

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP



Solange de Lourdes Frasca Camargo

Matriz de Avaliação Docente: proposta norteadora para a
construção de um processo avaliativo em uma instituição de
Educação Básica

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Solange de Lourdes Frasca Camargo

Matriz de Avaliação Docente: proposta norteadora para a
construção de um processo avaliativo em uma instituição de
Educação Básica

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

Banca Examinadora

Aprovada em ____/____/____

Ao meu marido *Luiz Claudio*,

Pelo incentivo, força e carinho com que me ajudou a
superar todos os dias os desafios desta caminhada.

Com Amor...

Ao *Lucas*,

Filho, luz da minha vida, pela compreensão e carinho
com que soube esperar as minhas extensas horas de
estudo. Segue a resposta para a sua pergunta de sempre:

“Mãe, acabou?” Agora digo: “Sim, filho, acabei”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade, concedeu-me o dom da vida e bênçãos para ajudar na superação de meus limites e desafios em busca do conhecimento.

Ao meu marido e filho pelo apoio e incentivo durante esta caminhada. Espero ter mostrado a importância deles e ter servido de exemplo na busca da realização de nossas metas.

Ao meu pai Vicente e sua esposa Clélia que, pelos exemplos de vida, ajudaram a me fortalecer como pessoa e estiveram sempre presentes para nos acolher no que fosse preciso.

À minha mãe Wilma *in memoriam*, que devido à sua finitude não pode estar, neste plano, comigo. Agradeço os anos que vivemos juntas, pelo seu exemplo de força e retidão e por alimentar meus sonhos que me conduziram até aqui.

Ao meu orientador Nelson Antonio Simão Gimenes pela dedicação e apoio na construção deste projeto, e, principalmente, pelas palavras de incentivo e de credibilidade à minha pessoa.

À banca examinadora, Professora Doutora Clariza Prado de Sousa e Suely Nercessian Corradini, pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À instituição privada de educação básica de São Paulo e sua equipe gestora, que abriu as portas para que esta pesquisa pudesse ter um espaço para se concretizar.

Ao Mantenedor da instituição de ensino na qual trabalho, pela bolsa-incentivo.

A vocês minhas amigas Maria Helena, Renata, Suely e Celeste que, em muitos momentos souberam me ouvir, encontrarão nestas páginas palavras trocadas, ideias, sugestões e experiências que muito contribuiu para minha reflexão.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial Denise, Nadja, Elisabeth e Paula cuja partilha de conhecimentos e projetos de estudo e de vida enriqueceram-me como profissional e pessoa.

Ao FORMEP, que tem o seu corpo docente representado pelas Professoras Doutoras Marli André e Laurinda Ramalho, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de continuar, sempre, aprendendo.

Aos meus familiares e amigos que respeitaram meu recolhimento nesse momento de estudo e reflexão e souberam, pacientemente, esperar, pois sabiam o quanto são especiais para mim e tinham a certeza de que era passageiro. Portanto, pessoal, estou voltando.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo a elaboração de uma proposta de matriz de referência que subsidie a organização e o desenvolvimento de um processo de avaliação docente em uma instituição de educação básica privada de São Paulo. Para tal, partiu-se tanto de referências teóricas do campo da avaliação educacional como daqueles referentes aos aspectos específicos da docência. A matriz de referência apresenta relações entre variáveis de naturezas distintas, mas associadas especificamente ao que tange o desenvolvimento do professor. Ela está estruturada em eixos, dimensões e descritores. Os eixos e dimensões se referem à constituição da identidade docente, à sua formação e prática, sendo denominados de ontológico, epistemológico e praxiológico respectivamente. Os descritores, em consonância com cada um dos eixos/dimensões, procuraram sintetizar elementos considerados centrais da docência e que devem ser priorizados no momento da construção dos instrumentos de avaliação a ser desenvolvidos. Por fim, são apresentados instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para a avaliação docente partindo dos referenciais que a matriz propõe.

Palavras-chave – avaliação docente, educação básica, matriz de referência.

Abstract

This study aimed at elaborating a proposal for a reference matrix that assists the organization and the development of a teacher evaluation process in one private institution of primary education in São Paulo. In order to achieve this goal, the study started with theoretical frameworks both of the field of educational assessment and of specific aspects of teaching. The reference matrix presents relations between variables of distinct characteristics but specifically associated with the teacher development. It is structured in axes, dimensions and descriptors. The axes and dimensions refer to the teacher's identity formation, their training and practice, which are called ontological, epistemological and praxeological respectively. The descriptors in line with each axis/dimensions sought to synthesize elements considered central in teaching and that must be prioritized at the moment of the construction of assessment tools to be developed. Finally, evaluation instruments that can be used for teacher evaluation through the references offered by the proposed matrix are presented.

Keywords – teacher assessment, basic education, reference matrix

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações referentes ao processo de avaliação docente, distribuídas por países	37
Quadro 2 - Itens de análise para preparação de uma avaliação docente.....	46
Quadro 3 - Referente às dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.	55
Quadro 4 - Distribuição de alunos em ano/série de acordo com curso e período	68
Quadro 5 - Fatores que compõem o perfil de um bom professor.	78
Quadro 6 - Domínios para um bom ensino.....	81
Quadro 7- Síntese da Matriz Avaliação Docente	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ciclo Para Formação do Professor	62
Figura 2- Organograma Pedagógico.....	69
Figura 3 – Estrutura da Matriz de Avaliação Docente	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.	34
1.1 Avaliação docente.....	34
1.1.1 Contexto histórico.....	34
1.1.2 Avaliação docente e o desenvolvimento profissional.....	41
1.1.3 Avaliação do trabalho docente com vistas à formação continuada.	48
1.2 Formação docente.....	53
1.2.1 O papel do professor e as demandas do mundo contemporâneo - caracterizando um bom professor.	53
1.2.2 A formação do professor constituída dentro da profissão.	58
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E CENÁRIO DA PESQUISA.	63
2.1 Trajetória Metodológica.	63
2.2 Cenário da pesquisa.	66
2.2.1 Caracterização da instituição pesquisada.....	66
2.2.2 Histórico da Instituição.	67
2.2.3 Estrutura da Instituição.	68
2.2.4 Organograma Pedagógico.....	69
2.2.5 Programas de estudos e aprimoramento.	71
2.2.6 Princípios pedagógicos da Instituição.....	72
3 ELABORAÇÃO DE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DOCENTE.....	75
3.1 Referenciais para a construção da matriz de avaliação docente.....	77
3.2 Categorização dos eixos, dimensões e descritores da matriz de avaliação docente.	83
3.2.1 Eixo ontológico e a dimensão da identidade docente.	85
3.2.2 Eixo Epistemológico e aprendizagem da docência – formação inicial e em serviço.	89
3.2.3 Eixo Praxiológico e a prática docente.....	94
4 REFLEXÕES E POSSÍVEIS APLICAÇÕES DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DOCENTE.	100

4.1	Possibilidades de utilização da matriz de avaliação docente para o desenvolvimento de instrumentos avaliativos.	101
4.1.1	Observação em sala de aula.	102
4.1.2	Autoavaliação.	104
4.1.3	Avaliação feita por seus pares.	106
4.1.4	Avaliação feita pelos alunos da escola.....	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

INTRODUÇÃO

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. (Christine Dellory-Momberger, 2012, p. 32).

A queda da qualidade da escola pública tem sido associada principalmente à qualidade da formação e desempenho docente. Nesse sentido, a discussão sobre a qualidade da educação, sem que se considerem as condições em que o professor atua na escola, as circunstâncias de sua formação e o contexto sociocultural da escola e de seus alunos, tem levado a uma culpabilidade do professor, medida que não auxilia na proposição de melhorias para sua formação profissional.

De outro lado, a educação vista como mola propulsora, que possibilitasse não só o desenvolvimento da própria área, mas também da economia, fez com que os sistemas educacionais passassem a ser alvo de atenção e análise do Estado. De acordo com Sousa,

Educar com qualidade e equidade para permitir o exercício da cidadania é meta que se desenha para todos os governos dos países comprometidos com a consolidação da democracia e da soberania. Mais, ainda, a constatação de que apenas o crescimento econômico não permitiu que muitos países ultrapassassem desigualdades sociais, mas também tem levado a pensar na educação como recurso estratégico para o desenvolvimento. (SOUSA, 2001, p.118)

Nesse mesmo artigo, a autora constata que a preocupação em estruturar os sistemas de ensino não foi a mesma quando se tratava da carreira docente no que se refere à promoção e mobilidade nos países ibero-americanos.

Analisando a formação de professores na América Latina, Vaillant (2006, p.1), afirma que é comum encontrar professores “mal preparados, mal administrados e mal remunerados”. A autora destaca que a formação de professores e a formação de formadores encontram-se em um “estado deficitário”, que poucas pesquisas têm como interesse o tema dos formadores e que são raras aquelas cujo foco é a dinâmica do “ofício de formador”.

Em alguns países, houve a mobilização para melhorar a qualidade de desempenho, formação e atualização profissional. É o caso de Portugal, em que são atribuídos créditos na progressão da carreira para quem investe na formação contínua. No México, há um sistema de classificação docente que leva em consideração os esforços de formação e atualização de que o profissional dispõe e o grau de dificuldade do trabalho realizado (SOUSA, 2001, p.127)

Considerando a educação no Brasil, defende-se neste estudo que é necessário investirmos numa atuação mais eficaz dos profissionais que estão na escola. Nessa perspectiva de entendimento, a avaliação e a capacitação docente são instrumentos importantes que auxiliam no delineamento de propostas que visem, de um lado, tomadas de decisão acerca da melhoria das condições de trabalho do professor e, de outro, à qualificação de sua formação. As palavras de Hammond indicam que a eficácia da educação em geral está centrada, principalmente, em cada professor em particular:

[...] não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam. (DARLING-HAMMOND, 2010, p.198)

Contudo, há nas escolas uma exigência do trabalho do professor sem que ele tenha sido orientado objetivamente sobre as expectativas de seu desenvolvimento profissional; portanto, reafirma-se a compreensão de que o desempenho docente independe das condições e da oportunidade do contexto, à medida que passa a solicitar do professor uma melhoria de sua atuação sem considerar as possibilidades oferecidas pela própria instituição escolar.

Assim, com base nas ponderações acima, é que se faz necessário introduzir a avaliação docente como uma prática fundamental para almejar a tão discutida qualidade da educação. Vale destacar que avaliar o desempenho docente envolve escolhas e julgamentos, a partir de critérios preestabelecidos, que desvelam os princípios e valores desejados. Sobre tal aspecto, a começar pelo nível de formação e experiência do professor, a avaliação deve incluir características gerais do perfil profissional e indicadores claros sobre as condições de contexto em que se dará o exercício profissional.

Avaliação do desempenho docente é, portanto, um processo contingente, e qualquer análise que desconsidere essa orientação não terá como progredir como possibilidade de aperfeiçoamento do desempenho profissional e da melhoria da escola. Esse é um tema que tem recebido atenção especial na Educação Superior. Os elementos dessa discussão podem oferecer alguns pressupostos sobre a avaliação que contribuam para a educação básica. Segundo Romero, quando bem preparada, sabendo o que se pretende avaliar e com critérios bem definidos, a avaliação docente fornece subsídios para importantes decisões posteriores, como:

- a) Melhoria no desempenho – oportunizando a intervenção com ações específicas;
- b) Necessidades de treinamento e desenvolvimento – a avaliação dá informações sobre para quais áreas o treinamento e a formação precisam ser feitos de forma mais direta;
- c) Plano de Carreira – orienta as decisões, evitando parcialidades e discriminações;

- d) Retorno para o processo de seleção – na possibilidade de ajudar na contratação de profissionais que atendam ao perfil desejado pela instituição.
- e) Avaliação institucional – diante da avaliação dos profissionais, obtém-se um perfil global do desempenho da instituição, o qual pode auxiliar na elaboração de projetos de aprimoramento do que se fizer necessário.

Assim sendo, nesta época em que os resultados educacionais tornam-se uma exigência e a educação supera um traçado apoiada apenas em experiências vividas e senso comum, para abraçar medidas cientificamente apuradas e teoricamente sustentadas, a avaliação de modo geral torna-se essencial para a busca de novos caminhos.

A avaliação é um tema que permeia nosso cotidiano, faz-se presente nas escolhas e é própria da condição do ser humano. Buscando a origem da palavra no latim – *a + valere*, cujo significado é “atribuir valor e mérito” ao objeto de estudo –, é perceptível que, diariamente, tomamos decisões pautadas em nossos conhecimentos e podemos dizer que quanto maior o conhecimento, mais aprimoradas e criteriosas ficam a análise e a tomada de decisão frente às situações que nos são desveladas.

A avaliação é importante, durante todo o processo educativo do aluno ou do professor, na medida em que se constitua um constante trabalho de ação-reflexão-ação, porque “educar é fazer ato de sujeito, uma problematização do mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI, 1984, p. 90).

Compreende-se que a avaliação está vinculada a um contexto social e que envolve pessoas que funcionam dentro desse processo, tendo como pano de fundo práticas e políticas próprias. Atualmente, há uma concordância em considerar que a avaliação docente é imprescindível para melhoria da qualidade da educação (SANTOS, 2007, p.1)

Sobre essa questão, nos termos de Fernandes (2008, p.29), “o sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem”. Sendo assim, podemos dizer que o resultado final de uma avaliação que considera o professor, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional como focos visa, indiretamente, à melhoria do principal objetivo de isso tudo acontecer, que é a aprendizagem do aluno.

Ao longo da minha carreira como coordenadora pedagógica e educacional, tenho participado de muitos processos de seleção de professores, acompanhamentos, avaliações e

programas de formação desses profissionais, e posso dizer que o tema **avaliação docente** é complexo, pois reflete o caráter mais individual de cada instituição e traz, em seu contexto histórico, a ideia de servir como um instrumento de punição e não a de estar a serviço do desenvolvimento profissional.

O cotidiano das escolas, frequentemente, mostra que existem muitas lacunas quanto ao retorno que os professores deveriam ter para dar continuidade satisfatória ao trabalho em sala de aula. A experiência mostrou que não há, por parte das instituições – ao menos onde desempenhei minhas funções –, uma preocupação real com a avaliação do trabalho docente.

Há uma construção idealizada desse profissional e dos resultados que ele deve produzir. Faltam explicitações e critérios que permitam, tanto ao professor quanto ao coordenador, oferecer uma abordagem objetiva da qualidade e da pertinência do trabalho desenvolvido. Na maior parte das vezes, o coordenador fundamenta seus relatórios na observação e escuta geral dos alunos e das famílias.

O presente trabalho nasceu das inquietações e figurações da existência que a prática profissional na coordenação pedagógica do ensino fundamental e médio em escolas da educação básica da rede privada de ensino vêm suscitando. A questão central que movimentou o desejo de pesquisar relaciona-se ao modo pelo qual o docente é avaliado em seu desempenho profissional e o reflexo dessa avaliação em termos da formação continuada e também da permanência dele na instituição.

Em busca de compreender esse contexto e diante da necessidade de uma proposta avaliativa, propôs-se a construção de uma matriz de avaliação do desempenho docente como norteadora do processo formativo dos professores do Ensino Fundamental II de uma instituição escolar privada da cidade de São Paulo. Desse modo, a matriz foi elaborada com base em estudos teóricos sobre avaliação docente, em uma análise de propostas avaliativas nacionais e internacionais, bem como na leitura da proposta pedagógica da escola pesquisada, além de outros documentos oficiais disponibilizados pela instituição.

A escola foi inaugurada no ano de 2012, apresenta cada segmento com seus objetivos bem definidos e, no que se refere à proposta pedagógica, um de seus princípios básicos, conforme exposto na documentação analisada, é oferecer aos docentes melhores condições de adaptação e desenvolvimento no ambiente de trabalho, oportunizando momentos de reflexão sobre sua prática e oferecendo cursos de formação continuada. Portanto, a escolha dessa instituição como cenário para a elaboração da pesquisa justifica-se pela proximidade das ideias propostas, no que se refere à formação docente, defendidas neste estudo. Soma-se a isso a

disposição da instituição em reavaliar e adequar as condições de trabalho oferecidas ao professor conforme as demandas requeridas.

Entende-se, nesta pesquisa, que a avaliação dos professores é inerente à educação, já que é uma atividade consciente e planejada, que dá aos responsáveis pelo trabalho formativo docente a possibilidade de encaminhamentos que levem a resultados mais eficazes no processo de aprendizagem do aluno.

Desse modo, a questão norteadora da presente pesquisa foi: **Em que medida é possível a construção de uma matriz de referência para avaliação docente que contemple diferentes dimensões do trabalho do professor?**

Para realizar tal intento, em busca de resposta para esse questionamento, optou-se por obtê-la a partir de estudos bibliográficos referentes ao tema, análise de documentos sobre avaliação docente de outros países e do Regimento Escolar e da Proposta Político-Pedagógica de uma escola paulistana particular.

O objeto geral da presente pesquisa é: **Elaborar uma Matriz de Avaliação Docente.** Deste, decorrem os objetivos específicos: analisar elementos constituintes da matriz de avaliação docente e formular as diretrizes dos instrumentos que possam nortear o processo formativo na constituição da equipe e na atuação profissional.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se a fundamentação metodológica de base qualitativa, por meio da análise de documentos e referenciais bibliográficos. O propósito é aprofundar o conhecimento acerca dos aspectos que circunscrevem o objeto de estudo, quais sejam, a avaliação, a formação e a atuação docente. Os estudos de natureza qualitativa caracterizam muitas das pesquisas em educação desde a década de 1980, sobretudo os que apresentam um olhar voltado ao cotidiano da escola.

Conforme anteriormente citado, os procedimentos utilizados para elaboração da Matriz foram: referencial bibliográfico, propostas avaliativas de cunho nacional e internacional, análise do Regimento Escolar e da Proposta Político-Pedagógica do colégio.

Para a elaboração da matriz de avaliação, adotaram-se alguns pressupostos teóricos e fundamentais, que serão expostos nas seções subsequentes deste trabalho, dos quais vale ressaltar algumas ideias principais.

Em primeiro lugar, respeitamos a condição do ser humano escrita por Charlot, que diz:

Todo ser humano é indissociavelmente social e singular, e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a do singular. Sou 100% social (senão, não seria um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200%. (CHARLOT, 2003, p. 25)

Sendo assim, podemos pensar em um processo de avaliação docente que se caracterize por levar em consideração aspectos individuais e coletivos do trabalho na escola. O educador está inserido em um contexto no qual vivencia regras, normas e condutas próprias da instituição, que devem ser seguidas. Porém não devemos deixar de lado a ideia de que esse profissional é um ser com suas expectativas, sonhos e metas que o constituem como um indivíduo único.

Considerando esses dois lados, o ser humano e o contexto social, propomos uma pesquisa que tenha uma abordagem dialética, ou seja, que leve em conta a relação recíproca entre sujeito e objeto e o papel ativo dessa relação na construção do conhecimento.

De acordo com Gamboa (1991, p. 156), na concepção dialética não há espaço para a neutralidade científica, pois o sujeito que pesquisa é alguém que possui relações com o meio e com o objeto. O estudo se dá ao mesmo tempo em que o sujeito também age em relação à natureza. Segundo o autor, “nas pesquisas educacionais, por exemplo, o objeto de pesquisa pode sofrer modificações durante a pesquisa em função da própria pesquisa, como na pesquisa-ação. Na concepção dialética nada acontece fora de um contexto social e histórico.”

Neste estudo, esses aspectos próprios da pesquisa em educação não serão desconsiderados. Ao contrário, sabe-se que a elaboração de um projeto de avaliação docente poderá sofrer inúmeras alterações e interveniências trazidas pelos agentes envolvidos, principalmente porque os sujeitos são atores essenciais à própria existência da avaliação.

Com base nessa perspectiva, o processo de construção e estruturação do projeto está organizado em três etapas distintas, a saber:

a) Desenvolvimento do referencial teórico.

Entre diversos autores, buscaram-se aqueles que pudessem contribuir para que a discussão e o desenvolvimento do tema fossem realizados de maneira a constituírem um objeto de estudo com sólidas bases teóricas que subsidiassem a proposta e corroborassem os resultados que o presente trabalho espera desenvolver.

b) Reconhecimento do contexto escolar no qual será desenvolvida a proposta de trabalho com a matriz de avaliação docente, uma vez que o comportamento humano é contingente, se desenvolve em uma dada circunstância e depende, portanto, das condições que são oferecidas aos indivíduos. Portanto, analisar o desempenho docente pressupõe, entre outras coisas, tomarmos como referência aspectos da estrutura física e pedagógica de uma escola. O critério de escolha da instituição escolar definiu-se mediante a intenção da presente

pesquisadora, durante sua atuação na coordenação pedagógica, de implementar um processo de avaliação que permita promover à equipe docente a possibilidade de uma formação em serviço para a qualificação de sua atuação profissional e também mediante a abertura da instituição tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para adequar sua organização e práticas conforme as diretrizes do projeto no que diz respeito às condições, expectativas e ações da instituição previstas para o melhor desenvolvimento profissional dos docentes.

c) Elaboração de uma matriz de avaliação docente.

Para esta etapa do processo, foi utilizado levantamento bibliográfico a partir de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações, teses, documentos e *sites*, além da análise de materiais sobre avaliação nacional e internacional. Outro aspecto trabalhado foi a análise de documentos além de conversas com a direção da instituição de ensino onde se pretende, futuramente, desenvolver a avaliação docente pautada na matriz de referência desta dissertação.

Assim, a matriz de avaliação docente se constitui da seguinte maneira:

- **Eixos** — em um artigo denominado “Interdisciplinaridade: um caminho didático para a criatividade e inovação” (2012), embora o tema não seja convergente ao tratado neste estudo, apresenta as noções concernentes aos pilares da Interdisciplinaridade (Fazenda, 2008), designados de ontológico, epistemológico e o praxiológico, que serão abordados na presente pesquisa.

- **Dimensões** – Desenvolvidas a partir da colaboração de teorias que fundamentaram cada eixo da matriz. Para a dimensão que abarca o eixo ontológico, destacam-se autores como Carlos Marcelo, Nóvoa e Dubar, que ajudaram no contexto explicativo sobre a identidade docente. Na dimensão epistemológica, a base da aprendizagem da docência e a formação inicial e em serviço basearam-se nas teorias de Mizukami, Shulmann e Tardiff. A dimensão praxiológica foi constituída com o aparato das reflexões de Maria Lúcia Vasconcelos e Hilda Magalhães.

- **Descritores** – Desenvolvidos a partir dos referenciais teóricos que formaram os eixos e as dimensões, servirão de base para a definição dos instrumentos de avaliação e da construção de questões que, futuramente, serão discutidas para criar a avaliação

docente.

Este estudo se justifica, portanto, pela possibilidade de elaborar uma Matriz que possa contribuir no processo de avaliação docente como elemento norteador da formação continuada.

Com este trabalho, busca-se estudar, conhecer, investigar e apresentar uma matriz/modelo que subsidie a discussão de uma avaliação docente que futuramente possa ser constituída para atender às necessidades da instituição e dos professores no sentido de nortear o desenvolvimento profissional de cada um com uma proposta de formação efetiva que vá além de conhecer novas técnicas de ensino. Esse instrumento deve ser útil à revisão da própria prática, à atualização constante dos conhecimentos necessários para a docência e aos conhecimentos de diferentes naturezas, de forma que essas mudanças, vividas, sejam compreendidas e contextualizadas.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, distribuídos da seguinte forma:

- *Avaliação e formação docente: pressupostos teóricos* – faz-se uma discussão teórica, com base no referencial adotado, sobre os conceitos e o histórico da avaliação e formação docente.
- *Trajatória metodológica e cenário da pesquisa* – tem o propósito de apresentar o caminho metodológico que foi realizado para o desenvolvimento deste trabalho e os aspectos referentes à estrutura física, administrativa e pedagógica da instituição escolar pesquisada.
- *Elaboração da Matriz de Avaliação Docente* – será apresentada, em um primeiro momento, a teoria em que se pautará a construção da matriz e, em seguida, a própria matriz de avaliação docente.
- *Reflexões e possíveis aplicações da matriz de avaliação docente* – apresentação das possibilidades de aplicação da matriz e a discussão sobre os possíveis caminhos que ela poderá subsidiar, no que se refere aos instrumentos avaliativos.
- *Considerações Finais* – pretende-se fazer um apanhado das reflexões apresentadas e que podem auxiliar no processo de conscientização e transformação da realidade educativa, bem como uma breve apresentação da proposta de continuidade do projeto.

Dada a complexidade do assunto, este trabalho não pretende esgotar todas as possibilidades de construção da matriz de avaliação docente. A intenção é de que este estudo venha suscitar um interesse junto aos gestores educacionais para refletir diante das possibilidades no desenvolvimento de suas práticas de avaliação do professor. Buscam-se caminhos para aprimorar o processo educativo que, sem dúvida, passa pela eficácia do trabalho docente.

1 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.

De forma a fundamentar teoricamente o estudo proposto, o presente capítulo é constituído pela discussão e pela análise dos seguintes aspectos: avaliação docente, formação docente e contexto histórico da avaliação. Considera-se que a compreensão da avaliação docente para o desenvolvimento profissional como o entendimento do seu processo histórico são referências fundamentais, tanto para a compreensão da questão sob investigação, quanto para o delineamento metodológico da pesquisa.

1.1 Avaliação docente.

“Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática. Podemos falar na avaliação nas diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política.

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos, para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra”. (Moacir Gadotti. “Prefácio” In DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa – Polêmica do nosso tempo*. Campinas: Ed. Autores associados, 2008. p.ix.)

1.1.1 Contexto histórico.

O homem sempre procurou formas de mensurar seu conhecimento e suas habilidades, apoiando-se em dados diretos ou indiretos e com intenções distintas que abarquem meios sociais e institucionais possivelmente diferentes, como afirma Depresbíteres (2009, p.39). Essa postura seletiva se apresentava, como referencial, muitas das vezes em que havia a necessidade de se fazer escolhas que envolviam desde a própria sobrevivência até determinadas preferências pessoais.

Com o tempo, as escolhas tornaram-se mais criteriosas e passaram por momentos que se basearam na produção, na transmissão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e artísticos, ligados às mudanças da sociedade e às exigências do mercado, com o intuito de submeter-se, por exemplo, aos critérios para ampliação da produtividade (Sobrinho, 2000 p.65).

Diante das questões de mudança que a sociedade foi enfrentando mundialmente ao longo de sua história, e resgatando um período importante de um panorama histórico e político da década de 1970, que refletirá na educação, as intervenções nas áreas da saúde, previdência e educação vêm para suprir as necessidades da população numa fase em que a inflação e a crise

do petróleo põe em evidência a capacidade de os governos gerirem ou não a esses problemas. Aparece a contestação das políticas sociais.

A esse cenário agregam-se questões tecnológicas e a transferência da mão de obra de um país para outro, com a alegação da diminuição de custos e bens de serviço. Todos esses elementos têm influência na educação, que precisa se preparar para atender a esse novo mercado, viabilizando o crescimento econômico interno e, conseqüentemente, buscando superar as questões que levavam à exclusão e à desigualdade social.

As propostas de mudança na Educação para viabilizar o crescimento econômico e superar a crise de desigualdade social aparecem na década de 1980. Afonso (2000, p.67) aponta como a primeira onda reformadora dos anos 1980 reproduzidas em diversos países:

“da regulação para a desregulação, da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre as escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividades, da igualdade de oportunidade para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade.”

No final dos anos 1980, de acordo com Santos, Nogueira, Jesus e Cruz (2012, p.2, *apud* Akkari, 2011), os sistemas educacionais passam a usar padrões e avaliações educacionais internacionais para melhorar os seus desempenhos e implementar reformas que visavam a uma educação de qualidade.

Para se fazerem opções inteligentes que agreguem a melhoria dos programas, segundo Whorthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.34), é preciso informações pertinentes sobre a eficácia das propostas de cada programa que está sendo utilizado dentro do processo educativo.

Que programas estão dando certo? Quais deles não estão? Quais os custos e benefícios relativos a cada um deles? [...] algumas partes estão dando contribuição maior que a outra? O que pode ser feito para melhorar as partes do programa que não estão dando a contribuição esperada? Será que todos os aspectos do planejamento do programa mostram-se efetivos ou é necessário planejar melhor? Que adaptações aumentaria a eficácia do programa?

Para atender às demandas do processo produtivo e às necessidades das políticas públicas, vieram outras reformas no Brasil que, segundo Bauer (2012, p. 12, *apud* Sousa e Freitas, 2004), com a LDB 9394/96, com a emenda constitucional nº 14 de 1996 e a emenda nº 19 de 1998, responsabilizam e incumbem a União sobre a avaliação no conjunto da federação e sobre as mudanças e a flexibilização dos contratos de trabalho. Com isso, há uma ampliação do controle do poder público sobre o trabalho realizado nas escolas e, mais recentemente, a avaliação sobre os funcionários públicos e, conseqüentemente, a avaliação dos professores.

Esses processos avaliativos relacionados aos professores, de acordo com a mesma autora (2012, p.12), desencadearam modalidades de responsabilização voltadas ao desempenho docente, as quais podem variar de acordo com as instituições que as aplicam, ou seja, podem ser constituídas de políticas voluntárias ou de monitoramento contínuo das ações para o alcance de metas. Sobre essas iniciativas, a autora revela que a tônica recaiu sobre a avaliação em larga escala voltada para a verificação do desempenho dos alunos, sendo seus resultados interpretados como evidência da qualidade do ensino de um dado sistema, de uma rede ou escola privada. Todo esse controle sobre o desempenho do professor se acentua nas instituições particulares que, através dos resultados das avaliações externas, como o ENEM, devem mostrar a qualidade de seu processo de ensino, apresentando bons resultados tanto no *ranking* das escolas como na apresentação da quantidade de alunos aprovados em instituições de educação superior pública e/ou particular que sejam renomadas. Muitas vezes esses resultados servem de referencial para as famílias escolherem onde matricular seus filhos. Nesse sentido, considera-se que a avaliação gera competição, e a competição gera qualidade.

Outro aspecto que ressalta é a preocupação com a análise do papel do professor no processo, que é corroborada na LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em que destaca-se a necessidade de conhecer e aprimorar o profissional da educação oferecendo oportunidades e reconhecimento sobre a carreira, ou conforme previsto nos termos da lei, artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III** - piso salarial profissional;
- IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI** - condições adequadas de trabalho.¹

Os desafios que nossa sociedade enfrenta para o século XXI – reduzir o analfabetismo funcional, a conscientização do fortalecimento do papel da mulher, redução da criminalidade, da conscientização sobre os problemas que abarcam as drogas ilícitas, da melhoria da cidadania, do senso crítico, entre outros – fazem-nos pensar em soluções para resolvê-los. Já não são plausíveis gastos, sejam públicos ou privados, para tentar buscar soluções, sem um estudo que

¹ <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11685964/artigo-67-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

comprove efetivamente a possibilidade de mudanças desses e de outros conflitos pelos quais que passamos.

Imbernón (2006, p.46) acredita que seja necessária a implantação de políticas que incorporem as seguintes questões:

- ✓ A participação do professor na formulação das políticas públicas;
- ✓ A promoção de redes de aprendizagem entre os educadores, realizando as formações contínuas;
- ✓ O investimento no aumento dos gastos públicos em Educação;
- ✓ A revisão do conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios da Educação.

A avaliação docente é um tema de preocupação mundial, segundo Paulo de Camargo². Países da América e da Europa analisam seus desempenhos na Educação através da combinação de vários instrumentos, como estudo de documentos, entrevistas e avaliações. Alguns países desenvolveram modelos que podem servir de referencial e ponto de partida para o aprimoramento nessa área. Bauer (2013, p.45-53) cita vários exemplos de países da Europa, das Américas do Norte, Central e do Sul que trabalham com avaliação docente e podem oferecer alguns indicativos e dar uma visão mais globalizada do processo. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Informações referentes ao processo de avaliação docente, distribuídas por países

Países	Processo de Avaliação Docente
Alemanha	Realiza uma avaliação antes da mudança de <i>status</i> na carreira do docente e é pautada na observação de aula, revisão de documentos preparados no processo de ensino, depoimento dos superiores e entrevista com o professor.
França	É feita a observação de aula seguida de entrevista com o professor.
Inglaterra	É realizada a avaliação anual com seus professores e diretores. Os procedimentos são compostos de entrevistas de apreciação realizada em três etapas: 1) definição de um comitê que analise e revise os objetivos de cada professor; 2) definição de calendário escolar anual relativo ao plano de desenvolvimento escolar; 3) produção de documentação padrão para os docentes.
Portugal	Através do Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Docente faz-se a análise dos objetivos definidos para cada professor, aprovado pelos gestores da instituição. Juntamente

² CAMARGO, Paulo com a redação. "De olho no professor". Revista *Educação*, ano 16, n. 181. Petrópolis: Vozes, 2011, p 51 - 69.

	com esse processo são realizadas autoavaliação, observação de sala de aula e entrevistas individuais. São utilizados, também, relatórios de comprometimento em atividades de formação ou de materiais didáticos desenvolvidos.
Canadá	Os docentes obtêm um diploma provisório ao concluírem sua formação na área de educação; só depois de dois anos consecutivos de experiência e prática monitoradas por programas específicos de formação, é que recebem a possibilidade de obter titulação definitiva. Os professores podem solicitar a avaliação para saber se estão aptos a prosseguir na carreira.
Bolívia	Realizam-se provas e testes teórico-práticos a cada cinco anos.
Chile	Há uma avaliação de quatro em quatro anos obrigatória a todos os professores e se constitui através da autoavaliação, avaliação do supervisor, de portfólio e avaliação de seus pares. Cada um desses itens tem uma porcentagem diferenciada a ser considerada para o resultado da avaliação.
Cuba	O docente é avaliado através da observação das aulas, entrevista e questionário dirigido a alunos e pais, avaliação de rendimento profissional, portfólio e autoavaliação.

Quadro elaborado pela autora, com base no texto “Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens”, extraído da obra *O trabalho docente – avaliação, valorização, controvérsias*, de Adriana Bauer (Campinas: Autores Associados, 2013, p.45-53).

No Brasil, atualmente, de acordo com Bauer (2013, p.18), os docentes que já pertencem à rede estadual ou futuros egressos, bem como a equipe gestora, de acordo com o Estado, passam por avaliação que é definida em cada município, estado ou distrito e é realizada durante o período probatório, ou seja, deve ser prestada pelos professores concursados durante os anos iniciais do serviço.

Em 2 março de 2011, no Brasil, através da Portaria Normativa nº 3 do Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi implantada a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta matriz da avaliação pressupõe um perfil profissional composto por dois eixos³:

1) Composto por dez competências organizadas em três dimensões: profissão docente e cidadania; trabalho pedagógico e domínio dos conteúdos curriculares.

³ MONTEIRO, Maria F. A.G., PEREIRA, Michele M. - *Carreira docente: uma análise da Prova Nacional de Concurso – apresentação no simpósio ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. <http://www.anpae.org.br/simposio26/2poster/MariaFernandaAGMontero-poster-int.pdf>. Acesso em 02.12.2014.

2) Composto por um conjunto de conhecimentos organizados em dez blocos: políticas educacionais; organização e gestão do trabalho pedagógico; desenvolvimento, ensino e aprendizagem; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Artes e Educação Física.

Mesmo com essa proposta – e considerando que ainda que se formule uma avaliação nacional –, ela não garantirá a contratação de profissional qualificado. Isso vem indicar que as avaliações locais e regionais têm a condição de respeitar a diversidade de profissionais e de anseios sociais.

De acordo com um estudo realizado sobre avaliação docente na Educação Básica nas Redes Estaduais por Santos, Nogueira, Jesus e Cruz, “*Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências*”, de 2013, os Estados do Amazonas, Tocantins, Roraima e Acre, no Norte do país, possuem políticas voltadas à avaliação de desempenho, e cada um em sua particularidade trabalha com premiações por mérito que podem ter ou não uma bonificação desvinculada da carreira e podem ser avaliadas através do desempenho dos alunos, da avaliação do próprio professor ou de relatórios estabelecidos pela comissão de avaliação. O que todos apresentam é uma responsabilização do professor, principalmente, sobre o desempenho dos alunos como perspectiva de um ensino de qualidade.

No Nordeste, onde há maior número de Estados da Federação, segundo os mesmos autores, há critérios atrelados ao desempenho de avaliações externas, como a Prova Brasil, IDEB, ENEM, bem como indicadores locais, como é o caso do SAEPE em Pernambuco. Em sua maioria há benefícios, recebidos como bônus pelo desempenho, mas que não são incorporados ao salário.

Entre os Estados analisados, destaco aqui o Estado da Bahia, em que, desde 2009, foi implementado um sistema de Avaliação de desempenho docente cujo objetivo é fomentar políticas de formação continuada com impacto remuneratório no plano de cargos e carreira. Tal avaliação é desenvolvida por meio da adesão voluntária do professor a uma prova de conhecimentos gerais e específicos. É válido ressaltar que a Bahia foi o único Estado da região Nordeste que não aderiu a um sistema de premiação direta ou indireta, e o modelo adotado pode abrir vias para uma análise mais aprofundada do papel da avaliação com um caráter mais formativo, uma vez que agrega ao instrumento a iniciativa de fomentar políticas de formação continuada mediante o estudo do desempenho geral dos professores participantes da avaliação.

Na região Centro-Oeste, formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, os mesmos autores colocam que não houve uma política de destaque

em relação à avaliação de desempenho docente no processo de desempenho profissional e progressão na carreira, exceto em Goiás, com o programa Reconhecer, que bonifica o professor que é assíduo em sua regência.

Na região Sul, o Paraná apresenta o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, que tem como objetivo fazer com que os professores da rede pública estadual desenvolvam, por meio de processos de formação continuada, subsídios teórico-metodológicos para a produção de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática.

A região Sudeste também apresenta programas de avaliação docente ou processo de bonificação pelo desempenho dos alunos. Em Minas Gerais, as escolas e as Secretarias Regionais de Educação têm seus resultados analisados através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE,⁴ que é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados. Os resultados das avaliações realizadas servem de base para responder às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em Minas Gerais.

No estado de São Paulo, a Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009⁵, instituiu o Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. De acordo com tal sistema, a remuneração foi dividida em cinco faixas e, para cada uma, o educador precisa atingir uma nota mínima em uma prova aplicada pela secretaria. Para que o educador alcance a última faixa salarial e tenha um aumento de 100% no salário, ele precisa tirar 9 pontos na avaliação.

São Paulo, segundo Bauer e Sousa (2013, p.208), também conta com um sistema de avaliação de alunos, utilizado para bonificação dos professores, mas que é diferente da progressão funcional, e esse ganho não é somado à aposentadoria.

Percebe-se, então, que há uma combinação entre a avaliação com resultados obtidos através dos alunos e outra de professores, que serve a uma política de progressão funcional e bonificação por parte da escola. As autoras Santos, Nogueira, Jesus e Cruz (2013, p.27), explicam sobre a política de São Paulo que:

Analisando essas políticas, percebe-se um alinhamento com o que vem sendo praticado por outros estados, no que se refere à bonificação; e uma inovação, no que se refere ao sistema de progressão funcional, uma vez que esse tipo de sistema ainda é raro nos estados brasileiros. Não obstante a existência de uma legislação voltada para a progressão dos quadros do magistério, ainda é preocupante a forma como essa progressão se dá, mediante, basicamente, provas de desempenho, sem considerar o trabalho docente.

⁴ www.aprendeminas.com/2009/10/simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html - consulta em 25.07.2014.

⁵ <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=158283> – consulta em 25.07.2014.

Para além das questões e modelos regionais de avaliação docente, há outros aspectos significativos a serem considerados. Dentre de todo o panorama em que o professor está inserido, Ruivo (2009, p.41) ressalta que é importante fazer a seguinte pergunta: qual é o lugar de trabalho do professor? Como demonstrado em estudos sobre formação e avaliação docente, todos os caminhos levam ao espaço de atuação do professor, que é a sala de aula. Se precisamos preparar o professor para toda essa demanda, faz-se necessária a inclusão do treino das competências e das atitudes que permitam essa nova, múltipla e diferenciada atuação do professor, não somente na sala de aula, mas em todos os âmbitos educativos.

Em um Seminário realizado no Rio de Janeiro sobre Avaliação de Professores, Denise Vailant⁶ apontou que a base do sucesso em educação nos países bem sucedidos nessa área está ligada ao recrutamento, à formação e ao apoio dado ao professor em sala de aula.

Avaliar o professor não é uma tarefa fácil e exige ampla reflexão, troca de experiências e busca de consenso. Como diz Ruivo (2009, p.42), tudo isso:

[...] porque o professor continuará a ser o único facilitador da aprendizagem que não poderá ser substituído. E, por essa complexidade, terá que continuar a ser formado na tripla tradição do saber, do saber ser e do saber fazer. Porque o ato educativo pressupõe uma dimensão humana que determina que tudo isso ande dialeticamente ligado...

O professor é um dos fatores determinantes da qualidade do ensino, pois é responsável pelo trabalho escolar, por meio de suas ações em sala de aula (BAUER, 2013, p.28). Com base nesse entendimento é que as instituições hoje se voltam para o desempenho do professor e buscam encontrar uma maneira eficaz de conduzir esse processo, que envolve ação-reflexão-ação em busca de concretizar as potencialidades e conquistas que a avaliação docente pode oferecer.

Não podemos deixar de citar que a instituição escola também é responsável por parte dos fatores que auxiliam no sucesso da aprendizagem do aluno. É preciso gerar espaço com oportunidades, recursos e ambiente saudável para o docente colocar em prática suas habilidades e conhecimentos em prol do crescimento de seu aluno.

1.1.2 Avaliação docente e o desenvolvimento profissional.

“Finalmente, a avaliação do desempenho docente deve contribuir para a melhoria do seu trabalho e nesse sentido só será efetiva se considerar o diálogo, seguindo preceitos

⁶ Seminário Internacional *Avaliação de Professores da Educação Básica: Uma agenda em discussão* Fundação Cesgranrio, 2010.

de liberdade de expressão e respeito às pessoas.” Marialva Rossi Tavares (2013, p. 247)

Como citado anteriormente, o tema **avaliação** apresenta sua relevância em razão de fazer parte do nosso cotidiano, de nossas escolhas e, como profissionais da educação, é uma exigência intrínseca ao nosso trabalho.

De acordo com Scriven (1967, *apud* Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004, p.39), a avaliação pode desempenhar alguns papéis, mas tem uma única meta: determinar o mérito, o valor ou significância de algo, ou o produto daquele processo que esteja sendo avaliado. O mesmo autor faz a distinção entre meta e papéis na avaliação:

Meta da avaliação é dar respostas e perguntas avaliatórias significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação se referem às maneiras pelas quais essas respostas são usadas. (2004, p.39)

Ao pensarmos em uma avaliação profissional, devemos considerar um processo sistematizado do desempenho do indivíduo avaliado frente a um quadro pré-estabelecido de procedimentos e regras, que podem variar de acordo com os propósitos e projetos de cada instituição. Dessa maneira, uma avaliação profissional, segundo Novaes (2013, p.121), deve explicitar sobre a capacidade e o desempenho profissional que será analisado e, também, não deve ser prescritivo no sentido de determinar as práticas que o profissional precisa seguir, mas sugerir evidências que caracterizem seu grau de desenvolvimento.

Alguns autores e estudos (Gatti, Bauer e Romero, entre outros) mostram que a avaliação docente tem se apresentado como um tema que requer atenção daqueles que pretendem realizá-la, principalmente buscando levar em conta *o que, como e para que* se pretende avaliar, pois, quando os critérios e a finalidade (ingresso, certificação, progressão funcional etc.) são bem definidos, fica mais fácil constituir o processo avaliativo. Os estudos e levantamentos de necessidades que antecedem a preparação da avaliação propriamente são muito importantes para que os esforços aferidos nessa etapa de preparação, aplicação e possíveis tomadas de decisões sejam efetivos, tenham confiabilidade, garantam a legitimidade e atendam aos propósitos aos quais realmente se destina a avaliação, dentre outros, a contribuição para melhoria do trabalho do professor e para a qualidade no processo de aprendizagem do aluno.

Bauer (2013, p.21) pontua que a definição de avaliação implica em: julgamento, apreciação e valoração. Qualquer ato que implique em julgar e valorar suporia que quem o pratica tenha normas ou padrões que permitam atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Tais normas e padrões não são definidos aleatoriamente. A avaliação é contextual,

expressa uma visão de finalidade da educação, visão de aluno e concepção de currículo, e exige que, após contato com a realidade, seja tomada uma decisão frente às questões que foram diagnosticadas.

Percebe-se que os sistemas de avaliação docente precisam se relacionar aos demais elementos de desenvolvimento profissional e valorização do professor. Avaliar é atribuir valor e envolve escolhas e julgamentos, a partir de critérios que permitam explicitar quais valores são considerados desejados. A partir de estudos feitos por Scriven (1978) e Lincoln e Guba (1980), foi possível diferenciar os conceitos de mérito (*merit*) e de valor (*value, worth*).

Entende-se por mérito a excelência do “objeto” ou pessoa avaliada, considerando suas qualidades intrínsecas ou padrões de *performance* (Yarbrough et al., 2011; Scriven, 1991). Avaliar o mérito docente vai além do merecimento pela sua atuação, implica na análise de suas habilidades individuais, de seu conhecimento sobre a disciplina que ministra e de sua capacidade de se expressar com clareza, por exemplo.

O valor contextual (*worth*) dentro da área educacional leva em consideração o espaço em que esse profissional vai atuar, ou seja, a pessoa é avaliada dentro do perfil daquela instituição ou de um coletivo definido. Esses aspectos são essenciais, pois o valor de um professor para uma certa instituição é determinado por uma série de variáveis que são definidas em cada contexto e por um período de tempo. Isso pode ser elucidado pelo exemplo que Gatti (2013, p.24) dá quando um professor trabalha em uma instituição humanista e tem como características desejadas o comprometimento com a missão da escola, o envolvimento com o aluno e os compromissos sociais da comunidade, ou seja, enfatiza a dimensão de valor contextual. Segundo Scriven (1994, p.380), é possível constatar o mérito dentro da avaliação docente, quando são levados em consideração padrões profissionais definidos por um conjunto de especialistas e/ou associações de profissionais, assim como as legislações.

O foco central da avaliação é criar alavancas para construção de melhores condições pessoais e profissionais, *feedback* contínuo que favoreça pessoas ou grupos em atividades e vivências (Gatti, 2013, p.158). Há a necessidade de oportunizar diferentes estratégias para gerar melhores condições de análise e propostas que atendam a um trabalho de qualidade e permitam uma ação mais adequada às responsabilidades que cabem ao professor dentro da instituição de ensino de forma autônoma e com resultados que atendam aos alunos e à comunidade.

A avaliação do docente deveria ser desenvolvida em três dimensões, como cita Sousa (2001, p.127):

- Na primeira dimensão, esperar-se-ia que o professor assumisse a postura de um coordenador de estratégias em sala de aula, oportunizando um espaço pedagógico de atuação conjunta com o aluno e gerando um ambiente facilitador da aprendizagem;
- Em uma segunda dimensão, seria focada a capacidade do professor em preparar o educando para projetar-se no mundo do trabalho. Essa questão deveria ser vista em suas atitudes solidárias, de cooperação e responsabilidade social.
- Na terceira dimensão, a análise do desempenho docente ocorreria pela demonstração de seu papel na formação de cidadãos interessados em promover mudanças na sociedade.

Jesus (2009, p.5) aponta que a avaliação do desempenho dos professores pode se constituir como um instrumento para a qualidade escolar e para a motivação, oportunizando o momento de análise e reflexão de sua prática a fim de melhorar as estratégias para o seu desenvolvimento profissional. Ao desenvolver o autoconhecimento, a avaliação do desempenho pode contribuir para uma maior motivação à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com as ideias de Vaillant (2010), a profissionalização do docente se constrói a partir de uma formação inicial e contínua de qualidade, condições de trabalho adequadas, uma avaliação que fortaleça os professores em suas práticas de sala de aula e – aqui acrescento – a valorização do profissional explicitada social e financeiramente.

Durante uma sondagem comparativa sobre a avaliação de professores, Vaillant, que é coordenadora do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente na América Latina e Caribe, constatou a eficácia da combinação de múltiplas estratégias para avaliação. A avaliação pelos pares, gestores e a própria autoavaliação mostram-se tão importantes quanto as provas escritas. Esse processo avaliativo pode apontar fatores que auxiliem na construção de planos mais coesos e adequados à realidade de cada educando.

Segundo Gatti (2011, p.79), podemos diferenciar as intenções e as finalidades dos processos avaliativos de natureza educativa e dos processos avaliativos de natureza seletiva. O processo seletivo é utilizado quando há a necessidade de se fazerem escolhas através de “cortes” pontuais, como preenchimento de uma vaga em uma empresa, vestibulares nas universidades etc., ou de se fazer *rankings* para classificação de estabelecimentos. Esse processo, apesar de ter sua relevância, não possui uma perspectiva formativa. Os processos avaliativos com intenção educativa, ou verdadeiramente pedagógica, trabalham com o desenvolvimento de pessoas e grupos objetivando reflexões na direção de melhores condições de trabalho, de construção de valores socioculturais, de resolução ou encaminhamentos de situações-problema.

A escolha do processo de avaliação depende do que se pretende avaliar, permeando desde os conhecimentos do professor em sua área de atuação até assiduidade, comprometimento e capacidade inovadora.

Independentemente da escolha do método utilizado no processo avaliativo, é muito importante desenvolver condições para que a avaliação docente ocorra junto ao professor e à instituição, construindo um clima de confiança e legitimidade que pode ser corroborado com a clareza dos propósitos da instituição. Denise Vaillant constatou, em seus estudos, que a avaliação dificilmente atinge seus objetivos quando ganha o formato de dispositivo de controle ou quando o avaliador é um agente externo sem legitimidade reconhecida e aceita.

Percebe-se que há a necessidade de compreender qual a significação da avaliação para o professor em determinado contexto escolar. É fundamental ter clareza do que se espera desse profissional, tornando explícitos os significados de qualidade de ensino definidos pela instituição, bem como a relevância desse processo para a melhoria do sistema educativo e do próprio progresso profissional do professor.

Ruivo considera que é preciso esclarecer ao professor, o maior interessado, como será e para que servirá a avaliação à qual ele será submetido.

[...] quem avalia, como vai avaliar e o que vai avaliar. Falamos de que? De observação de aulas? De análise de portfólios? De verificar o que o professor ensina, ou antes o seu modo de ensinar? De olhar para o docente como um profissional isolado, ou tentar compreendê-lo como elemento de um grupo profissional, de uma equipe e uma comunidade educativa? E com que instrumentos vamos avaliar? Quem os elabora? Como se validam? E por sua vez, os indicadores de medida vão recair sobre que variáveis? De produto, as de processo ou as de presságio. (RUIVO, 2009, p.35)

Todos esses questionamentos são importantes, porque a maneira como se avalia o professor reflete em suas escolhas pedagógicas, o modo de ensinar e conseqüentemente o modo de aprender dos alunos.

A escolha de um modelo ora centrado nas aquisições, ora centrado no percurso ou na análise será determinante para a organização de toda a escola e para a forma de condicionar o trabalho e as aprendizagens dos alunos. (RUIVO, 2009, p.35)

Posada (2009, p.81-87) acrescenta que a avaliação de qualquer ação educativa deve levar em conta os seguintes aspectos: *o que, quando, como, onde, por que, para que e quem avaliar*. Abaixo, um quadro-resumo exemplifica o que cada um desses itens aborda:

Quadro 2 - Itens de análise para preparação de uma avaliação docente

Critérios da Avaliação	Descritivos
O quê?	Conhecimento da matéria, dos processos de aprendizagem individual e coletivo, das características de desenvolvimento das fases dos alunos. Como planejar e executar a aula. Técnicas de otimização da aprendizagem e as necessidades educativas de seus alunos. Nesse processo o professor precisa dominar as dimensões que envolvam o exemplo e a motivação para os alunos, ou seja, ser modelo que promova o exercício profissional e pessoal dele mesmo e dos alunos. É importante acrescentar que nesta fase há a necessidade do apoio da instituição na disponibilidade de recursos para realização de seus feitos.
Como?	Envolve a discussão sobre: a) <i>o método</i> – será o mesmo para todos os professores? Levará em consideração o rendimento dos alunos? Nesse caso há a preocupação de haver critérios claros e não somente o rendimento positivo e/ou negativo dos alunos. b) <i>problema técnico</i> – quando implica na validade metodológica, ou seja, as provas aplicadas oferecem conclusões válidas e confiáveis? Esses resultados refletem as características socioculturais do contexto onde o professor exerce seu trabalho? Outro aspecto relevante é o tipo de prova aplicar- quantitativa ou qualitativa ou ambas? Qual a porcentagem que cada uma vai ter? Nesse contexto deve-se discutir que tipo de professor é melhor avaliado por uma ou outra técnica. c) <i>avaliação da eficácia e da ação educadora</i> – Como decidir se determinada atuação do professor resulta eficazmente no aprendizado do aluno?
Quando?	Envolve escolher qual o melhor momento de realizar a avaliação. Pode ser no início do ano letivo – quando predominam as incertezas do início, na metade do curso – quando predomina a pressão para acabar o programa curricular e no final quando as questões burocráticas são mais fortes. De acordo com o período pode refletir o trabalho atual, o realizado ou aquele que está por realizar. Outro aspecto a ser levantado é se a avaliação será a mesma e ao mesmo tempo para os professores iniciantes e os mais antigos na carreira.
Onde?	Nesse momento deve-se analisar se a avaliação será individual ou coletiva, dentro da sala do professor ou em conjunto com outras turmas. Poderá se realizar em um outro local que não a escola, um ambiente neutro.
Por quê?	A pergunta a se fazer é: qual o interesse sobre a avaliação docente? O que justifica esse processo? As questões a serem analisadas envolvem outros departamentos ou sujeitos do processo de aprendizagem (administrativo, aluno, direção)?
Para quê?	O que se pretende com essa avaliação? Comparar, promover professores ou fazer um diagnóstico de suas práticas para ajudar a promover uma formação? Deve-se esclarecer os objetivos do processo para evitar que seja visto pelo professor como uma ameaça ao seu emprego.
Quem?	A questão aqui é saber quem efetivamente está preparado para avaliar o professor de maneira objetiva e eficaz e que consiga observar a capacidade

e competência do educador. É uma questão complexa pois a avaliação carece de modelos científicos e metodológicos que permitam abordar essa área com um mínimo de garantias das competências educadoras.

Quadro elaborado pela autora, com base no texto “La evaluación de los profesores: trivializar la evaluación o evaluar lo trivial?”.

De acordo com Romero (2010, p.2), a eficácia do Processo de Avaliação do Desempenho Docente está embasada em três condições fundamentais:

- 1) A conscientização e a sensibilização de todo o corpo institucional sobre a importância e a credibilidade do projeto;
- 2) Os instrumentos tecnicamente elaborados, com fatores descritos claramente; critério e padrões definidos;
- 3) Um plano estratégico para o treinamento dos avaliadores e dos avaliados.

Essas condições caminham em parceria, pois há a necessidade de se pensar em instrumentos e avaliadores bem preparados para que o processo atinja seus propósitos de maneira satisfatória. Acrescenta-se ainda que é preciso levar em consideração as questões particulares de cada instituição.

A avaliação de desempenho docente, tecnicamente elaborada, fornece uma série de subsídios que podem ser utilizados tanto para nortear o trabalho e desenvolvimento do professor como para a instituição traçar suas propostas de formação e atuação no Projeto Político Pedagógico. Romero (2010, p.1-2) ressalta os seguintes propósitos para a avaliação docente:

- Melhoria do desempenho – à medida que temos informações mais precisas do que está ocorrendo, conseguimos tomar decisões sobre a situação diretamente e com ações mais específicas.
- Necessidades de treinamento e desenvolvimento – o instrumento, quando bem elaborado, deve ser capaz de fornecer informações que demonstrem quais áreas necessitam de treinamento específico, bem como pode auxiliar na elaboração de um plano de ação.
- Planos de carreira – caso a instituição ofereça um Plano de Carreira, a avaliação pode subsidiar as decisões sobre a carreira do docente, evitando discriminações e parcialidades.
- Recolocações – se for necessário trabalhar com transferências e/ou remanejamentos de pessoal, a avaliação pode subsidiar essas ações através de embasamentos técnicos.

- *Feedback* para o Recrutamento e Seleção – outro subsídio fornecido que pode ser aplicado no estágio probatório ou na vigência do contrato de experiência.
- Avaliação Institucional – permite uma análise para criação de planejamentos estratégicos que auxiliam na escolha de melhores caminhos para organizar e aprimorar a caminhada tanto pedagógica quanto administrativa da instituição.

A avaliação só é válida quando feita com o propósito de valorização do trabalho e que venha para oferecer subsídios para melhoria do desempenho, ou seja, quando visa à transformação apoiada em uma reflexão e respeito ao profissional e sua identidade docente.

A avaliação docente pode ser encarada como importante quando, bem elaborada, venha a relacionar-se com melhor desempenho do professor, melhor orientação de projetos para formação continuada e que forneça um espaço de trabalho mais positivo para o desenvolvimento das propostas educacionais. Dessa maneira, pode-se assumir que a avaliação é um importante instrumento para melhoria da qualidade escolar.

1.1.3 Avaliação do trabalho docente com vistas à formação continuada.

“Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos”.
Ana Maria Saul (2008, p.18)

Ao se propor discutir e desenvolver uma matriz de avaliação docente, é preciso pensar, principalmente, sobre que tipo de avaliação se pretende realizar. Em outras palavras, é preciso considerar quais aspectos terão relevância em uma avaliação que se proponha a ser norteadora de um processo de formação docente. Dessa forma, partiremos da ideia de que a avaliação deve ser formativa e seja concebida sob os princípios de uma atuação participativa e emancipatória.

A prática de se avaliar de forma contínua e que objetiva desenvolver as aprendizagens é uma questão que abarca o processo de avaliação formativa, em geral. Segundo Hadji (2001, p.20), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação, ou seja, proporciona levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino. O autor esclarece que a avaliação formativa deve contribuir para regulação da ação diária do docente, que não deve se prender apenas à aferição dos conhecimentos desenvolvidos, porque a formação é algo muito complexo.

De fato, o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior “variabilidade didática”. A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. (HADJI, 2001, p.20)

Estendendo o conceito de avaliação formativa para um projeto de avaliação da atividade docente, pode-se dizer que o professor crítico e comprometido com sua trajetória profissional percebe se seu trabalho teve os objetivos alcançados. A avaliação docente, pautada em um processo formativo, é uma maneira de entender o que acontece durante a atuação do professor e proporcionar de forma eficiente as pistas para o encaminhamento de uma formação mais efetiva.

Ao pensarmos, também, em uma avaliação que objetive a transformação das ações educacionais fundamentadas em novos significados, construídos em grupos que estejam envolvidos de modo democrático com a ação e a função, abre-se para a avaliação institucional um espaço de interação capaz de promover a análise em diferentes âmbitos com os quais se podem buscar resultados mais coerentes e contextualizados que levem à tomada de decisão.

Enfim, o objetivo principal de toda avaliação no ambiente escolar é sempre de formação dos sujeitos, sejam eles alunos, professores e gestores.

Do ponto de vista das teorias relativas à avaliação participativa, vale ressaltar, de acordo com Gatti (2013, p.165), que os referenciais mais importantes são:

- *A vocação precípua da escola na sociedade contemporânea* - a missão da escola para o ensinar e para o educando;
- *Seu papel local* – qual o compromisso com a comunidade educativa em geral e com a sociedade do futuro;
- *O contexto societário e comunitário e a ambiência escolar* – sinaliza todas as relações com o conhecimento e as mudanças em relação à vida das pessoas de forma mais integradora ampliando a informação para as novas gerações;
- *A equipe de gestão* – é preciso que a equipe tenha foco para compartilhar metas, acompanhar o currículo e suas inovações, motivar, apoiar e oportunizar formações aos professores;
- *A equipe docente e seu envolvimento* – auxiliar na relação com os colegas e toda comunidade educativa, buscar e apoiar novas metodologias e informações e preocupação com o desempenho em sala de aula;

- *As práticas curriculares e pedagógicas e os seus consequentes* – envolve a escolha da abordagem de acordo com o grupo que se está trabalhando, as perspectivas para a aprendizagem a ser desenvolvida, juntamente com a didática a ser utilizada e, por fim, considerar as diversidades socioculturais e a ética;
- *Estímulos aos discentes* – motivação e inovações pertinentes como principais cuidados para o estímulo à aprendizagem dos alunos;
- *Envolvimento dos funcionários* – manter, de forma salutar, as relações coletivas e administrativas;
- *Desempenho institucional* – utilização de indicadores externos e da própria instituição para análise.

Vale destacar que, para um processo particular de avaliação, não há a necessidade de utilizar todos os itens acima citados, podendo-se escolher alguns de acordo com as necessidades vigentes.

Quanto aos aspectos norteadores, Gatti (2013, p.166) pondera que é importante levar em consideração, dentro de um projeto de avaliação participativa, caminhos que orientem os propósitos aos quais se pretende chegar com esses resultados. São eles:

- Ter como princípio que a avaliação deve vir para agregar valores, ou seja, ajudar a pensar nas ações frente ao cotidiano, objetivando melhorias possíveis;
- Criar, junto com a equipe docente, referenciais que orientem o levantamento de questões de conhecimento didático, de domínio específico e processos de comunicação, levando em consideração a filosofia da escola;
- Elaborar critérios que elucidem as necessidades concretas do agir educativo em dada realidade e condição, evitando reducionismos de uma frase ou *slogan*;
- O processo avaliativo deve gerar elementos para novas reflexões e ações, oportunizando tomadas de decisões para melhorar condições e pessoas sem critérios punitivos, mas visando ao desenvolvimento pessoal, profissional e social na direção de ganhos relevantes;
- A maneira de participar e de interagir deve ser estabelecida em grupo. Os meios de desenvolvimento do trabalho devem ser escolhidos interativamente e ter delimitados os objetivos da avaliação proposta;

- Garantir que, de maneira individual e/ou em grupo, as pessoas ganhem um maior grau de consciência e conhecimento relevante de todos os processos nos quais estão inseridas. Espere-se que seja um processo emancipatório e transformador diante de situações acomodadas, e que os ganhos estejam entre as reflexões, as novas tomadas de decisões e as renovações de ações;
- Ressaltar, por fim, que a liderança dentro de uma avaliação participativa emancipatória deve sempre enaltecer aspectos democráticos, facilitar interações abertas e espontâneas e com flexibilidade. A atuação de um mediador demanda cuidado e sensibilidade nas intervenções.

Um processo avaliativo que alcance os referenciais trabalhados contempla a possibilidade de desenvolvimento e de transformação da realidade profissional de forma mais efetiva.

Nesses termos, construir mudanças com significado coletivo, intrarrede ou intraescola, é gerar desenvolvimento profissional em sentido muito diferente da perspectiva de competência profissional concebida apenas como fator de racionalização do trabalho ou do trabalho de gestão. Vai além disso, e é um movimento de criação de um novo valor para esse trabalho, pelo coletivo em suas inter-relações, e isso não se fará apenas pelo desenvolvimento competente de cada profissional isolado...passa pela conscientização continuada de questões oriundas de seu trabalho, produzindo alterações para melhor, com ações pertinentes conjuntas, compartilhadas com base em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade vivenciada... (GATTI, 2013, p.168)

A perspectiva da avaliação participativa é, também, a de uma visão democrática que abre espaço de interação entre os diferentes espaços educacionais, buscando resultados mais coerentes e contextualizados do trabalho do professor.

Por outro lado, não há na literatura um conceito para a avaliação emancipatória. Em razão disso, a referência a esse tipo de avaliação, neste trabalho, justifica-se pelo entendimento de que seu processo traz importantes contribuições ao encaminhamento da construção de uma matriz de avaliação e da própria avaliação docente, no sentido de ressaltar a participação efetiva do professor numa construção crítica da realidade.

A avaliação emancipatória, segundo Saul (2008, p.21), se apresenta com dois objetivos básicos:

1. Iluminar o caminho da transformação – essa avaliação deve comprometer-se com a transformação do futuro, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real.

2. Beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas – oportunizar, através da tomada de consciência crítica, a emancipação das pessoas que fazem parte de um programa com essas características. Isso deve conduzir suas ações através de valores que conhece e com os quais se compromete diante de sua história.

De acordo com Saul (2006, p.54), a avaliação emancipatória tem uma busca intencional de se “provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas”. Como citado anteriormente, a autora coloca que não há registros na literatura que conceituem “avaliação emancipatória”, portanto propõe a construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas, que são:

- *Avaliação democrática* (pautada nos princípios descritos por Barry MacDonald, 1997) – esse tipo de avaliação tem como valor básico uma cidadania consciente, e o avaliador é um intermediário na troca de informações entre diferentes grupos, sempre mantendo o sigilo, a negociação e a acessibilidade.
- *A crítica institucional e criação coletiva* – o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros são tratados como sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações.
- *Pesquisa participante* – segundo Huynh (1979, *apud* Saul, 2006, p.59), essa pesquisa define-se como “ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especialmente às necessidades da população [...] é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante), a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. Esta pesquisa conta com seis princípios metodológicos que, no momento, não serão apresentados.

Pode-se observar que essa avaliação se compromete com o futuro que se pretende transformar através da tomada de consciência crítica, que se traduz em ações transformadoras. Portanto é um processo de reflexão conjunta impulsionador da mudança significativa a qual busca critérios gerados de forma compartilhada e ética e faz construções coletivas das ações que permeiam o processo avaliativo. O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

A complexidade das diferentes teorias que envolvem o processo de avaliação que se realiza na escola permite observar que a avaliação da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada à avaliação do trabalho docente pelo próprio docente e indiretamente pelas

instituições educacionais. Entretanto, quando a avaliação do docente tem por finalidade promover e melhorar a sua participação na construção do projeto de formação da escola e de si mesmo, instituição e profissional devem dialogar de modo separado. Assim, a avaliação só pode alcançar resultado caso ela siga os princípios da avaliação participativa e os conceitos primordiais de uma educação e formação emancipatórias. Por fim, a avaliação estruturada da prática e do profissional docente, que são aspectos indissociáveis, promove uma maior compreensão e consciência do profissional sobre si mesmo e sobre sua função institucional e também social. Assim sendo, a avaliação passa a ser um processo de participação na construção do sentido da educação.

1.2 Formação docente.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

1.2.1 O papel do professor e as demandas do mundo contemporâneo - caracterizando um bom professor.

Em épocas passadas, a escola era um local que, socialmente, havia sido eleito para a construção e para a aquisição de conhecimento, e a transformação deveria ser assegurada pelo papel do professor; porém, atualmente, ela divide o espaço de conhecimento com outros meios como empresas, clubes, locais de encontros entre jovens, programas culturais e a própria família. Tudo isso proporcionado pelo desenvolvimento tecnológico, o que confere à escola uma tarefa de mudar seu contexto de transmissora de conhecimento para o espaço que possibilita a atribuição de significados ao conhecimento. Nessa escola, o aluno aprende a buscar a informação, a analisá-la criticamente e a dar um significado para esse conhecimento. Para isso cabe ao professor, segundo Libâneo:

A criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. Essa escola, concebida como espaço de síntese estaria buscando atingir objetivos para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades

cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. (LIBÂNEO, 2001, p.40)

Ao definirmos esse novo papel da escola e ao sabermos que a figura do professor é essencial, faz-se necessário ressaltar quais caminhos e habilidades são necessários a esse profissional para atuar dentro das exigências do contexto escolar.

Denise Vailant, durante uma apresentação no II Congresso Nacional de Formação de Professores, aponta as características de um bom professor, a partir de Darling-Hammond e Sykes (2012):

- Habilidade verbal e conhecimento da matéria a ensinar;
- Habilidade acadêmica;
- Profissionalismo e experiência;
- Entusiasmo, flexibilidade, perseverança e preocupação pelos alunos.

O trabalho com o educador precisa pautar-se, inicialmente, em possibilidades de gerar mudanças a partir de sua própria formação e constituição identitária. Para Claude Dubar (2005, p.185), a constituição identitária se dá a partir de dois processos: o processo biográfico, voltado para o sujeito, e envolve sua história, memórias, experiências, concepções e afetos; e o processo relacional, voltado para o social, para as relações com o meio e ao que este meio atribui como característica ao profissional. Esses dois processos, também chamados, respectivamente, de subjetivo e objetivo, devem auxiliar na interação e na relação criadas entre o professor e seus educandos, entre seus pares e o corpo diretivo, para que o desenvolvimento do trabalho ocorra atingindo todas as esferas com um movimento de transformação de uma realidade seja na escola ou na rede de ensino e sua gestão.

Essa identidade não surge apenas com a escolha profissional ou sua titulação, há todo um processo individual e coletivo que ajuda a construí-la (Marcelo, 2010). A identidade também se constitui com a vivência de seu trabalho e o papel que a sociedade lhe atribui.

Com o propósito de elencar alguns aspectos imprescindíveis à carreira docente, Nóvoa (2009, p.3) traz algumas pré-disposições que são construídas durante a formação da identidade docente:

Quadro 3 - Referente às dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Constituição	Se trata de ...
Conhecimento	O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem.
A cultura profissional	Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.
O tacto pedagógico	Nele cabe a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de que é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar [...] No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
O trabalho em equipe	Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola.
O Compromisso social	Podemos chamar de diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. [...] Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do <i>ethos</i> profissional do docente.

Resumo do texto - *Para uma formação de professores construída dentro da profissão. NÓVOA (2009)*

São essas cinco disposições que podem, também, ajudar a pensar sobre o desenvolvimento da identidade docente juntamente com as questões citadas por Dubar (2005), no que se refere ao biográfico e ao relacional. Em um momento posterior deste trabalho, esses itens serão repostos para contribuir para a discussão sobre a formação docente.

Continuamos a destacar, além da constituição identitária, alguns aspectos relevantes para apresentar as características necessárias a um bom professor frente aos desafios do século XXI.

Ao pensar na formação e na organização dos conhecimentos que o professor precisaria ter para constituir a base de seu saber, Shulman (2005, p.11) propõe alguns itens básicos e imprescindíveis ao processo de aprendizagem docente:

- Conhecimento do conteúdo;

- Conhecimento didático geral, levando em conta especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da classe que transcendem o âmbito da assessoria;
- Conhecimento do currículo, com um domínio especial do material e programa que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- Conhecimento didático do conteúdo: conhecimento entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos docentes, sua própria forma de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;
- Conhecimento do contexto educativo que abarcam desde o funcionamento do grupo e da classe até a gestão financeira da escola, as características da comunidade e sua cultura.

Entre as categorias citadas, o autor ressalta que o conhecimento didático do conteúdo se destaca porque identifica o conhecimento para ensinar. É o processo no qual o professor adapta os conteúdos aos interesses dos educandos e os transmite de forma que eles compreendam e possam aplicar seus conhecimentos em diversas situações do cotidiano.

Outro aspecto importante a ser considerado na caracterização de um bom professor é a mediação. Vygotsky, que teve como finalidade, em seus trabalhos, edificar a psicologia e a pedagogia no quadro teórico-epistemológico do marxismo, usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de **mediação**⁷. A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação. Segundo Vygotsky,

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

De acordo com os pressupostos da teoria sócio interacionista de Vygotsky, a escola precisa proporcionar a mediação do professor para que o aluno venha a compreender os processos de conhecimento, ou seja, com os conhecimentos da matéria aliada às experiências, significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo e interesse. O professor orienta-os para as questões pedagógicas por meio do diálogo, da argumentação, da expressão de seus sentimentos, oportunizando momentos que estimulem a construção do conhecimento, de valores, atitudes e habilidades que o transformem em um cidadão que desempenhe seu papel de forma crítica na sociedade.

A interdisciplinaridade deve acompanhar o trabalho do professor que pretenda articular questões do cotidiano à aprendizagem de seus alunos.

Sabe-se que, na maioria das escolas, ocorre a prática pluridisciplinar, que é caracterizada por um currículo justaposto e isolado, ou seja, sem integração entre os conhecimentos. No caso

⁷ MARTINS, Onilza Borges e MOSER, Alvinio “Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch”. In Revista *Intersaberes*, vol. 7, n.13, jan.–jun. 2012 |ISSN 1809-7286, pp. 8-28

da interdisciplinaridade, a proposta é a integração entre duas ou mais disciplinas. Segundo Japiassu (1976, *apud* Thiesen⁸, 2008), ela se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real das disciplinas dentro de um mesmo projeto. Essa possibilidade de troca e parceria favorece a relação entre as pessoas, oportuniza a troca de conhecimento, além de propiciar um trabalho em equipe, e dá ao aluno uma visão de como lidar com um tema de forma globalizante e com maior flexibilidade de raciocínio.

Outra questão que vale ressaltar é que, na interdisciplinaridade, além da integração ocorrida no diálogo das disciplinas, há de se ter a interação entre as pessoas. Os diversos profissionais que atuam em uma mesma sala de aula precisam trocar suas experiências, agregando suas vivências às vivências de seus pares e sendo enriquecidos por estas últimas.

Outro fator relevante ao fazer docente é conhecer estratégias que auxiliem o ensino do pensar e do aprender a aprender. Para que o professor ensine a aprender a aprender, é preciso que ele próprio tenha conhecimento de estratégias que favoreçam essa experiência, ou seja, dispor de habilidades do pensamento que ajudem na organização e potencialização da capacidade cognitiva. Todo trabalho desenvolvido pelo professor nessa proposta deve conduzir à aprendizagem de um aluno que desenvolva uma visão crítico-reflexiva da realidade.

Essa visão crítica passa por um conhecimento da realidade, dos contextos contemporâneos, que exigem o uso de tecnologias de comunicação e informação na sala de aula.

A escola considerada de qualidade, de acordo com as demandas de mundo contemporâneo, deve mudar o enfoque do ensino de *o que saber* para *como saber*. Os professores devem estar instrumentalizados a não oferecer apenas conteúdos (o que aprender), mas a ensinar o que fazer com eles, a como utilizá-los, ou seja, o desenvolvimento de um sujeito capaz de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas.

Nesse sentido, o papel e a função do professor é escolher (e orientar seus alunos a fazerem tal escolha) as informações verdadeiramente importantes e torná-las significativas, é estabelecer ponte entre a teoria e a prática, pois essas se traduzem em representações culturais, de informação, de opinião que fazem parte do conteúdo de sala de aula. Não basta o professor conhecer as novas tecnologias, é preciso lidar com elas, fazendo com que tenham sentido na própria vida e para o aluno.

⁸ Rev. Bras. Educ. Vol.13 no. 39. Rio de Janeiro, Sept./Dec., 2008,

É preciso que o educador tenha uma formação que ajude o aluno a desenvolver-se como um sujeito pensante, de maneira a utilizar seu conhecimento através da construção e da reconstrução de conhecimento, habilidades atitudes e valores. Como expõe Libâneo:

Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”. (LIBÂNEO, 2013, p.31)

A tecnologia não pode desumanizar o professor. Ele há de ser um professor que respeite as diferenças no contexto escolar, sem tentar eliminá-las ao homogeneizar os processos. Respeitar as diferenças é reconhecer que cada estudante tem seus limites e ritmos e, a partir de então, pensar em estratégias de mediação para que cada um deles aprenda e se desenvolva. Nesse sentido, a dimensão afetiva complementa o professor que pensa no aluno em sua inteireza. A aprendizagem de conceitos, habilidades e valores é regada a sentimentos e emoções, ligados às diversas relações familiares e escolares.

O professor se torna um exemplo para os alunos, e essa influência pode influenciar decisivamente sua formação. Isso porque sua atuação mediadora em diferentes situações, como uma figura de autoridade, possibilita, por suas ações, a incorporação, por parte alunos, de hábitos e condutas, além da transmissão do conhecimento. Pode-se exemplificar com o modo como os professores lidam pessoalmente com o cumprimento de suas atribuições, horários e normas da instituição, ou o senso de justiça perante as diferentes situações, com seus colegas de trabalho ou com seus alunos.

Essas parecem ser algumas características importantes para qualificar positivamente o docente como um profissional capaz de discernir, de construir, de mediar, enfim, de fazer de suas aulas instrumento de transformação para que o estudante atue como um ser social, crítico e reflexivo.

Cabe destacar que não se trata de buscar um professor extraordinário, mas um professor que se questione constantemente, sem crenças em verdades absolutas, visando à melhor prática pedagógica, mediante a noção de que um bom professor refletirá um bom ensino.

1.2.2 A formação do professor constituída dentro da profissão.

Ao propor a construção da matriz de avaliação docente neste trabalho, pensou-se fazer dela uma referência norteadora, como citado anteriormente, que não tivesse a ideia de

culpabilizar o professor, mostrando apenas seus pontos fracos, mas sim um recurso que auxiliasse na constante integração entre as necessidades do professor e o caminho para aprimorar suas potencialidades e práticas.

O processo de formação continuada exige um professor estudante, um professor pesquisador. A formação inicial não abarca todo o contexto escolar, pois ocorre em outro tempo. Há de se estudar sempre, pois o mundo vive em permanente ruptura e descontinuidade.

Há um consenso entre alguns autores (como Paquay, Nieuwenhoven e Wouters, 2012) de que os profissionais aprendem pela experiência, pois os desafios ajudam a refletir sobre os problemas e favorecem a criação de projetos para melhoria do processo.

Juntamente com a experiência, os mesmos autores destacam que a interação com os colegas é outro ponto a se destacar, pois as exigências dos pontos de vista de cada um obrigam a conceituações que exercitam a oportunidades de mudanças de representações e atitudes.

Outro aspecto que se deve levantar ao falarmos de formação é a preocupação de realizar um processo que seja significativo aos professores, ou seja, que não esteja distante de suas rotinas e culturas profissionais.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p.9)

Pensando num contexto de estudo com vistas a propiciar um desenvolvimento durante o processo de atuação do professor com referenciais e práticas que ajudem a constituir essa formação, recorreremos a Nóvoa (2009), que propõe cinco pontos importantes a se considerar para a construção e o pensar da formação docente constituída dentro da profissão. São elas:

P1 – Práticas

A formação do professor deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p.4)

Neste ponto, o autor ressalta que a profissão docente se define, primordialmente, pela condição de transmitir um determinado saber. É importante que esse saber seja constituído, preferencialmente, através de situações concretas, que seja resolvido pautado em análise dos problemas advindos da própria prática. Deve-se pensar que esses referenciais estão

constantemente em processo de reelaboração pois devem servir para atender a questões que permeiem dilemas sociais, culturais e pessoais.

O contexto da instituição, a cultura local e as possíveis mudanças de rotina são temas que devem fazer parte dessa formação prática.

P2 – Profissão

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. (NÓVOA, 2009, p.5)

É possível observar em muitas profissões que colegas da mesma área assumam o acompanhamento e gestão da formação dos novatos. Do mesmo modo, nesta etapa inicial da atuação profissional do professor, o autor sugere que a formação dos professores iniciantes seja realizada pelos veteranos, pois assim pode-se considerar que serão construídas dentro da profissão e sob o olhar investigativo de quem, novamente, vivencia a prática. Sendo assim, haverá a base de uma formação que seja a “formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p.6)

P3 – Pessoa

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. (NÓVOA, 2009, p.6)

A aprendizagem que vivenciamos durante nossa vida reflete naquilo que ensinamos. “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. (NÓVOA, 2009, p.6).

Ressalta-se a importância dos conhecimentos técnicos e da cientificidade no trabalho, mas não podemos dissociar o *ser* do professor. Diante dessa questão o autor reafirma a necessidade de estimular, principalmente nos primeiros anos de exercício da profissão, práticas de auto formação, que permitam a construção de narrativas sobre sua própria história pessoal e profissional. Esse aspecto da formação auxiliará o professor na tomada de consciência sobre seu trabalho e sua constituição identitária.

P4 – Partilha

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola. (NÓVOA, 2009, p.7)

Nesta etapa, a construção de um trabalho em conjunto deve ter como propósito a transformação de experiências coletivas em conhecimento profissional, fazendo uso dessas experiências no projeto de formação dos professores. A competência coletiva deve firmar a ética profissional e a regulação do trabalho para servir de suporte ao projeto educativo da escola.

Dessa forma, através desses movimentos pedagógicos em que o diálogo profissional se apresenta, é que as conclusões sobre práticas concretas de intervenção se consolidam e criam formações nas quais o professor, com seu sentimento de pertença, constrói a sua identidade.

P5 – Público

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público de educação. (NÓVOA, 2009, p.8)

Apesar de a escola ser um espaço de comunicação e de relação, essas funções não têm sido bem desenvolvidas quando se trata da comunicação com o meio, ou seja, quando se trata de relacionar-se além dos muros da escola. Há certa resistência em expor o trabalho do professor e de passar por avaliações, como se gerasse certa vulnerabilidade. “Mas, paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação”, diz Nóvoa (2009, p.9).

Apresentar-se à comunidade, participar de debates, comunicar-se fora da escola, faz com que o professor se posicione e tenha visibilidade social. Esse processo, aliado à qualidade do trabalho realizado internamente na escola, deve servir, nesta sociedade contemporânea, à melhoria do prestígio da profissão e estará enfrentando um dos principais desafios para o reconhecimento mais efetivo do docente.

As cinco dimensões apresentadas acima procuram inspirar a construção de uma formação que contemple de forma ampla todos os aspectos que favoreçam o desenvolvimento do professor. A saber:



Figura 1- Ciclo Para Formação do Professor

Dessa forma, o autor nos convida a uma reflexão que propõe uma formação que venha do professor para o professor. Com características específicas da profissão explicitadas em suas práticas, na troca de experiências, respeitando o processo pessoal de sua formação de identidade, valorizando o trabalho em equipe e chamando para a responsabilidade social e a participação pública na educação.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E CENÁRIO DA PESQUISA.

2.1 Trajetória Metodológica.

Os caminhos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa nasceram em razão das experiências e inquietações vividas pela autora deste trabalho durante anos de profissão como coordenadora pedagógica do ensino fundamental II em escolas privadas de São Paulo, como já relatado.

Como uma das principais funções era o acompanhamento dos professores, percebeu-se que, em alguns casos, foram tomadas decisões frente às situações de contratação, demissão ou proposta de formação sem antes ter sido feita, pelos gestores e pela instituição, uma análise criteriosa do que se esperava do profissional em relação, por exemplo, às suas práticas, à sua conduta diante das normas da escola e oportunidades de formação e ampliação dos conhecimentos que favorecessem a aprendizagem do aluno, bem como seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Diante dessas dificuldades apontadas, considera-se nesta pesquisa que a avaliação docente pode ser um caminho para melhoria das ações e tomadas de decisões fundamentadas tanto em âmbito da instituição (equipe gestora) como dos profissionais avaliados.

Por meio da leitura de diferentes autores sobre avaliação docente e de materiais que relatam e fundamentam as experiências dessa avaliação em diversos países, constata-se a complexidade e o desafio para elaboração de uma proposta avaliativa. Qualquer avaliação, para ser bem sucedida, deve necessariamente partir de um planejamento inicial, sendo essencial a definição dos seus objetivos e finalidades e de seus procedimentos e metodologias.

Um passo importante desse planejamento é a construção de um referencial básico daquilo que se propõe avaliar, uma vez que a docência envolve diferentes dimensões e aspectos, como será discutido no capítulo a seguir. Não basta apenas decidir quem serão os sujeitos avaliados, mas é absolutamente essencial a definição e seleção dos pontos que serão priorizados no processo avaliativo.

Por conta disso, como já dito anteriormente, pretende-se, neste estudo, construir uma matriz de referência que possa subsidiar a elaboração e a execução de um processo de avaliação docente em uma instituição de educação básica privada.

O termo matriz⁹ refere-se a uma maneira de apresentar relações entre variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas quando tratamos dos processos de desenvolvimento do profissional. Cabe destacar que a matriz proposta deve ser vista como um ponto de partida para a implantação da avaliação e que considere os diferentes grupos interessados, sobretudo a equipe gestora e os professores.

Para efetuar a construção da matriz, foi necessário pensar em um caminho que envolvesse o planejamento das etapas que deveriam ser transcorridas desde a pesquisa até a efetivação da construção da matriz.

Sendo assim, inicialmente realizou-se o convite a uma instituição privada de educação básica de São Paulo, que se mostrou disposta em oferecer um espaço de discussão e reflexão sobre os caminhos da avaliação docente no segmento do Ensino Fundamental II. Essa escola disponibilizou a documentação oficial e permitiu que, futuramente, possamos levar o processo ao grupo de professores, gestores e direção para implantação da proposta da análise da matriz e escolha dos instrumentos avaliativos.

Em seguida foi realizado o levantamento bibliográfico e de pesquisas (teses, dissertações e artigos) que pudessem validar e ampliar teoricamente as ideias a serem desenvolvidas neste trabalho. Durante essa etapa, percebeu-se que não há muitos estudos sobre avaliação docente na educação básica e, por isso, alguns conceitos foram adaptados da Avaliação da Educação Superior.

Outros aspectos da pesquisa de grande valia para o processo foram o levantamento e o estudo de propostas de avaliação docente nacionais e de outros países. Foram estudados os seguintes documentos: *Exame Nacional de Ingresso da Carreira Docente*, do Brasil, *Marco para la Buena Enseñanza*, do Chile, e o *Manual de Avaliação Docente, da Associação das Escolas Americanas da América do Sul (TPES)*.

Partindo dos caminhos anteriormente citados, propõe-se a construção de uma matriz de referência para a avaliação docente levando em consideração os múltiplos aspectos que envolvem a profissão docente. A matriz proposta foi estruturada por meio de três segmentos distintos, sendo eles os eixos, as dimensões e os descritores.

Importante destacar que, embora a matriz tenha sido organizada em três eixos, entende-se que, por considerar que o indivíduo apresenta-se em sua totalidade, estas constituições estão o tempo todo interagindo entre si. Tal distinção deu-se por uma questão de organização e para uma melhor elucidação dos aspectos que se pretendem trabalhar sobre a docência.

⁹ <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/MatrizesReferencia.pdf>

Dito isso, os três eixos selecionados foram explicitados a partir das dimensões com o objetivo de contemplar uma parte considerada importante dos elementos referentes à constituição identitária, à formação inicial e em serviço e à prática do docente¹⁰, por considerar que esses abrangem diferentes elementos constitutivos da profissão.

Os eixos/dimensões aglutinam um conjunto de descritores específicos de cada elemento e servem para representar aspectos potencialmente observáveis e possíveis de serem avaliados. Estes, dependendo dos instrumentos avaliativos selecionados, poderão orientar a construção das perguntas de um questionário, do roteiro de uma observação etc.

Durante o processo de desenvolvimento dos descritores, percebeu-se a necessidade de subdividi-los em dois aspectos:

- a) Condições/expectativas e ações do professor;
- b) Condições/expectativas e ações da instituição.

Essa subdivisão foi necessária para que ficasse clara a importância de se considerarem indicadores que fossem referência específica do trabalho e desenvolvimento do professor e os indicadores que devem ser considerados propriamente da instituição na questão de subsidiar o trabalho do docente. Esse cuidado deu-se em razão de oportunizar uma avaliação que não gerasse a culpabilidade do professor. Ou seja, para que o docente realize seu trabalho de forma satisfatória, é necessário que a escola proporcione condições e ambiente favoráveis para atingir os resultados esperados no que se refere à aprendizagem do aluno e ao desempenho profissional do docente.

Desse modo, com os eixos, dimensões e descritores definidos, foi possível elaborar o quadro de referência da matriz de avaliação docente.

Após a conclusão desse trabalho de elaboração da matriz, pretende-se retornar à escola para apresentação à equipe gestora e aos professores do Ensino Fundamental II e futura discussão, com o objetivo de desenvolver a avaliação docente pautada na matriz de referência desta dissertação.

¹⁰ A descrição detalhada e a apresentação das justificativas que fundamentam as escolhas dos eixos e dos descritores estão no capítulo III deste trabalho.

2.2 Cenário da pesquisa.

Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo”.
Cora Coralina

Conforme citado anteriormente, o critério fundamental de escolha da escola pesquisada foram a abertura e a disposição em oferecer oportunidades de discussão e de reflexão sobre os melhores caminhos para desenvolver um modelo de avaliação que contribua tanto para a qualificação do docente como para o aprimoramento da própria organização escolar.

O primeiro passo foi apresentar a proposta do projeto para a equipe gestora do colégio que, por sua vez, também ofereceu contribuições acerca do delineamento da proposta e se mostrou disponível para colaborar com informações que auxiliassem no levantamento de aspectos concernentes à dinâmica escolar, acompanhamento dos professores, entre outros, fundamentais para a elaboração dos descritores de mensuração.

Assim, houve como etapa inicial esse encontro com a equipe gestora, que disponibilizou a documentação oficial do colégio para fins da caracterização da instituição pesquisada. O contato com a equipe do colégio será retomado após término desta pesquisa, na etapa de adequação, construção e validação da proposta da matriz de avaliação docente, visto que a intenção é, além de legitimar o processo de avaliação na instituição, replicar o processo em outras escolas.

2.2.1 Caracterização da instituição pesquisada.

A instituição selecionada para a pesquisa é uma escola privada, que atende a um público de classe média/alta, oferecendo curso de Educação Infantil, Integral (Ed. Infantil ao 5º ano), Ensino Fundamental e Ensino Médio e está situada na zona oeste, no bairro do Butantã, em São Paulo.

Sua missão é, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico, “colaborar para que nosso aluno possa se desenvolver e enfrentar o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e intervir na construção de uma sociedade em mudança.”¹¹

¹¹ Projeto Político-Pedagógico da Instituição em questão (2012).

De acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição, o Colégio tem como objetivo “ensinar a aprender, a desenvolver a capacidade de aprendizagem, para que, pela vida afora, em qualquer momento, cada um saiba instruir-se de maneira autônoma, crítica e reflexiva”¹²

O colégio procura proporcionar aos alunos e famílias um local em que se concentrem qualidade de ensino, competência, compromisso e respeito conquistados na confiança do trabalho cotidiano. Atende a seus alunos, observando os princípios da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

2.2.2 Histórico da Instituição.

O Colégio, inaugurado em novembro de 2011, localiza-se na região do Butantã, São Paulo. Seu primeiro dia letivo deu-se em 26 de janeiro de 2012, com 650 alunos matriculados. A clientela escolar é oriunda da região e de bairros vizinhos, como Morumbi, Parque Continental, Rio Pequeno, Alto da Lapa, Alto de Pinheiros, e de outros municípios, como Barueri, Cotia e Osasco, conforme levantamento realizado pelo Departamento de Atendimento às Famílias¹³.

Esse colégio foi idealizado por seu mantenedor com o propósito de proporcionar ao aluno a oportunidade de ingressar nos melhores cursos e universidades oferecidas dentro e fora do país. Partindo de seu *slogan* “a força do ensino”, há uma preocupação de oferecer um trabalho acadêmico, porém respeitando as finalidades educativas e especificidades de cada segmento¹⁴.

A Educação Infantil, constituída pelo Maternal, Pré I e Pré II, visa ao “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (*Proposta Pedagógica*, 2012, p.8).

No Ensino Fundamental, a finalidade é a formação básica do cidadão; já o Ensino Médio visa “à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, à preparação básica para o trabalho e ao aprimoramento do educando como pessoa humana”. (*Proposta Pedagógica*, 2012, p.8).

A Instituição apresenta algumas propostas de atividades extracurriculares, como: as aulas preparatórias para Olimpíadas Acadêmicas, oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental II e que compõem a grade do Ensino Médio. Durante seu período de funcionamento, o colégio

¹² www.vitalbrazilsp.com.br – consulta em 02/08/14

¹³ Departamento que recebe as famílias que desejam conhecer a proposta, estrutura e funcionamento da instituição.

¹⁴ Os segmentos da Instituição são Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio.

já apresentou resultados significativos em Olimpíadas Acadêmicas de Matemática, Física e Química, conquistando medalhas de ouro, prata e bronze, bem como menções honrosas.

Outra perspectiva de trabalho é a aprendizagem e o desenvolvimento da Língua Estrangeira, pois “o domínio de um segundo ou mesmo de um terceiro idioma é uma das competências mais fundamentais na atualidade, o que permite acesso à informação em um contexto globalizado e constituído por múltiplas culturas”, conforme o Projeto Político-pedagógico da instituição. A partir do 6º ano, as turmas, na disciplina Inglês, são estruturadas levando em consideração o nível de conhecimento que o aluno tem do idioma, permitindo assim a formação de turmas mais homogêneas, como em uma escola de idioma tradicional. Dessa forma, pretende-se que o aluno adquira a proficiência na língua – *FCE (First Certificate in English)*, *CAE (Certificate in Advanced English)*, *CPE (Certificate of Proficiency in English)*. No caso do Espanhol, as aulas são ministradas nas salas de aulas regulares no Ensino Fundamental e optativas para o Ensino Médio e o aluno pode adquirir o *DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera)*.

2.2.3 Estrutura da Instituição.

Em seu terceiro ano de funcionamento o colégio, com capacidade para 1500 alunos, conta com 1372 alunos, na faixa etária entre 3 anos completos e 17/18 anos, distribuídos entre seus cursos conforme tabela abaixo:

Quadro 4 - Distribuição de alunos em ano/série de acordo com curso e período

Curso	Ano/Série	Manhã	Tarde
Ed. Infantil	Maternal	10	8
	Pré I	29	18
	Pré II	31	57
Ensino Fundamental I	1º ano	76	73
	2º ano	90	77
	3º ano	85	64
	4º ano	64	31
	5º ano	58	22
Ensino Fundamental II	6º ano	77	37
	7º ano	80	11
	8º ano	80	---
	9º ano	71	---
Ensino Médio	1ª série	104	
	2ª série	70	
	3ª série	49	

Elaborado pela autora com referenciais oferecidos pela instituição em 05/01/2015.

Os critérios para matrícula e agrupamento na escola são estabelecidos pela idade e desempenho acadêmico aferidos em avaliação diagnóstica de ingresso. Já o Ensino Médio tem o agrupamento de turmas a partir da competência acadêmica dos estudantes.

A média de alunos por sala na Ed. Infantil é de 10 a 20 alunos, no Ensino Fundamental I pode chegar até 30, e no Ensino Fundamental II e Médio, 40 alunos.

A estrutura hierárquica do colégio é composta por um mantenedor, um diretor administrativo, um diretor pedagógico. Vamos nos ater à equipe pedagógica, que é formada por três coordenadores pedagógicos, quatro coordenadores assistentes, cinco assessores de área e o corpo docente, conforme organograma a seguir.

2.2.4 Organograma Pedagógico.

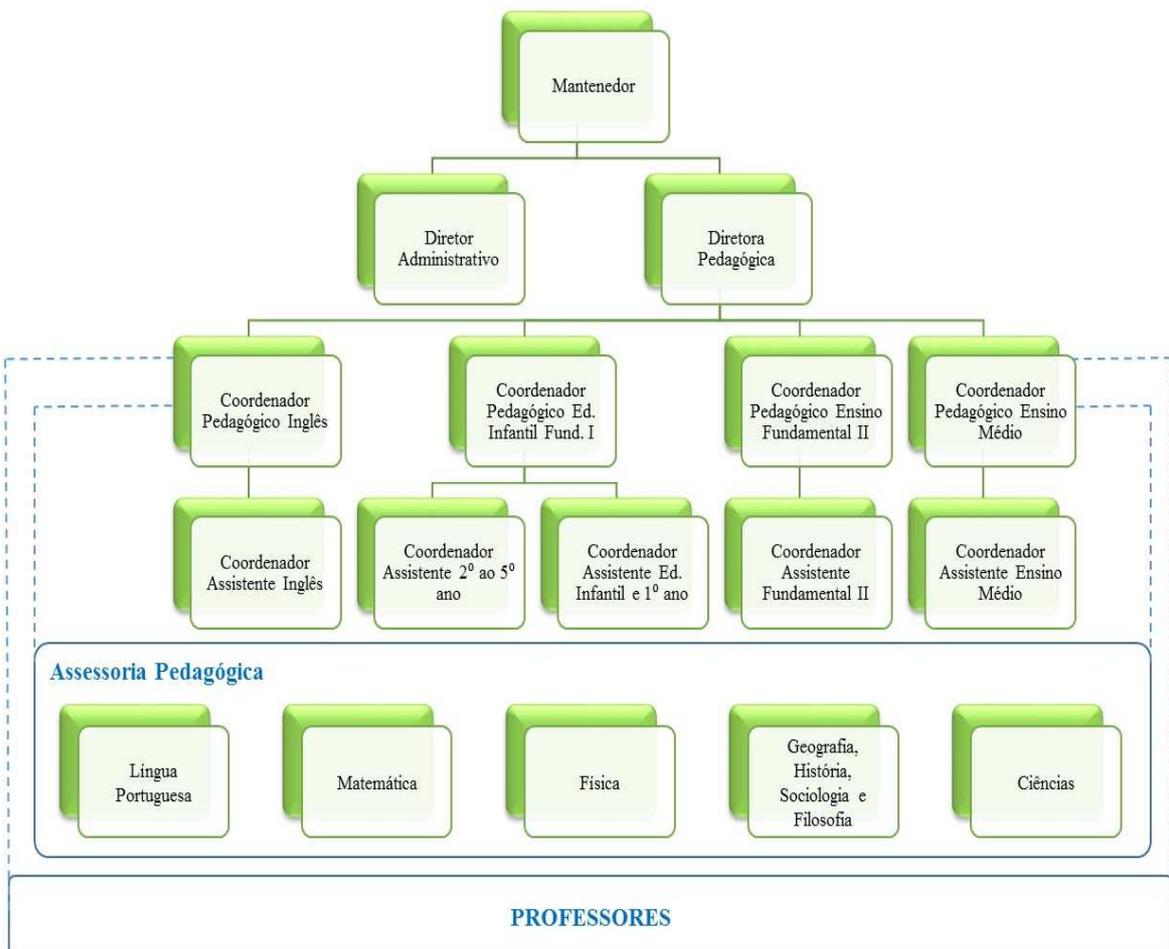


Figura 2- Organograma Pedagógico

Como suporte para formação das equipes docente e gestora, são oferecidos cursos e palestras com profissionais contratados. Há, também, reuniões semanais dos assessores com os professores de seu departamento; estes últimos têm, para esses encontros, a atribuição de uma hora/aula em sua carga horária semanal, além das reuniões pedagógicas pré-agendadas, quinzenalmente.

Abaixo, alguns dos momentos e temas discutidos nas reuniões pedagógicas entre 2013 e início de 2014.

- Taxonomia de Bloom.
- Habilidades e Competências.
- Avaliação do Processo Ensino.
- Avaliação do processo de Aprendizagem.
- Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.
- Avaliação e parametrização (estabelecimento de critérios).
- Verticalização dos conceitos por Área de Conhecimento.
- Perfil profissional dos docentes para a Instituição.
- Atribuições dos Professores Conselheiros tendo em vista o sucesso da aprendizagem dos alunos.
- Análise de resultados.
- Análise de erros.

Com relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos, destacam-se o atendimento aos pais e alunos e a discussão de questões pedagógicas com assessores e professores. Os coordenadores assistentes são responsáveis por orientar os alunos, bem como auxiliar nas discussões pedagógicas e orientações ao professor. Os assessores de área são responsáveis pelo desenvolvimento do Plano de Ensino e pelo acompanhamento de sua operacionalização. Acompanham, também, todo o processo de elaboração do material didático, com ênfase na elaboração das avaliações da aprendizagem dos alunos.

Para execução dos projetos, acompanhamento dos conteúdos, avaliação, disciplina, alunos com dificuldades, estratégias de aulas etc., a equipe conta com reuniões quinzenais com o corpo docente, ora com a coordenação, ora com o assessor de área, além de entrevistas individuais semanais, entre professor e coordenador e professor e assessor, para tratarem de assuntos distintos.

Semanalmente, os coordenadores e assessores têm reunião com a Direção Pedagógica para alinhar, planejar e propor ações que contemplem a melhoria e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Além das disciplinas que constam da matriz curricular, percebe-se uma preocupação em oferecer oportunidades para alunos com dificuldades de aprendizagem e para aqueles que querem aprimorar suas habilidades na área de exatas. Descrevemos, a seguir, alguns dos projetos extracurriculares oferecidos pelo Colégio, em horário inverso ao das aulas, conforme Proposta Pedagógica.

2.2.5 Programas de estudos e aprimoramento.

PEE – Programa Especial de Estudos.

Este programa visa a atender alunos do Ensino Fundamental I e II do Ensino Médio que apresentam maior dificuldade de aprendizado, possibilitando a retomada de conteúdo anteriores que ajudem a favorecer a compreensão do que está sendo dado em sala de aula. São aproximadamente 100 horas-aula distribuídas em três trimestres. No Ensino Fundamental I e II, privilegiam-se as duas disciplinas, Português e Matemática, que são a base do conhecimento. No Ensino Médio, o programa está disponível para todas as disciplinas.

O aluno convocado precisa de garantir uma frequência mínima para continuar no programa.

Oficina de Redação.

As aulas de Oficina de Redação são oferecidas aos alunos do Fundamental II com dificuldades na produção de textos. “As oficinas proporcionam atividades diversificadas que auxiliam o aluno a organizar melhor as ideias, a desenvolver uma argumentação lógica, ampliar o vocabulário e a aprimorar os conhecimentos sobre os gêneros textuais estudados”, segundo exposto no site do colégio.

No Ensino Médio as atividades são oferecidas durante as aulas de redação que constam da grade curricular.

Aulas de Apoio.

Oferecidas no período que antecede as avaliações, com duração de uma aula, nas disciplinas de História, Geografia, Ciências, Física e Química, quando o professor achar necessário reforçar, orientar e tirar dúvidas sobre o conteúdo que está sendo ministrado.

Olimpíadas Acadêmicas.

São módulos de aprofundamento que privilegiam a capacidade de solucionar problemas e o raciocínio lógico. Os alunos são convidados, através da análise de uma avaliação aplicada, a fazerem aulas de Matemática e Física para depois participarem de Olimpíadas desde internas a nacionais e internacionais.

Processo de formação continuada de professores.

O Colégio, além do incentivo aos alunos oferece, também, ao corpo docente oportunidades de formação continuada. Esses cursos podem ser sugeridos pela Direção, pela Coordenação, ou solicitados pelos professores e aprovados pela Direção. O Colégio dispõe de bolsas de incentivo que podem chegar a 100%, valor este também definido e aprovado pela Direção.

Os cursos têm por objetivo proporcionar aos professores um aprofundamento do conteúdo que ministram, uma aprendizagem de novas formas de ensinar e aprender, para que haja uma transposição didática efetiva.

2.2.6 Princípios pedagógicos da Instituição.

Do ponto de vista dos princípios pedagógicos que embasam as ações acadêmicas, a Instituição pauta-se em uma proposta sócio interacionista. Essa abordagem permite um professor mediador, cujas características apresentaremos mais adiante, alunos protagonistas de sua aprendizagem e uma equipe gestora reflexiva. Todos os integrantes do processo, professor, aluno e equipe gestora, terão suas ações avaliadas durante o período letivo para que ocorra a intervenção, caso seja necessário, e o curso e suas ações sejam corrigidos, modificados ou complementados durante o período letivo.

No artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), percebe-se que é atribuído ao professor um processo de responsabilização em relação à participação na construção do processo pedagógico da escola. Espera-se com isso uma efetiva atuação que caminhe além das

incumbências do dia a dia, ou seja, que o professor ultrapasse a atribuição apenas de transmissor de conhecimento para uma importante atribuição de mediação no conhecimento.

Estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O ambiente escolar é um dos espaços socialmente constituídos para construção e aprimoramento do conhecimento. Pensando nas proposições sócio interacionistas de Vigotsky, a relação professor e aluno pauta-se na necessidade de mediação, ou seja, um processo em que a formação de conceito é trabalhada desde a formulação de hipóteses e experimentações até o amadurecimento, apropriação e aplicação dos conceitos apreendidos. Para aplicação de todo esse processo, o professor precisa mostrar-se competente na sua área de atuação, por meio do domínio do conteúdo científico e da capacidade de proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno em suas competências e habilidades.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão, espera-se que o professor¹⁵:

- seja um mediador e equilibrador de situações de aprendizagem;
- ajude os alunos a esclarecerem por si mesmos a natureza de suas próprias perguntas, coloque questões em termos cujos resultados eles possam interpretar, por meio de outros conhecimentos gerados na situação pedagógica;
- encoraje as indagações e providencie materiais apropriados para a aprendizagem e, sensitivamente, medeie as interações professor–aluno e aluno–aluno;
- aproveite as experiências de vida para que o desafio torne a aprendizagem significativa;
- seja criativo, instigue a curiosidade dos alunos e torne suas aulas motivadoras;
- seja um educador que, a todo momento, aproveite as oportunidades para contribuir com a formação do aluno;

¹⁵ Projeto Político-Pedagógico (2012).

- trabalhe em parceria com os colegas, objetivando ao máximo a interdisciplinaridade;
- participe de todos os projetos e eventos do Colégio com interesse, dedicação e responsabilidade;
- saiba como avaliar seu aluno, na proposta de avaliação do Colégio;
- tenha espírito crítico e bom senso no encaminhamento e solução de casos;
- tenha flexibilidade nas relações com o aluno, resgatando sempre seu papel de educador;
- valorize as potencialidades do educando, despertando o senso crítico, a responsabilidade e o respeito por si e pelas demais pessoas;
- não meça esforços para atingir o objetivo de realizar, de maneira completa e integral, a proposta pedagógica do Colégio;
- tenha disponibilidade interior para descobrir o novo; e
- tenha abertura para um trabalho consciente, compartilhado com toda a comunidade escolar, sabendo ser imparcial e respeitar seus limites e os dos outros.

O aluno, diante desse processo de aprendizagem, tem a oportunidade de adquirir habilidades que favoreçam o desenvolvimento de pensamentos reflexivos e autônomos que permitam atuar de forma crítica e construtiva na sociedade. Para isso, precisa desenvolver competências que o auxiliem nos procedimentos de consulta de livros, que aprenda a fazer sínteses, a interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir resultados obtidos e, ainda, a usar instrumentos de medida quando necessário, bem como a compreender as relações existentes entre os problemas atuais e o desenvolvimento científico. Com isso, espera-se que o aluno desenvolva sua autonomia no pensamento e na ação, ampliando seu campo de participação social e efetivo papel de cidadão

3 ELABORAÇÃO DE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DOCENTE.

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Melo¹⁶

A construção de uma matriz de referência adequada à avaliação docente não é tarefa simples, pois implica a tomada de posição acerca de diversos juízos sobre o papel do professor, suas condições de trabalho e seu desempenho.

Em razão da complexidade desse processo é preciso retomar o diálogo com diversos autores como Marcelo, Dubar, Shulman, Mizukami, Sousa, Cassetari, Fazenda, e Nóvoa, a fim de constituir, a partir de suas contribuições teóricas, uma base relativamente segura e fundamentada capaz de tornar a matriz e as possíveis avaliações que dela decorram transparentes e criteriosas.

A ideia de elaborar a matriz de avaliação docente veio para que ela sirva de referencial para auxiliar no desenvolvimento de uma avaliação de professores que seja norteadora no processo de formação. Portanto, é importante que essa matriz apresente, de forma clara e concisa, os aspectos considerados essenciais à construção de uma avaliação docente pertinente com uma proposta que vise a um caminho para o crescimento e a transformação do profissional e, conseqüentemente, para uma prática pedagógica qualificada.

Segundo Roldão (2005, p.109), a profissionalidade é definida como “conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas”. Portanto, pensar na elaboração de uma matriz de avaliação docente é trazer à tona conhecimentos, habilidades e procedimentos que fazem parte, exclusivamente, dessa categoria profissional e que se manifesta em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Novaes (2013) em seu texto “Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente”, aponta as principais características relativas a esse conceito de profissão:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (NOVAES, 2013, p.118)

¹⁶ www.fisica.ufpb.br (Consulta em 12/12/2014)

Considerando o papel do professor frente às características da profissionalidade docente, como o reconhecimento social, a autonomia e poder de decisão e a legitimidade de um saber específico da profissão, é importante resgatar, neste momento, os norteadores da discussão feita anteriormente sobre a caracterização de um bom professor diante das demandas educacionais da atualidade. Com base nessa perspectiva, Nóvoa (2009) e Shulman (2005) ponderam que as dimensões pessoais e profissionais são imprescindíveis à constituição da carreira do docente.

Conforme citado anteriormente neste trabalho, os aspectos fundamentais para atuação docente são: o conhecimento do currículo, a compreensão da cultura profissional, a capacidade de relação e comunicação com o conhecimento e o aprendiz, as intervenções nos trabalhos em equipe e nos projetos educativos e o compromisso com os valores, com a diversidade e a inclusão social.

Além disso, outra questão de relevância que a matriz deve contemplar é a noção de um professor mediador, que oriente seus alunos através do diálogo, da argumentação e da expressão de sentimentos, o que indiretamente oportuniza e estimula a construção do conhecimento e contribui para a formação de valores e atitudes fundamentais no processo de formação dos alunos como indivíduos ativos na sociedade.

Essas características vão ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola selecionada para a continuidade desta pesquisa. A instituição declara ter como princípio atuar com um professor que seja criativo, que trabalhe em parceria, que ajude seus alunos a refletirem e esclarecerem, por meio dessa mediação, a natureza de suas próprias perguntas e tenha disponibilidade e abertura para ir em busca de novas possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, faz-se necessário levar todas essas questões em consideração para o processo de elaboração da matriz e da própria avaliação docente.

Além de fornecer subsídios para a análise na dimensão profissional, um sistema de avaliação eficiente deve levar em consideração, também, a dimensão organizacional, ou seja, sujeito e instituição precisam ser analisados para que todas as possibilidades desponham e as alternativas de melhorias sejam validadas sem a culpabilidade de um só lado, seja ele qual for.

Quanto à dimensão profissional, Rodrigues (2008, *apud* Novaes, 2013) aponta para o fato de que ela é mais determinante no que se refere às questões individuais e prioriza o objetivo formativo do docente, levando em consideração o rigor técnico, científico, pedagógico, sua autonomia e a relação com seus pares.

Sobre a dimensão organizacional, a gestão e a dinâmica funcional das escolas devem oferecer condições objetivas no que concerne ao trabalho em equipe, gerenciamento das

normas, objetivos e demandas aos docentes associadas à instituição. Portanto, essas duas dimensões se articulam à medida que, de um lado, o professor precisa de saber o que fazer e, de outro, precisa de ter condições oferecidas pela instituição escolar de atuar nos diferentes âmbitos de seu trabalho. Desse modo, a avaliação deverá subsidiar tanto a atividade de gestão da escola quanto as habilidades e atitudes do professor no contexto de sua atuação docente.

A elaboração da matriz de avaliação docente deve refletir os valores que desejamos imprimir nesse processo, contemplando os aspectos profissional e organizacional, e os resultados devem levar à descrição, à análise crítica da realidade e à constante tomada de decisão, considerando as premissas da avaliação formativa. Diante desse contexto, destaca-se o caráter democrático da avaliação, o espaço para a liberdade de expressão das insatisfações, bem como o esforço de compreensão da avaliação como um processo de construção coletiva e que pressupõe sucessivos redirecionamentos das ações, tanto do corpo docente quanto da instituição, o que ajudará na legitimidade do processo.

3.1 Referenciais para a construção da matriz de avaliação docente.

Uma matriz de avaliação, seja ela destinada a qualquer fim, resulta de um longo processo de reflexão. Por um lado, é fundamental pensar e elaborar um referencial que subsidiará a produção de instrumentos de avaliação. Por outro lado, porém, a reflexão estende-se aos próprios resultados a serem encontrados e modificados a partir da avaliação efetivada. Assim sendo, pode-se dizer que há um longo caminho entre a intenção de produzir uma matriz válida até chegar a um documento final de valor compartilhável.

No Brasil, temos uma primeira iniciativa de organização dos padrões nacionais para avaliação docente que se encontra no documento intitulado *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para consulta pública*, elaborado pelo MEC/INEP (Brasil, 2010)¹⁷. Os aspectos abordados pelos referenciais têm influência, como citado no próprio documento, de experiências de outros países que já se debruçam sobre esse tema há algum tempo.

Nesse documento, encontramos os “fatores que compõem o perfil de um bom professor” que são:

¹⁷ <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/> - consulta em 15.10.2014.

Quadro 5 - Fatores que compõem o perfil de um bom professor.

1	Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2	Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.
3	3. Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino.
4	Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5	Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6	Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7	Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.
8	Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.
9	Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
10	Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas.
11	Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos que promovem o desenvolvimento deles pelos alunos.
12	Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

13	Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14	Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15	Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula.
16	Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.
17	Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a autoavaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18	Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19	Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20	Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Quadro elaborado, com base nas informações do documento *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para consulta pública*.

Os padrões citados no quadro cinco contemplam alguns fatores considerados importantes e abrangentes tanto nos aspectos profissionais como nos pessoais inerentes à docência. Com base na análise desses fatores, podemos agrupá-los em 5 eixos:

- Conhecimento do professor – no que tange a especificidade de sua matéria, do desenvolvimento emocional e cognitivo de seus alunos, do sistema educacional no qual está inserido bem como da legislação vigente.
- Estratégias de aula e de avaliação – planeja adequadamente as atividades, realiza avaliações coerentes com o conteúdo ministrado e com a faixa etária de seus alunos, propõe atividades desafiantes.

- Ambiente adequado à aprendizagem – apresenta normas claras sobre a boa convivência e a oportunidade de troca de experiências.
- Profissionalismo – faz constante reflexão e aprimoramento de seu trabalho, é aberto à troca de experiências, cumpre os combinados da instituição e faz autoavaliação.
- Abertura à comunidade – relacionar-se com a comunidade escolar, pais de alunos.

Esses eixos reafirmam a ideia de que, conforme destacado no documento,

Esses padrões ressaltam a importância da valorização da identidade do professor como alguém que necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício profissional, os quais não podem ser substituídos por mera boa vontade ou pelo desejo de trabalhar com crianças. (*Referenciais para o exame da carreira docente*, 2010, p.3).

Essa citação desconstrói a ideia apropriada pelo senso comum de que para ser professor basta ter vocação e gostar de crianças. Trata-se, portanto, de um aspecto fundamental para a valorização da carreira do docente o reconhecimento de sua profissionalidade e de sua identidade que é constituída no âmbito de sua prática e formação.

Dado o fato de que ainda não são muitos os estudos sobre avaliação docente especificamente destinados à criação de matrizes e referenciais próprios à educação básica no Brasil, tomaram-se, também, alguns exemplos de processos e documentos utilizados em outros países.

Nesse aspecto, um documento de bastante relevância que trata dos conhecimentos e habilidades que os professores devem demonstrar é encontrado no trabalho desenvolvido por Danielson (1996, *apud* Cassetari, 2014, p.174), que contempla quatro domínios, quais sejam: componentes da prática profissional; ambiente de sala de aula; instrução e responsabilidades profissionais. A autora ainda estabelece níveis de *performance* para cada um dos domínios cuja avaliação é mensurada por meio das seguintes categorias: insatisfatório, básico, proficiente e distinto.

Esse trabalho serviu de base para a avaliação de professores em alguns sistemas educacionais norte-americanos e no Chile, que desenvolveu um documento para auxiliar no processo de avaliação docente intitulado *Marco para la buena enseñanza – Gobierno de Chile* (2008).

Nesse documento, há dimensões que são designadas como *domínios* e que explicam a importância das escolhas feitas para a matriz de avaliação docente que se pretende apresentar neste trabalho.

Dentre o processo de ensino e aprendizagem, o documento ressalta quatro *domínios* para um bom ensinamento, sendo eles:

Quadro 6 - Domínios para um bom ensino.

Domínio	Referência
<p>Preparação para o ensino (Preparación de la enseñanza)</p>	<p>Aponta a importância de o professor ter um profundo conhecimento e compreensão da disciplina que ensina, os princípios e competências pedagógicas que possibilitem a mediação entre o conteúdo e os estudantes no contexto de aprendizagem. Isso proporcionará escolhas metodológicas que auxiliem no processo de aprendizagem do aluno conforme as necessidades da idade.</p>
<p>Criação de um ambiente propício ao aprendizado (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje)</p>	<p>A importância das relações afetivas e sociais no ambiente para interação na aprendizagem. “Este domínio adquire relevância quando se sabe que a qualidade da aprendizagem dos alunos depende em grande medida dos componentes sociais, afetivos e materiais da aprendizagem” (2008, p.9). Esse processo deve se estender às relações entre seus pares, gestores, enfim, a toda a comunidade educativa.</p>
<p>Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes)</p>	<p>Este domínio aponta a missão primária da escola: gerar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes. Para isso, o professor precisa colocar em prática suas habilidades de apresentar situações desafiantes despertando o interesse e a produtividade de seus alunos, fazendo assim com que a aprendizagem seja mais efetiva. Dentro deste domínio também se destaca a necessidade de o professor monitorar de forma permanente seus</p>

	alunos, com a finalidade de retroalimentar suas próprias práticas, ajustando às necessidades de seus educandos.
--	---

<p>Responsabilidade profissional (Responsabilidades profesionales)</p>	Os elementos que compõem este domínio estão relacionados ao compromisso que o professor tem em contribuir para que todos os alunos aprendam, ou seja, descobrir suas dificuldades e ajudá-los a superá-las. Nesse sentido, há de se refletir sobre as necessidades sobre sua própria aprendizagem bem como participar efetivamente do projeto educativo da escola e das políticas nacionais de educação. Essa dimensão refere-se ao trabalho que vai além da sala de aula, envolve a relação com seus pares, com a instituição e com a comunidade educativa.
--	--

Quadro elaborado e traduzido pela autora com base no documento *Marco para la Buena Enseñanza* (2008).

Esse documento traz implicações relacionadas à valorização tanto da formação inicial quanto da contínua, bem como os saberes da experiência do professor. Representa, também, a responsabilidade na apresentação de suas práticas frente ao processo de aprendizagem do aluno e à relação com a comunidade educativa.

Contudo, além do documento elaborado pelo Governo Chileno, consideraram-se as iniciativas de outros países, como a utilizada pelas escolas norte-americanas presentes na América do Sul, o que permite a ampliação do debate acerca da avaliação docente.

De acordo com o *Manual de Avaliação Docente da Associação das Escolas Americanas da América do Sul* (2010-2011), o apoio ao professor é essencial para o sucesso da escola. O Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente (“TPES”) proporciona espaço para a expressão da criatividade e da iniciativa do professor, e define propostas e expectativas comuns que ajudam na prática de ensino.

Os principais objetivos do Sistema de Avaliação de Desempenho Docente (“TPES”) (2010-2011, p.6) são:

- Otimizar o aprendizado e o crescimento do aluno;
- Melhorar a qualidade do ensino, assegurando a responsabilidade pelo desempenho em sala de aula e pela eficácia dos professores;
- Contribuir para o êxito da realização dos objetivos e metas definidos na visão, na missão e nos objetivos das escolas pertencentes à “AASSA”;
- Fornecer base para a melhoria de ensino através da avaliação do desempenho produtivo e do crescimento profissional do professor;

- Implementar um sistema de avaliação de desempenho que promova a colaboração entre o professor e o avaliador e que leve ao auto crescimento, à eficácia do ensino e à melhoria do desempenho do trabalho de modo geral;

O Sistema de Avaliação de Desempenho Docente (“TPES”) inclui as seguintes características distintivas (p.6):

- Enfoca a relação entre desempenho profissional e melhoria do desempenho acadêmico do aluno;
- Fornece exemplos de indicadores de desempenho para cada um dos padrões de desempenho dos professores;
- É um sistema para documentar o desempenho do professor com base em múltiplas fontes de informação;
- É um procedimento para conduzir revisões de desempenho que destaca a responsabilidade, promove o aperfeiçoamento profissional e aumenta o envolvimento dos professores no processo de avaliação;
- É um sistema de apoio para dar assistência, quando for necessário.

A proposta do referido documento suscita o apoio contínuo ao crescimento e ao aprimoramento do professor através do acompanhamento, da análise e da aplicação de conceitos estudados e elaborados por meio de um *feedback* significativo.

Incentivar e investir na formação docente são um meio de auxiliar no aprimoramento das potencialidades do professor e capacitá-lo para que ele possa atender aos padrões de desempenho selecionados pela instituição em que atua. Portanto, é por meio de elementos advindos da prática que a escola pode oferecer o desenvolvimento da formação dos professores, uma vez que as ações, sucessos e fracassos na prática docente mobilizam reflexões e questionamentos e, por sua vez, a busca pelo conhecimento e aprimoramento de sua prática.

Nesses termos, considera-se que a formação não se constrói por acumulação, mas por meio da reflexão crítica sobre a prática centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos.

3.2 Categorização dos eixos, dimensões e descritores da matriz de avaliação docente.

Conforme as considerações feitas até o momento, percebe-se que, para desenvolver uma matriz de avaliação docente que contemple um processo formativo, é necessário ter como diretrizes os domínios sobre o conhecimento e compreensão da disciplina, relacionar-se e interagir com os alunos, com seus pares e a comunidade educativa e avaliar constantemente suas práticas, entre outras questões que promovam a eficácia do ensino e a melhoria do trabalho do docente.

Considerando essas diretrizes, para iniciar o processo de construção da matriz buscaram-se aspectos de relevância que pudessem compor a identidade do docente, tomando como base os atributos pessoais e profissionais. Frente a essa busca, o artigo denominado “Interdisciplinaridade: um caminho didático para a criatividade e inovação” (2012), embora o tema não seja convergente ao tratado neste estudo, apresenta as noções concernentes aos pilares da Interdisciplinaridade (Fazenda, 2008) designados de ontológico, epistemológico e o praxiológico, que serão abordados na presente pesquisa.

Nesse sentido, tais noções serão utilizadas com base no tema proposto, pois compreende-se que eles abrangem os caminhos que a matriz de avaliação pretende percorrer, ou seja:

- Identidade e profissionalidade (**ontológico**);
- Formação inicial e em serviço (**epistemológico**);
- Prática docente (**praxiológico**).

Compõe-se, dessa maneira, a designação terminológica dos eixos da matriz de referência para a avaliação docente, que serão aprofundados em tópicos subsequentes.

Com base nos três eixos apresentados, foram elaboradas dimensões que esclarecem as premissas de cada um deles, ou seja, que definem o que cada um dos eixos representa na composição da matriz de referência.

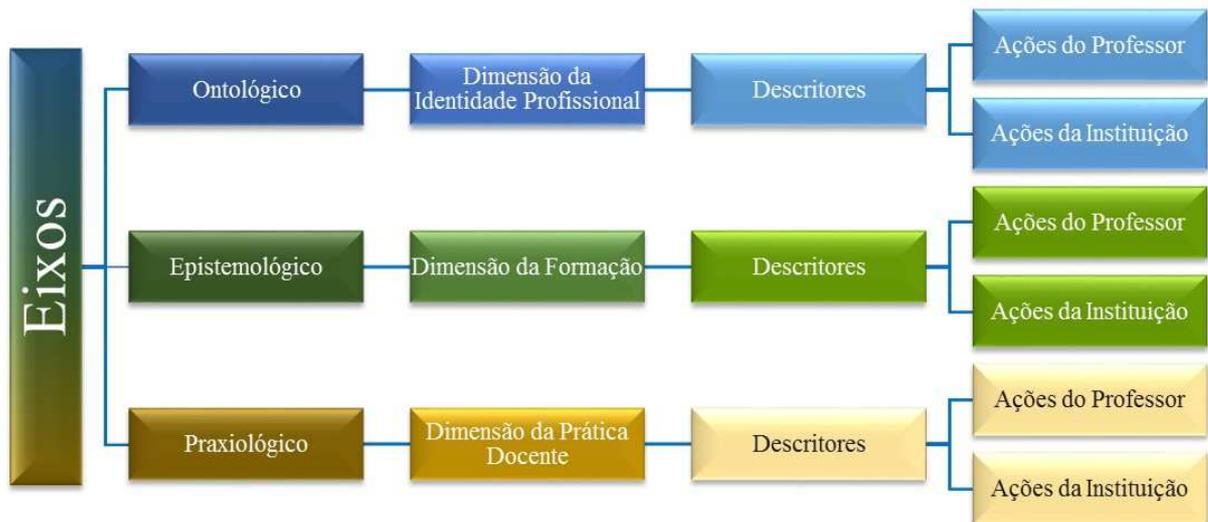
A partir da elaboração dos eixos e dimensões da matriz de referência, foram elencados descritores para orientar os tópicos que serão desenvolvidos no processo de construção dos instrumentos de avaliação.

Os descritores sintetizam os elementos que precisam ser aferidos em cada eixo e dimensão da matriz. Eles estão subdivididos em duas partes, como anteriormente informado no tópico destinado às questões metodológicas, e expressam as condições, expectativas e ações tanto do professor quanto da instituição.

Sendo assim, a proposta de matriz apresentada nesta pesquisa estrutura-se em eixos, dimensões e descritores, que constituem a base da avaliação docente.

Conforme será desenvolvida, a matriz está estruturada da seguinte maneira:

Figura 3 – Estrutura da Matriz de Avaliação Docente



Embora o objetivo inicial de elaboração da matriz seja a utilização em uma determinada instituição, a perspectiva é ampliar seu uso como norteadora para a formulação de diferentes propostas de avaliação docente, permeando a utilização dos eixos que compõem a matriz, de acordo com as necessidades de cada instituição que se proponha a utilizar esse referencial de avaliação formativa.

A seguir, o detalhamento dos eixos, suas respectivas dimensões e descritores.

3.2.1 Eixo ontológico e a dimensão da identidade docente.

Eixo ontológico.

O eixo ontológico está relacionado à história de vida e experiências pessoais e profissionais do professor. Refere-se, portanto, aos seus valores e princípios, à sua capacidade de se relacionar e lidar com as adversidades. É este sujeito que se transforma através do conhecimento e de suas relações.

A dimensão que abarca este eixo é a da identidade, compreendida neste trabalho como a dimensão da constituição docente bem como o papel que ocupa na sociedade e na instituição em que trabalha.

Dimensão da constituição docente.

A questão da identidade profissional do docente é o tema central dessa dimensão. Segundo Dubar (1991), uma identidade profissional se constitui, como citado anteriormente, em dois processos: o biográfico e o relacional, que envolvem o sujeito e sua história e as condições e o meio de trabalho. Isso ocorre porque a identidade está ligada às relações entre os pares de um mesmo sistema de ação e porque o indivíduo está inserido em um processo histórico de transmissão entre gerações e de crescimento interior e social que o constitui como pessoa em sua história de vida. A identidade não tem características fixas para uma pessoa, é um fenômeno relacional e mutável.

Além dos dois processos citados, a identidade vai se constituindo durante o período de estudante nas escolas, estabelece-se com a formação inicial e prolonga-se em todo o seu exercício profissional (Marcelo, 2010).

Portanto, essa identidade não surge apenas com a escolha profissional ou sua titulação, há todo um processo individual e coletivo que ajuda a construí-la. Esse processo se refere ao modo como o docente vivencia seu próprio trabalho e ao papel que lhe é atribuído na sociedade, ou seja, a identidade docente é tanto a experiência pessoal como a percepção que a sociedade atribui a esse profissional.

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais.

Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional.

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve. (GARCIA, 2010, p.19)

Considerando que a identidade docente se modifica ao longo da carreira e pode ser influenciada por uma série de fatores como compromisso, disponibilidade para aprender e para ensinar, domínio sobre a matéria que leciona e experiências passadas, pode-se observar a formação de uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Sloan, 2006, *apud* Garcia, 2009, p.111).

Discutindo a constituição da identidade docente, Garcia (2009, p.112) faz referência a Beijaard e Verloop (2004) sobre as características que a compõem:

- a) É um processo de leitura e releitura de experiências, que vem se apropriar da ideia de que o desenvolvimento de professores é contínuo e se processa ao longo da vida.
- b) A identidade profissional se constitui envolvendo tanto a pessoa quanto o contexto. Os profissionais se diferenciam entre si em razão de características próprias e de como respondem ao contexto em que vivem.
- c) A identidade profissional é composta por subidentidades relacionadas entre si. Isso se dá através dos diferentes movimentos que o professor faz conforme o contexto se apresenta. Como exemplo, são citadas as situações de mudança educacional ou de condições de trabalho.
- d) É possível, através da identidade profissional, sentir-se motivado, ter a percepção de auto eficácia, compromisso e satisfação no trabalho, pois ela é influenciada por aspectos sociais, pessoais e cognitivos.

A identidade docente está constantemente passando por modificação, não só por questões da própria profissão, mas também porque a sociedade passa por transformações relacionadas à religiosidade, à identificação sexual, às questões familiares e ocupacionais. Conforme preconizado por Antonio Bolivar (2006),

as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar. (BOLIVAR, 2006, p.13)

A citação precedente faz referência à noção de que a atuação do docente deve ser compreendida conforme as transformações históricas e sociais. Desse modo, o perfil do professor para o século XXI suscita a elaboração de uma identidade profissional que não seja imutável, mas capaz de um olhar aprofundado sobre o universo educacional inserido no contexto social.

Partindo dessa perspectiva, tendo como referência a discussão sobre a importância de considerarmos os aspectos relativos à identidade do professor e seus elementos prioritários, apresenta-se, a seguir, um conjunto de descritores norteadores para a avaliação dos aspectos que compõem o eixo ontológico.

Descritores.

Conforme discutido anteriormente sobre a formação na profissão, em que Nóvoa (2009) destaca cinco pontos para a construção e o pensar da formação docente, vimos que a aprendizagem que vivenciamos durante a nossa vida reflete naquilo que ensinamos.

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. (NÓVOA, 2009, p.6)

Dessa forma, os itens que compõe este eixo da matriz de avaliação docente retomam algumas ideias que ajudaram a pensar na elaboração dos descritores que serão apresentados a seguir

Além desses aspectos, para que uma avaliação docente seja efetiva, é preciso considerar indicadores da atuação do docente e da instituição, pois se não forem incluídas as condições oferecidas pela instituição, a tendência é culminar em um processo de culpabilidade do professor.

Sendo assim, os descritores para compor o eixo da matriz denominado *Identidade docente* (ontológico) são:

Descritores – Condições/ Expectativas/Ações do professor

- Relacionamento voltado à oportunidade de troca de experiências entre seus pares.
- Relacionamento com a equipe de gestão para otimizar propostas de melhorias para a instituição e a comunidade educativa.
- Relacionamento com os alunos que favoreça a aprendizagem e a formação de valores.
- Estabelecimento de um ambiente de sala de aula que prime pelo respeito.
- Postura ética frente às normas da instituição.
- Respeito às diferenças de gênero, de condições socioeconômica, de crença religiosa, dentre outras.
- Postura para a superação de adversidades e contrariedades advindas das relações humanas em geral.
- Atendimento adequado das necessidades especiais de todos os educandos.
- Disponibilidade para participar de processos e programas de autodesenvolvimento.

Descritores – Condições/ Expectativas e Ações da instituição

- Oportunização da troca de experiências entre os docentes.
- Criação de condições para participação do docente em propostas de melhoria para a instituição e a comunidade educativa.
- Constituição de ambiente que proporcione condições do diálogo respeitoso.
- Esclarecimento das normas exigidas pela instituição para o desempenho docente.
- Revisão permanentemente das normas e condições de trabalho dos docentes.

Dessa forma, espera-se contemplar a questão da identidade docente levando em consideração as questões pessoais, profissionais e institucionais que favoreçam o reconhecimento e o crescimento pessoal e profissional do professor.

3.2.2 Eixo Epistemológico e aprendizagem da docência – formação inicial e em serviço.

Eixo Epistemológico.

Este eixo tem como objetivo descrever e analisar aspectos específicos da formação inicial e em serviço do professor. É o momento em que o docente entra em contato com teorias, conceitos e discussões que lhe permitem refletir e questionar sobre o conhecimento adquirido e o que é possível aprimorar.

Dimensão da constituição docente.

O ato de ensinar é um processo complexo, pois envolve fatores de naturezas distintas, dentre as quais, afetiva, cognitiva, social e de desempenho. Estudos sobre a construção do conhecimento profissional apontam para o fato de que esse processo se dá ao longo do exercício da docência e sofre influência de conhecimentos, crenças e metas, que são fatores determinantes daquilo que realizam em sala e do porquê de o fazerem (Mizukami, 2004, p.34).

Nos primeiros anos do magistério, ocorrem não somente a aprendizagem da carreira, mas também um momento de socialização profissional. Portanto, é por meio da prática pedagógica que os professores entram em contato com a cultura escolar, aprendendo a interiorizar normas, valores, condutas etc. (Garcia, 2010, p.30)

De acordo com as considerações de Shulman (1986/1987, *apud* Mizukami, p.51), a investigação do papel do conhecimento no ensino, as questões pedagógicas e a ação no

exercício da docência são *a base do conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico*, pois são esses processos que diferenciam e delimitam o conhecimento específico para a docência, sua construção e utilização.

Em relação à constituição dos fundamentos da base **do conhecimento**, entende-se, nos termos de Mizukami (2004), que

Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apoiam a tomada de decisões dos professores: *conhecimento do conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e conhecimento pedagógico do conteúdo. (MIZUKAMI, 2004, p.38)

Nesse sentido, não basta que o docente tenha domínio dos conteúdos, é necessário que ele tenha o conhecimento pedagógico para transmiti-los aos alunos, ou seja, lançar mão de diferentes estratégias e recursos que lhes possibilitem uma aprendizagem significativa. A esse respeito, conforme as ponderações de Shulman (1986),

Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. (p.9)

Com isso entendemos que, associadas, as duas bases do conhecimento permitem ao professor aprofundar o conhecimento e qualificar a sua prática.

Outro aspecto que é ressaltado nos estudos versa sobre o processo de raciocínio pedagógico que, segundo Shulman (1987; Wilson, Shulman e Richert, 1987), é um processo que abarca o raciocínio e a ação por meio dos quais os conhecimentos profissionais são construídos. Estes conhecimentos se apresentam em seis aspectos comuns ao ato de ensinar (*Apud* Mizukami, 2004, p.41):

- ✓ **Compreensão** – entendimento crítico de conceitos de uma mesma disciplina ou de disciplinas com domínios relacionados, de forma direta ou indireta, à disciplina em pauta.
- ✓ **Transformação** – esse aspecto envolve:
 - Interpretação – remete à revisão de materiais instrucionais de acordo com suas próprias interpretações do conteúdo específico da área;

- Representação – repertório utilizado através de exemplo, analogias, atividades diferenciadas, entre outros que auxiliam na explicação do conteúdo no momento de apresentá-lo;
 - Adaptação – momento de ajustar o conteúdo a ser apresentado de acordo com as necessidades dos educandos, podendo levar em conta a idade, conhecimento prévio, motivação etc.;
 - Consideração de casos específicos – é o processo de adaptação do material de acordo com as necessidades do grupo.
- ✓ **Instrução** – consiste na forma como o professor lida com a instrução em sala e nos aspectos práticos que envolvem a aula como o trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e descobertas;
 - ✓ **Avaliação** – processo que ocorre durante e após a instrução dos alunos e deve ter como objetivo a checagem da compreensão e do desempenho de cada uma para que ocorram os ajustes necessários às experiências curriculares.
 - ✓ **Reflexão** – ocorre quando o professor reflete sobre sua própria experiência em relação ao seu trabalho.
 - ✓ **Nova compreensão** – consiste na análise completa do ciclo para enriquecimento pessoal e profissional.

O objetivo de apresentar a base de conhecimento e raciocínio pedagógico significa mais do que mostrar suas competências específicas; é desvelar a capacidade de exploração de seu potencial e utilizá-lo em prol da sua qualificação profissional e conseqüentemente da aprendizagem de seus alunos.

Diante da diversidade de saberes e avanços tecnológicos e destacando o processo de aprendizagem docente, atribui-se à escola como instituição a tarefa de priorizar a prática docente em programas de formação para ampliação e aprimoramento do conhecimento.

Tardiff (2012) propõe um repensar das relações entre a teoria e a prática, pois entende-se que tanto o que se aprende na universidade quanto o conhecimento adquirido na prática são portadores e produtores de saberes, de teorias e ações...

[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos, cuja práticas são portadoras de saberes. (Tardiff, 2012, p. 237)

Considerando a prática como portadora do saber, a instituição escolar, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional e deve se organizar para subsidiar e apoiar esse processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que não é um processo tão simples, pois envolve tempo para testar e ajustar as abordagens e para que o professor se aproprie de novas formas de ensinar. Para isso, apontam-se, de acordo com as ideias de McDiarmid (1995, *apud* Mizukami, 2004, p.57), alguns encaminhamentos que podem contribuir, como:

- Oportunidade para trabalhar com os pares incentivando a troca de experiências.
- Incentivo e parceria da equipe gestora para compreender as questões impostas pelas políticas públicas e as necessidades de mudança nas práticas pedagógicas.
- Acompanhamento de uma assessoria especializada que possa observar e sugerir novas práticas pedagógicas não avaliativas.
- Oportunizar o acesso a sistemas de informações através de mídias e tecnologias.
- Incentivar a criatividade e abertura para novas ideias.
- Proporcionar a realização de cursos de formação.

Com isso compreendemos que a instituição deve proporcionar a mobilização de um posicionamento coletivo da equipe de profissionais que nela atuam, em virtude da necessidade de rever constantemente os saberes, de maneira que esses esforços reflitam na atuação do professor, na aprendizagem do aluno e no reconhecimento do trabalho realizado pela escola.

Descritores.

Os descritores que compõem esta parte da matriz referenciam os aspectos que demonstram a importância do processo de formação construída dentro da profissão. Além das bases do conhecimento citadas anteriormente por Shulman (1987), outro aspecto que pode auxiliar na formação do professor é atribuir a gestão e a formação dos profissionais iniciantes aos colegas de trabalho com maior tempo de experiências, considerando a teoria e prática de quem está efetivamente exercendo a profissão, conforme o pensamento de Nóvoa (2009): “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (Nóvoa, 2009, p.5).

Com base nesse entendimento, a formação constituída por quem está dentro da profissão ressalta a importância da prática na vivência de situações concretas que permitam constante reflexão e reelaboração dos problemas que permeiam o cotidiano escolar. Portanto, “a formação do professor deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p.4).

Sendo assim, os descritores deste eixo foram elaborados com base nos seguintes aspectos: a importância da abertura para aprender e ensinar novas teorias; a disponibilidade para buscar novos caminhos que auxiliem na aplicação de práticas favoráveis à aprendizagem; a apresentação de experiências profissionais; o incentivo à participação em cursos de formação e o subsídio aos professores mais experientes de atuar e contribuir com seus colegas iniciantes.

Os descritores para compor este eixo da matriz são:

Descritores – Condições/ Expectativas/Ações do professor

- Domínio e coerência do saber específico da disciplina ou área de conhecimento.
- Pesquisa e revisão de conceitos e técnicas aplicáveis às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.
- Pesquisa e revisão de teorias e conceitos específicos da área de conhecimento.
- Pesquisa e revisão dos documentos pedagógicos da instituição e do Estado.
- Pesquisa e estudo em grupo – equipe gestora e professores.

Descritores – Condições/ Expectativas e Ações da instituição

- Oportunização de condições para a formação continuada.
- Incentivo à participação em cursos de atualização na área de conhecimento específico e de cultura geral.
- Disponibilização de recursos e materiais bibliográficos atualizados.
- Disponibilização do acesso aos documentos pedagógicos da instituição e do Estado.

Do início da carreira docente à sua consolidação é preciso que ocorra um acompanhamento da formação em situação de regência, da análise da prática e da integração do professor aos padrões da instituição escolar em que atua e aos contextos sociais mais amplos. Vale ressaltar que essa integração deve ser avaliada, pois tanto a escola como os sujeitos estão em constante transformação.

Com esse olhar de oportunizar e valorizar a formação do professor, é que o eixo epistemológico se constitui dentro da matriz de avaliação docente.

3.2.3 Eixo Praxiológico e a prática docente.

Eixo Praxiológico.

Este eixo refere-se à prática pedagógica, que envolve as estratégias, os aspectos metodológicos e as mediações realizadas pelo professor para a construção do conhecimento de seus alunos. Nesse processo, ocorre a operacionalização dos dois eixos precedentes que envolvem as questões identitárias e a formação do professor. Dessa forma, a prática vai suscitar elementos que conduzam o professor a olhar constantemente para os aspectos circunscritos na matriz. Ou seja, por meio da prática pedagógica surgirão desafios que vão demandar a necessidade de rever posturas, relações, buscar conhecimento e formação, com o intuito de garantir uma atuação profissional qualificada e o reconhecimento de sua eficácia pelos alunos, pela instituição e por toda comunidade educativa.

Dimensões da constituição docente.

As práticas profissionais referenciadas por Mizukami (2004), manifestas em comportamentos, se apresentam imbuídas de pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. O professor, muitas vezes, atua pautado em várias teorias e aprende a tomar decisões, a fazer escolhas, a usar e avaliar estratégias de ensino por meio de experiências vividas na própria prática. Para a autora, as teorias sobre práticas de ensino constituem o conhecimento profissional do docente.

Como citado anteriormente, o professor não deve oferecer apenas conteúdo, mas a ensinar o que fazer com eles, tornando a escola um espaço de desenvolvimento onde o educando seja capaz de criar respostas novas para situações desconhecidas.

Pensando nesse desafio, ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, o professor deve planejar todo o processo levando em consideração a utilização dos recursos disponíveis necessários para a condução de suas aulas de forma a contribuir para a melhor compreensão e participação dos alunos.

Portanto, faz-se necessária uma análise sobre as práticas pedagógicas levando em consideração uma série de variáveis que interferem no caminhar do trabalho docente, como: o

“clima” da sala de aula, o número de alunos e os recursos à disposição do professor. O importante é que o professor¹⁸:

- preveja as estratégias adequadas a cada aula, considerando o conteúdo a ser trabalhado;
- varie suas técnicas/recursos ao longo do curso, buscando atrair seus alunos para as aulas ministradas;
- verifique a adequação das estratégias ao número de alunos, tempo disponível e possibilidade dos recursos disponíveis;
- inove, buscando tornar suas aulas mais prazerosas.

Diante dos avanços tecnológicos e dos desafios da sociedade contemporânea, o professor como conhecíamos, ou seja, como transmissor do conhecimento, se abre para uma nova forma de atuar, dando lugar à figura do mediador. Temos, a cada minuto, uma avalanche de informações bombardeando nosso cérebro e, neste momento histórico, cabe ao docente articular e promover, através de suas práticas, experiências por meio das quais o aluno consiga fazer uma reflexão sobre suas relações imediatas e o contexto mais amplo.

Como apresentado nos *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*, alguns aspectos que ajudam a compreender o perfil de um bom professor asseguram que é necessário aplicar estratégias desafiantes e coerentes com os objetivos da aprendizagem, buscar aprimoramento do trabalho através de diversas práticas, e utilizar-se de métodos e procedimentos que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio e pensamento lógico.

Dessa forma, é possível oportunizar ao educando condições para que assuma um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, preparando-o para se constituir na sociedade de forma efetiva. Como diz Magalhães (2001)¹⁹:

O desafio está portanto na incorporação de novas tecnologias a novos processos de aprendizagem que oportunizem ao discente atividades que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, estético etc., tentando não simplesmente desenvolver habilidades, mas o indivíduo em sua totalidade. (DEWEY/ TEIXEIRA, Anísio)

Diante das propostas de práticas de que o docente pode fazer uso, ele não deve desconsiderar suas escolhas para atender à demanda de técnicas inovadoras. É comum observar que, induzidos pela real necessidade de inovar, os professores utilizam irrestritamente técnicas inovadoras que não foram devidamente apropriadas, correndo o risco de, por pura inadequação, comprometerem ainda mais a qualidade de suas aulas. Com isso observamos que é preciso, além de preparar-se para a inovação, aceitá-la, para que a atuação em sala de aula seja natural e produtiva.

¹⁸ VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. “Reflexões sobre a prática docente” www.mackenzie.com.br Acesso em 02.11.2014.

¹⁹ MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. “A prática docente na era da globalização”. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>>. Acesso em 02.11.2014.

Sendo assim, por meio da reflexão pautada em sua ação, que por sua vez tende a gerar novas reflexões, o professor se torna o protagonista de sua prática, não se limitando a apresentar os conteúdos sempre da mesma maneira desconsiderando as necessidades do grupo, mas tendo o olhar capaz de criticamente construir a sua prática pesquisando, refletindo e agindo no sentido de torná-la cada vez melhor para si e para seus educandos.

Descritores.

Os descritores que se apresentam nesta etapa da matriz trazem aspectos que caracterizam as ações e práticas dos professores. Considerando os desafios apontados na dimensão deste eixo, é importante validar o conhecimento do professor, suas práticas e estratégias e do mesmo modo apresentar novas possibilidades de atuação.

Sendo assim, os descritores que compõem o eixo praxiológico da matriz são:

Descritores – Condições/ Expectativas/Ações do professor

- Integração de experiências, cultura e conhecimento dos alunos na preparação das aulas.
- Condução do processo de aprendizagem com recursos adequados e facilitadores de acordo com cada faixa etária.
- Promoção de feedback da aprendizagem do aluno de forma construtiva.
- Estabelecimento de regras que oportunizem o bom andamento e desenvolvimento da aula.
- Estabelecimento de comunicação clara e objetiva com os alunos.
- Organização dos conteúdos de acordo com o Plano de Ensino e Planejamento das aulas.
- Elaboração de instrumentos de avaliação que reflitam os objetivos propostos em aula e a aprendizagem do aluno.
- Elaboração de estratégias de aula coerentes e desafiantes de acordo com a faixa etária do aluno.

Descritores – Condições/ Expectativas e Ações da instituição

- Oportunização de condições adequadas de recepção dos pareceres, impressões e feedbacks trazidos pelos docentes.
- Organização e adequação do ambiente de trabalho com espaços e recursos adequados à aprendizagem.

- Fornecimento de materiais e equipamentos que contemplem as estratégias didáticas inovadoras.
- Elaboração de projeto de avaliação das atividades dos alunos com critérios e metodologias adequadas a cada etapa/série de aprendizagem.
- Utilização de recursos didático-tecnológicos adequados aos objetivos de ensino-aprendizagem.

As práticas fortalecidas por um respaldo teórico, que tenha uma reflexão sobre a ação e oportunize a troca de experiências, tornam as escolhas das estratégias mais assertivas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos mais desafiante e coerente com as necessidades do grupo.

A intenção, ao pensar na construção de todos os componentes da matriz, foi propor um caminho para realizar uma avaliação que seja formativa e que direcione seus esforços para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Do mesmo modo, procurou-se contribuir para o adensamento do debate sobre avaliação docente na educação básica. Esse debate permitirá a reflexão a respeito da consolidação de uma prática avaliativa recorrente e significativa.

Sendo assim, para sintetizar todos os aspectos discutidos neste capítulo segue quadro síntese da matriz de avaliação docente construída neste estudo.

Quadro 7- Síntese da Matriz Avaliação Docente

Eixos	Dimensões Dimensões constitutivas do sujeito docente circunstanciado no ambiente institucional	Descritores Condições/ Expectativas/Ações do professor	Descritores Condições/ Expectativas e Ações da instituição
Ontológico	Relacionadas à identidade profissional do docente, à experiência pessoal e ao papel que lhe é atribuído numa determinada instituição e numa dada sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionamento voltado à oportunidade de troca de experiências entre seus pares. ✓ Relacionamento com a equipe de gestão para otimizar propostas de melhorias para a instituição e a comunidade educativa. ✓ Relacionamento com os alunos que favoreça a aprendizagem e a formação de valores. ✓ Estabelecimento de um ambiente de sala de aula que prime pelo respeito. ✓ Postura ética frente às normas da instituição. ✓ Respeito às diferenças de gênero, de condições socioeconômica, de crença religiosa, dentre outras. ✓ Características adequadas à superação de adversidades e contrariedades advindas das relações humanas em geral. ✓ Características adequadas para atender às necessidades especiais de todos os educandos. ✓ Disponibilidade para participar de processos e programas de autodesenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunização da troca de experiências entre os docentes. ✓ Criação de condições para participação do docente em propostas de melhoria para a instituição e a comunidade educativa. ✓ Constituição de ambiente que proporcione condições do diálogo respeitoso. ✓ Esclarecimento das normas exigidas pela instituição para o desempenho docente. ✓ Revisão permanente das normas e condições de trabalho dos docentes.
Epistemológico	Trata da formação do docente, inicial e em serviço, sua pesquisa e estudos relativos ao	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio e coerência do saber específico da disciplina ou área de conhecimento. ✓ Pesquisa e revisão de conceitos e técnicas aplicáveis às práticas de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunização de condições para a formação continuada. ✓ Incentivo à participação em cursos de atualização na área de conhecimento específico e de cultura geral.

Eixos	Dimensões Dimensões constitutivas do sujeito docente circunstanciado no ambiente institucional	Descritores Condições/ Expectativas/Ações do professor	Descritores Condições/ Expectativas e Ações da instituição
	desenvolvimento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa e revisão de teorias e conceitos específicos da área de conhecimento. ✓ Pesquisa e revisão dos documentos pedagógicos da instituição e do Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilização de recursos e materiais bibliográficos atualizados. ✓ Disponibilização do acesso aos documentos pedagógicos da instituição e do Estado.
Praxiológico	Relacionadas às ações e práticas que caracterizam a mediação entre conhecimentos específicos de uma dada área e o aprendizado dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoção de <i>feedback</i> da aprendizagem do aluno de forma construtiva. ✓ Integração de experiências, cultura e conhecimento dos alunos na preparação das aulas. ✓ Condução do processo de aprendizagem com recursos adequados e facilitadores de acordo com cada faixa etária. ✓ Estabelecimento de regras que oportunizem o bom andamento e desenvolvimento da aula. ✓ Estabelecimento de comunicação clara e objetiva com os alunos. ✓ Organização dos conteúdos de acordo com o Plano de ensino e Planejamento das aulas. ✓ Elaboração de instrumentos de avaliação que reflitam os objetivos propostos em aula e a aprendizagem do aluno. ✓ Elaboração de estratégias de aula coerentes e desafiantes de acordo com a faixa etária do aluno. ✓ Utilização de recursos didático-tecnológicos adequados aos objetivos de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunização de condições adequadas de recepção dos pareceres, impressões e <i>feedbacks</i> trazidos pelos docentes. ✓ Organização e adequação do ambiente de trabalho com espaços e recursos adequados à aprendizagem. ✓ Fornecimento de materiais e equipamentos que contemplem as estratégias didáticas inovadoras. ✓ Elaboração de projeto de avaliação das atividades dos alunos com critérios e metodologias adequadas a cada etapa/série de aprendizagem.

4 REFLEXÕES E POSSÍVEIS APLICAÇÕES DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DOCENTE.

Durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, procurou-se validar a ideia de que a avaliação docente deve acontecer através de um olhar que propicie caminhos para a constituição de uma identidade docente. Esses caminhos devem, também, favorecer o desenvolvimento profissional iniciado na graduação, oportunizando a formação continuada e em serviço.

Dessa forma, busca-se o aprimoramento do docente trazendo para sua prática um profissional integrado com as questões do processo ensino-aprendizagem e completo em sua constituição e reconhecimento frente ao desenvolvimento do trabalho que realiza.

É a procura de um olhar diferente para situações do cotidiano, trazendo para o processo tanto do professor quanto da instituição e comunidade educativa, questões respaldadas por reflexões que levem em consideração as mudanças que estão ocorrendo no mundo.

Quando se propõe trabalhar o desenvolvimento profissional e se tem como premissa que esse desenvolvimento é “o conjunto de transformações individuais e coletivas de competências e componentes identitárias mobilizadas ou suscetíveis de serem mobilizadas em situações profissionais” (Barbier, Chaix e Demailly, apud Beckers, 2012, p.152),²⁰ trazemos a continuidade do processo de formação do professor para dentro de seu meio de trabalho, a escola. É nesse local que o professor atua de forma autêntica em seus desafios, responsabilidades, competências, partilhas, entre outras atitudes que são relevantes à sua postura e desenvolvimento.

Em razão de tudo isso, é que se ressalta a necessidade de organização de uma avaliação docente dentro da instituição que busque tanto o desenvolvimento do profissional quanto o compromisso da instituição com o processo de formação, permitindo assim unir as potencialidades em busca do que há de melhor em cada um, sem a culpabilidade, seja de qual lado for.

A ideia de que a qualidade do docente está diretamente ligada a uma educação de qualidade é uma justificativa que reforça a necessidade da criação de sistemas cada vez mais eficientes de avaliação de professores, pois além de corroborar a questão da eficácia

²⁰ PAQUAY, Leopold, NIEUWENHOVEN, Catherine Van, WOUTERS, Pascale, organizadores. *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento de educadores*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

do docente, contribui com a possível qualidade da educação e das instituições escolares que estão dispostas a ingressar nesse processo.

A questão que abarca o processo avaliativo do professor é, muitas vezes, difícil em razão das variáveis decorrentes da natureza e das incertezas que o campo educacional oferece (Posada, 2009). Por isso a necessidade de criar uma matriz de avaliação com um processo que considerasse os principais envolvidos na educação – professor e escola.

A ideia de construir um caminho novo através dos resultados de um trabalho sério e comprometido com as mudanças deve ser muito gratificante, mas, como diz Morin (2002, *apud* Sanches, 2012, p. 164), “não se pode reformar uma instituição, se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for reformada”.

4.1 Possibilidades de utilização da matriz de avaliação docente para o desenvolvimento de instrumentos avaliativos.

O modelo e os instrumentos utilizados para a avaliação docente devem ser escolhidos de acordo com as características e propostas da instituição apresentadas em seu Projeto Político Pedagógico e a finalidade a que a avaliação se destina.

Avaliamos para identificar necessidades e prioridades, situar o próprio professor e aluno no percurso escolar. Nesse sentido, a primeira questão que orienta um planejamento avaliativo é a definição de para que se está realizando uma avaliação? Que decisões precisamos tomar? Que subsídios esperamos obter do processo avaliativo? (SOUSA e ENS, 2014, p.389)

A avaliação só tem sentido de ser realizada se estiver à frente de uma tomada de decisão, ou seja, caso ela venha para diagnosticar as reais necessidades, seja da instituição, seja do profissional, para depois traçar os melhores caminhos para o desenvolvimento de um projeto que atue efetivamente sobre os problemas diagnosticados. Essa é uma das premissas de uma avaliação participativa, modelo adotado para o desenvolvimento deste trabalho.

O processo avaliativo deve gerar elementos para novas reflexões e ações, oportunizando tomadas de decisões para melhorar condições e pessoas sem critérios punitivos, mas visando ao desenvolvimento pessoal, profissional e social na direção de ganhos relevantes. (GATTI, 2013, p.37)

Frente ao exposto no capítulo 1, Gatti (2013) faz importantes considerações para quem pretende trabalhar nessa linha. A avaliação participativa deve agregar valores, auxiliar na elaboração de critérios que ajudem na ação educativa, para que as pessoas

envolvidas no processo tomem consciência de uma atitude emancipadora e transformadora e tomem novas decisões, e, por fim, enaltecer os aspectos democráticos e mediadores durante as intervenções.

Pensando nas possibilidades de aplicação de instrumentos avaliativos, é consenso entre alguns autores a necessidade da “combinação de diversos instrumentos avaliativos, sendo raro os casos em que se utiliza apenas uma forma de coleta de dados e de medida, ainda que composta de vários aspectos para avaliar os professores”. (Bauer, 2013, p.55)

Para reforçar essa ideia, como citado anteriormente neste trabalho, Vaillant (2010) considera que a combinação de múltiplas estratégias para avaliação docente auxilia na construção de planos mais coesos e adequados à realidade de cada docente e instituição. Essa mesma opinião tem Darling-Hammond (1990, p.26) citada por Cassettari (2014, p. 176), dizendo que “qualquer método é mais útil em combinação com outros que complementem as informações por ele fornecidas” e que “o conjunto de métodos mais adequados pode variar de acordo com os seus propósitos ou funções”.

Todo instrumento avaliativo tem aspectos que podem ou não favorecer a análise de determinados conteúdos. Isso vai depender do que se quer avaliar para selecionar o melhor, ou mais adequado, instrumento para atingir seus objetivos.

Dessa forma, serão apresentados alguns instrumentos avaliativos que poderão ser desenvolvidos, a partir da referência da matriz para avaliação docente.

4.1.1 Observação em sala de aula.

A maneira como o professor desenvolve seu trabalho em sala de aula manifesta, conforme citado anteriormente no eixo praxiológico da matriz (Mizukami,2004), comportamentos impregnados de pensamentos, escolhas e valores que interferem diretamente na maneira como o docente expressa seu conhecimento.

A reflexão da prática auxilia no processo contínuo de formação do docente, conforme citam Giovani e Tamassia (2013, p .150, apud Schön, 1998), “que propõe uma concepção de formação de professores baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, em reflexão, análise e investigação”.

A observação em sala de aula, seja in loco ou por filmagem, permite ao avaliador obter informações sobre o trabalho do professor, que dificilmente seria analisado em outra circunstância: a organização do ambiente, a apresentação do conteúdo aos seus alunos, seu relacionamento com eles, a atitude dos alunos durante a explicitação do conteúdo, as

atividades desenvolvidas e o tempo dispendido a cada uma delas, o material didático utilizado, a disponibilidade para atender às dúvidas e ouvir as experiências dos alunos etc.

Não devemos esquecer que a atuação do docente também está ligada às condições da instituição, como levantado nos descritores praxiológicos da matriz, de subsidiar o processo de aprendizagem com espaço e recursos que redundem em melhores condições ao desenvolvimento da aprendizagem.

Mesmo que seja aberta a oportunidade da observação, devemos considerar que a presença de uma pessoa no ambiente da sala de aula pode gerar certa insegurança e/ou modificação da realidade da sala. Por isso é preciso aprender a “olhar”, ou seja,

É preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgamento e, principalmente, com objetividade, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Assim podemos dizer que observar não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado ou, ainda, àquilo que pode e deve ser valorizado. (GIOVANI e TAMASSIA, 2013, p.151)

Se por um lado a observação em sala é a melhor condição para avaliar a rotina do professor em suas ações, por outro é limitada em algumas situações, como por exemplo: para avaliar seus pensamentos e sentimentos (Cassettari, 2014, p. 178, *apud* Stodolsky, 1990), ou seja, “as observações podem indicar como os professores se comportam diante dos alunos, mas não o porquê de se comportarem dessa maneira e nem o que pensam sobre esse comportamento”. A observação em sala de aula depende das premissas de quem as realiza, pois há diferentes formas de se analisar uma situação, sendo necessário antecipar e determinar alguns critérios que nortearão esse instrumento. Algumas orientações ou *checklist* podem ser feitas seguindo os descritores da matriz.

Em um estudo realizado como parte do *Measures of Effective Teaching Project* (2012, *apud* Cassettari, 2014, p.179) destacam-se seis requisitos mínimos para uma observação de alta qualidade:

1. Instrumento de observação devem ter claras expectativas – definição das competências que serão observadas com exemplos de diferentes níveis de *performance*;
2. Observadores devem demonstrar precisão antes de taxarem o desempenho dos professores – necessidade de treinamento e de confirmação periódica da habilidade de observadores;
3. Necessidade de múltiplas observações e de alta confiabilidade delas quando decisões de grandes consequências são tomadas;
4. Monitoração do nível de confiabilidade do sistema devem ser constantes, por meio de observações imparciais de avaliadores externos, sem relações com os professores;
5. Combinação das observações com outras fontes de informações, como *feedback* dos alunos e o desempenho destes em avaliações externas;
6. Acompanhamento regular dos professores mais bem avaliados para verificar se suas turmas são diversificadas ou se são compostas apenas de alunos com melhores desempenhos.

4.1.2 Autoavaliação.

A autoavaliação é outra forma de encaminhar um processo avaliativo em uma instituição. Sabemos que, frente aos desafios da educação deste século, deve-se estar sempre preparado para participar ativamente na sociedade criando momentos que gerem situações de aprendizagem diante das questões do cotidiano dos alunos.

Para encaminhar o projeto utilizando esse instrumento, é preciso que o professor esteja continuamente se questionando sobre suas práticas e possibilidades de melhorias. A autoavaliação é um processo no qual os professores são seus próprios avaliadores e, dessa forma, tornam-se os protagonistas da análise de suas próprias práticas. Dessa forma, há itens da matriz sobre aspectos ontológicos e epistemológicos descritos no capítulo anterior que podem favorecer a construção de uma autoavaliação com embasamento na identidade do docente e sua busca por uma formação dentro da carreira. Isso pode ser observado por meio da relação com seus alunos, da maneira como lida com as adversidades, como se dispõe a aprender, ou dentro da própria instituição ou buscando cursos fora dela, da relação com os colegas de trabalho e seus gestores – ou seja, como enfrenta seus desafios e quais recursos utiliza para superá-los.

A autoavaliação apresenta certas vantagens em relação às práticas tradicionais de avaliação. Como afirma Neves (2010, apud Busto e Maia, 2009, p. 55) “A vantagem inegável desta vertente da educação é a autodescoberta que potencia, ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objetivos”, ou seja, a autoavaliação é um processo de regulação, dado ser um processo intrínseco ao próprio sujeito.

Esse instrumento tem sua eficácia aparente quando associado a um processo formativo. Como apresentado anteriormente neste trabalho, a avaliação formativa é uma maneira de analisar a atuação do professor em sua rotina diária e tem como principal objetivo o desenvolvimento do professor, isto é, quando visa ao crescimento profissional e não ao processo de premiação e punição do professor. O docente precisa sentir-se seguro e ser honesto em suas respostas para que os resultados sejam fidedignos às necessidades que precisamos abordar.

Além do processo formativo, é importante que se considere quais as diretrizes que são trabalhadas na autoavaliação sobre os quesitos de ser um bom professor. No capítulo deste trabalho que trata do assunto, há muitos aspectos que são próprios da docência e precisam de ter destaque, como: conhecimento do conteúdo, da didática e do currículo,

bem como do aluno e suas características e do contexto educativo em que a instituição está inserida.

Mas não podemos deixar de considerar que a autoavaliação, assim como outros instrumentos, tem suas limitações e, caso não sejam minimizadas as limitações que este instrumento provoca, pode-se gerar resultados que não são fidedignos, ou seja, não sejam condizentes com a realidade. É necessário cuidar para que não ocorra a autojustificação (transferência da responsabilidade da prática docente a fatores extrínsecos), para que não permaneçam avaliando apenas questões periféricas e se “esqueçam” do que é essencial, para que não se achem apenas proficientes e por isso não precisam de dedicar-se a possíveis e necessárias melhoras.

Existem algumas condições que, segundo Cassettari (2014, p.186, apud Carvalho, 2011), podem auxiliar para minimizar as limitações da autoavaliação:

1. Criação de um ambiente em que os professores se sintam seguros e à vontade para participar da autoavaliação – para tanto, a garantia de anonimato e confidencialidade é essencial;
2. Formação dos professores – para que eles aprendam a refletir sobre sua prática;
3. Disponibilização dos recursos (inclusive, e talvez principalmente, de tempo) para que os professores possam realizar a autoavaliação;
4. Estabelecer, em conjunto com os professores, noções claras sobre o que consiste a qualidade docente;
5. Fornecer padrões de *performance* com base nas definições de qualidade docente, para que os professores tenham com o que comparar suas práticas
6. Garantir que os professores tenham uma pessoa que possa tirar suas dúvidas e orientá-los sobre o processo;
7. Providenciar os meios necessários para que os professores possam aprimorar as práticas que consideram deficitárias.

O fundamental para que a autoavaliação obtenha resultados confiáveis, de acordo com Carvalho (2011, p.67, apud Alves e Machado, 2010, p. 102) “o professor deve adotar um conjunto de atitudes que lhe permita iniciar um processo de autoavaliação: desejo de aprender; dedicar tempo a si mesmo e aos outros; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem”.

Diante do exposto, faz-se necessário que o professor tenha uma postura de aceitação em relação às trocas de experiências, críticas e autocríticas em relação ao seu trabalho. Dessa forma, tornar-se-á um sujeito capaz de avaliar-se e em condições de saber que pode aprender sempre com o processo e com os outros na busca de melhorias à sua atividade docente.

4.1.3 Avaliação feita por seus pares.

Avaliar seu colega de trabalho não é uma tarefa fácil de realizar, porém são os pares que conhecem – por vivenciarem a mesma realidade, a metodologia de ensino, o conteúdo curricular, a instituição e suas necessidades – a melhor forma de observar os itens propostos para uma avaliação. É interessante ressaltar que, mesmo sendo a mesma a realidade que os cerca, cada um tem uma forma diferente de encará-la, ou seja, cada um coloca sua “lente” da realidade de acordo com os recursos que tem, vivencia e avalia. Para auxiliar na construção dessa avaliação, podem ser desenvolvidos, baseados nos aspectos epistemológicos e praxiológicos da matriz de avaliação, itens que contemplem a troca de experiências, feedback das observações de suas práticas, estudo de teorias que auxiliem na elaboração de estratégias e instrumentos desafiantes aos seus educandos e a integração das experiências entre seus pares.

É importante que a pessoa escolhida para avaliar seu par tenha uma performance tida como equivalente ou superior à de seus pares que serão avaliados. Isso se deve ao fato de o processo ser reconhecido através da competência de seus avaliadores, caso contrário, a avaliação não será validada pelos colegas (Fernandes, 2008).

Além de conhecerem a realidade, outro fator que faz a avaliação por seus pares uma possível escolha para se aplicar como instrumento avaliativo, é a oportunidade de os professores conhecerem os trabalhos de seus colegas e tornarem mais fácil a partilha de boas práticas, como afirma Fernandes (2008, p.23):

São os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria.

Assim como qualquer instrumento de avaliação, este também apresenta algumas questões que precisam de ser analisadas antes de sua aplicação. Uma das situações é a possibilidade de os relacionamentos pessoal, profissional e político entre os professores influenciarem os resultados das avaliações (Cassettari, 2014). Para evitar que os resultados possam ferir o bom relacionamento entre os pares, há a sugestão de os professores avaliarem o desempenho de pares com quem não tenham contato direto. Isso, porém, não garantirá a legitimidade do processo pois não são reconhecidos como pares diretamente.

De qualquer forma, assim como nos outros instrumentos de avaliação, este também deve ser aplicado juntamente com outros recursos para que se obtenham, de forma fidedigna, resultados mais próximos dos objetivos a que a avaliação se propôs.

4.1.4 Avaliação feita pelos alunos da escola.

Este instrumento avaliativo tem grande destaque nas Instituições de Ensino Superior, onde se espera que os alunos tenham mais subsídios para responderem às questões da avaliação. Porém estudos indicam (Cassettari, 2014, *apud* Perterson, Wahlquist e Bone, 2000) que alunos da educação básica podem fornecer informações válidas sobre a atuação de seus professores. As respostas dadas por eles foram analisadas e apresentaram razão, intenção e valores consistentes.

Deve-se considerar que é muito importante a forma como os alunos são orientados a responderem as questões, ou seja, de forma responsável, pois, caso isso não corra e o questionário não tenha necessidade de ser identificado, permitem que as considerações possam ser apresentadas de forma irresponsável.

Novaes (2011, p.23) apresenta alguns itens elaborados por Pinto (2002), que considera que os principais problemas associados à análise sigilosa decorrem:

1. Da situação interior – influência do estado de espírito do respondente no momento da análise;
2. Da expectativa – estabelecer a probabilidade subjetiva de que um dado esforço conduzirá a um específico nível de performance. Isto pode acontecer através de a esperança ser estabelecida em possibilidade, direito ou promessa por meio de filtro contaminado;
3. Da projeção – distorcer a realidade atribuindo a outros as próprias falhas;
4. Da afinidade – superavaliar um indivíduo que é simpático e/ou extrovertido e subestimar um indivíduo que não é simpático, sem levar em conta o desempenho;
5. Da diferença de estilo – avaliar negativamente o outro em decorrência de incompatibilidade de estilo;
6. Da similaridade de estilo – julgar favoravelmente a pessoa com a qual se identifica por pensamentos e ações semelhantes;
7. Do “efeito halo” – formar imagem com base no desempenho mais recente ou em uma das qualidades, em vez de julgamento de um período mais amplo e dos diversos fatores que definem o desempenho;
8. Da imagem organizacional – analisar o desempenho pela imagem que a pessoa possui da organização.

Para evitar tais problemas deve-se pensar em alguns critérios para a elaboração desta avaliação. Podemos sugerir que:

- as perguntas sejam de acordo com a faixa etária do aluno;
- os professores não sejam os aplicadores do instrumento, tampouco contabilizem os resultados, para evitar constrangimento;

- as perguntas não sejam direcionadas ao conhecimento científico do professor, mas sim aos eventos ocorridos em sala de aula e à relação/interação entre o professor e o aluno;

Sendo assim, a avaliação pelo aluno poderá trazer contribuições de uma perspectiva de alguém que está ativamente participando do processo e, por isso, com um “olhar” da aprendizagem de dentro da sala de aula, lugar onde as práticas, conteúdos e relacionamentos acontecem.

Esses componentes podem ser vistos dentro do aspecto ontológico e praxiológico da matriz de avaliação.

Assim, apresentaram-se alguns instrumentos de avaliação, revelando as possibilidades de diversificação dos ângulos do trabalho do docente que podem ser analisados, ou seja, avaliação através de seus pares, de seus alunos, de si próprio e da observação de sua atuação. Em todos esses aspectos é possível determinar a análise tanto do professor quanto da instituição em que ele está inserido. E, com isso, desenvolver uma cultura institucional que reflita sobre a avaliação e possa, através de seus resultados, tomar decisões mais pertinentes às necessidades tanto do professor quanto da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram destacados diferentes aspectos que imprimem à avaliação docente um papel importante no que se refere ao aperfeiçoamento da docência em seus diferentes níveis de ensino (educação básica e superior). Tal ação envolve um planejamento rigoroso e cuidadoso na sua elaboração, pois é nessa etapa que são estabelecidos os valores, critérios e julgamentos necessários a uma possível tomada de decisão que seja fundamentada e coerente com o processo de avaliação que se pretende desenvolver.

Diante disto, este trabalho teve, como objetivo, a elaboração de uma matriz de referência que servisse de base para a construção de uma proposta de avaliação docente na educação básica no ensino fundamental II de uma escola privada de São Paulo. Para tanto, considerou-se um caminho que contemplasse a reflexão do papel do professor frente aos desafios do século XXI, bem como o compromisso da escola diante das mudanças necessárias para acolher essas transformações.

Entende-se, assim, que uma avaliação docente deve abarcar aspectos tanto relativos ao próprio professor como também aqueles relacionados às condições objetivas oferecidas pela instituição. Ou seja, para a constituição de um modelo abrangente de avaliação docente, deve-se articular essas duas dimensões – o professor precisa saber o que fazer, e à instituição cabe subsidiá-lo naquilo que for necessário à sua atuação.

Dessa forma, a matriz procurou contemplar, por meio de eixos, dimensões e descritores, múltiplos aspectos considerados neste estudo como prioritários para o aperfeiçoamento da atuação docente, especificamente no que diz respeito à identidade do professor, à sua formação inicial e em serviço e à sua prática.

Uma vez construída a matriz, muitos são os passos para elaboração, organização e execução de uma proposta de avaliação docente. Por entender que a construção da matriz não se configura como um fim em si mesma, e que se pretende continuar este projeto aplicando-o na instituição que aqui foi descrita, a seguir serão brevemente apresentados alguns possíveis encaminhamentos que devem nortear o planejamento e a execução da avaliação docente.

Primeiramente, considera-se de suma importância que se discutam, junto à equipe gestora e aos professores, os objetivos de uma avaliação docente. A partir disso, deve-se definir claramente que avaliação se pretende realizar e quais finalidades e propósitos se pretende atingir. Sugere-se, ao longo da pesquisa, que a avaliação docente se constitua

por meio de um processo participativo e formativo, estando ela a serviço do desenvolvimento profissional do docente, e da proposição de melhorias a serem implementadas pela instituição.

Posteriormente, um outro encaminhamento refere-se à discussão sobre as características consideradas como essenciais do trabalho docente o qual deverá ser objeto da avaliação. É nesse momento que a matriz de referência proposta neste trabalho pode ser considerada como elemento fundamental e um ponto de partida para discussão e aperfeiçoamento, incluindo, se necessário, sucessivas adaptações ou a construção de uma nova matriz.

Com a definição inicial da matriz de referência e o modelo de avaliação que se almeja, a etapa seguinte dar-se-á com a apresentação e a discussão dos tipos de instrumentos avaliativos e as possibilidades de apropriação dos supostos resultados obtidos. Nesse momento, faz-se necessário pontuar que a aplicação de mais de um tipo de instrumento de avaliação docente pode ajudar na análise dos resultados, pois dificilmente a utilização de apenas uma forma de avaliar poderá abordar todos os aspectos que se desejam analisar.

Concomitantemente à definição dos tipos de instrumentos que serão utilizados para a avaliação, devem-se elencar quais eixos, dimensões e descritores da matriz cada um desses instrumentos pode abarcar. Esse movimento é necessário para seguir com a produção propriamente dos instrumentos que serão utilizados. Essa etapa servirá, também, para fazer escolhas no que se refere a estratégias a serem empregadas na coleta das informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos. Entre as estratégias a serem elaboradas, destacam-se aquelas relativas à definição dos sujeitos avaliados e dos procedimentos para a aplicação.

Sabendo que os esforços para implantação de uma avaliação docente com tais características devem estar associados a um plano de uso dos resultados, pretende-se, após sua análise, a apresentação de propostas que atendam às necessidades que foram corroboradas com os resultados da avaliação. Esses resultados devem ser utilizados de forma conjunta, ou seja, tanto para o desenvolvimento e crescimento profissional do docente quanto para a melhoria que a instituição deseja fazer.

Sabe-se que, devido a fatores inerentes ao processo, pode haver intercorrências durante a realização desse trabalho e, portanto, as etapas propostas podem sofrer alterações durante a execução do projeto.

Ressalta-se por fim que, da maneira que a matriz de avaliação docente foi construída, o processo avaliativo não termina após a tomada de decisão frente aos resultados obtidos, pois os três eixos que compõem a matriz são cíclicos e indissociáveis, ou seja, não se esgotam em si mesmos. Isso ocorre porque a constituição da identidade docente, a formação e a prática estão interligadas e vão agindo umas sobre as outras, transformando e modificando esse profissional que está em constante processo de reflexão sobre sua ação, como já citado nas palavras de Hadji (2001, p.15): “avaliar deve tornar-se auxiliar de aprender”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA, Júlio Gomes e CERÊNCIO, Marcela Moreira. “O coordenador pedagógico e a avaliação do trabalho docente”. *Impulso Piracicaba*. 22(54), 31-42, mai-ago 2012. ISSN Impresso 01037676.

ALMEIDA, R. Laurinda - *Revista Ciências Humanas* – UNITAU. Volume 7, número 1, p. 4-26, jan-jun/2014. Taubaté, 2014.

AASSA – Association of American Schools in South America – *Manual do Sistema de Avaliação do Desempenho do Professor 2010-2011*.

Avaliação de desempenho docente nas redes Estaduais de educação Básica no Brasil. Catarina de Almeida Santos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, Girlene Ribeiro de Jesus, Shirleide Pereira da Silva Cruz. Universidade de Brasília.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, organizadora. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Texto - O sujeito e a relação com o saber. Charlot, Bernard, 2003. Editora Unesp – 2003 – São Paulo

BAUER, Adriana, *O trabalho docente – avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 2013.

BAUER, Adriana e SOUSA, Sandra M.Z. L. “Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual paulista”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.11 n.01 abr. 2013, ISSN: 1809-3876 – p.201-215.

BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

CAMARGO, Paulo de. “De olho no professor – transformações e desafios”. *Revista Educação*, ano 16, n. 181. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, E. M. R. *Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente: estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2011.

CASANOVA, Maria Prazeres Simões Moço. “Desafios da avaliação do desempenho docente”. 8º Congresso Nacional da Administração Pública. 21 e 22 nov. Instituto Nacional de Administração, 2011.

CASSETTARI, Nathália. “Avaliação de professores: uma questão de escolhas”. *Est. Aval. Educ.* São Paulo v.25, n. 57, p. 166-197, jan/abr., 2014.

DARLING-HAMMOND, L. “Reconhecer e potencializar a eficácia docente: guia para decisores políticos”. In: FLORES, M. A. (org) *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, 2011 pp. 197-235.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. “O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência”. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. “A identidade docente: constantes e desafios”. *Form. Doc.* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

GATTI, Bernardete A. (org.). *O trabalho docente, avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013. Coleção Formação de Professores.

GATTI, Bernardete A. “Avaliação de professores: um campo complexo”. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.22, n.48, p. 77-88, jan/abr., 2011.

GIOVANI, Priscila, TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. “O coordenador pedagógico e a formação centrada no professor”. In: Almeida, Laurinda Ramalho de e Placco, Vera M. N. de S. (org.) *A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores*. São Paulo: Loyola, 2013.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 46.

JESUS, Saul Neves de. “A avaliação dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional”. In: MELO, Marcos Muniz (org). *Avaliação na educação*. Pinhais: Editora Melo, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos – *Adeus professor, adeus professora? Questões da nossa época*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MACHADO, Cristiane, ALAVARSE, Ocimar M. “Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar”. *Simpósio de políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da Educação*. <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CristianeMachado-comunicacaoOral-int.pdf>

Marco para la buena enseñanza. Gobierno de Chile, Ministério de Educacion, 2008.

MARTINS, Onilza B., MOSER, Alvino. LEONTIEV e WERTSCH: Conceito de mediação em Vygotsky, *Revista Intersaberes*, vol. 7 n.13, p. 8 – 28. jan. – jun., 2012 |ISSN 1809-7286.

MIZUKAMI, Maria das Graças: “Aprendizagem da docência: contribuições teóricas”. *Revista Educação*. v. 29, n. 2, jul./dez., 2004. <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

MONTEIRO, Maria F. A.G., PEREIRA, Michele M. “Carreira docente: uma análise da Prova Nacional de Concurso”. Apresentação no simpósio ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. <http://www.anpae.org.br/simposio26/2posterres/MariaFernandaAGMontero-poster-int.pdf> .Acesso em 02.12.2014.

NASCIMENTO, Marlúcio Tavares (UEG/São Luís de Montes Belos) *ÍCONE - Revista de Letras*, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 147-162, jul., 2008. ISSN:1982-7717 <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras>.

NEVES, Elisabete Ferreira das. *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente – contributos para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, 2010.

NOGUEIRA, Danielle X. Pamplona, JESUS, Girlene Ribeiro, CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva. “Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências”. *Linhas críticas*. V. 19, n.38, p.13-32. Brasília, Jan/abr., 2013.

NOVAES, Adelina de Oliveira – “Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores”. *Est. Aval. Educ.* V. 22, n. 48, p. 11-28, São Paulo, jan./abr. 2011

NOVAES, Gláucia T. Franco – “O trabalho docente – Avaliação, valorização e controvérsias”. In: GATTI, Bernardete A. (Org.) *O trabalho docente, avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013. Coleção Formação de Professores.

NÓVOA, A. “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. *Revista Educacion*. revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 10.10.2014.

NUNES, Cely do Socorro Costa. “Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal”. *Est. Aval. Edu.* V.24, n.55, p.64-93. São Paulo, abr/ago., 2013.

PACHECO, Regina Sílvia. *Burocracia e política no Brasil – desafio para a ordem democrática do séc. XXI*. São Paulo: Ed. FGV, 2010.

PAQUAY, Leopold, NIEUWENHOVEN, Catherine Van, WOUTERS, Pascale (organizadores). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento de educadores*. São Paulo: Ed. Penso, 2012.

POSADA, Juan A. Castro. “La evaluación de los profesores: trivializar la evaluación o evaluar lo trivial?”. In: RUIVO, João, TRIGUEIROS, Antonio (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Minas Gerais: Rvj Editores, 2009.

RODRIGUES, Suely da Silva. “Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* V. 20, n. 77, p. 749-768, Rio de Janeiro, out./dez. 2012.

ROMERO, Sonia Mara Thater. “A avaliação de desempenho como instrumento de capacitação de docentes dos cursos de graduação”. Trabalho de final de curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em Administração, Mestrado em Administração de Recursos Humanos, 2010.

RUIVO, João, TRIGUEIROS, Antonio (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Minas Gerais: Rvj Editores, 2009.

SANCHES, Raquel C. Ferraroni. *Avaliação institucional e projeto pedagógico*. São Paulo: Letras do pensamento, 2012.

SANTOS, Catarina de A., NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona, CRUZ, Shirleide P. da Silva, JESUS, Girlene R. de. “Avaliação de desempenho doente nas redes Estaduais de educação Básica no Brasil”. Universidade de Brasília, 2012. http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. “Referenciais freireanos para a prática da avaliação”. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, n. 25, p. 17-24. Campinas, novembro 2008.

SHULMAN, Lee S. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 2 2005.

SHULMAN, Lee S. “Those who understand: knowledge growht teaching”. *Educational Researcher*. V. 15 nº 2, p. 4-14, 1986.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. “Políticas de Educação continuada de professores na Ibero-América”. *Revista Psicologia da Educaçã*, n13. São Paulo, 2001.

SOUSA, SANDRA ZÁKIA LIAN. “Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos”. IN: DOURADO, LUIZ FERNANDES. *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. (p. 31 – 45).

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise. “Avaliação de Professores da Educação Básica: Uma agenda em discussão”. Seminário Internacional. Fundação Cesgranrio, 2010.

WHORTHEN, Blaine, SANDERS, James R., FITZPATRICK, Jody. *Avaliação de programas – concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.