

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**GABRIELLE BORBA DA SILVA**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE:  
contribuições para a qualificação das práticas**

**São Leopoldo, RS**

**2018**

GABRIELLE BORBA DA SILVA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE:  
contribuições para a qualificação das práticas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas

São Leopoldo, RS

2018

S89i

SILVA, Gabrielle Borba da

Avaliação formativa e autoavaliação docente: contribuições para a qualificação das práticas. Gabrielle Borba da Silva. – Florianópolis, 2018.

103 f. : il. ; 21cm30cm.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2018.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas.

Bibliografia: f. 88-90.

1. Avaliação de desempenho docente – 2. Avaliação formativa – 3. Acompanhamento docente – 4. Gestão pedagógica – 5. Autoavaliação – I. Silva, Gabrielle Borba da – II. Título

CDU: 371.136

Ficha Catalográfica elaborada por Suellen Santos CRB 14/1162

GABRIELLE BORBA DA SILVA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA DO DESEMPENHO DOCENTE:  
Contribuições para a qualificação das práticas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Ana Lúcia Souza de Freitas – UNISINOS

---

Ana Cristina Ghisleni – UNISINOS

---

Ana Cristina Rodrigues – UNIPAMPA

Esse trabalho é dedicado a todos que acreditam no poder transformador da educação, especialmente aqueles que escolheram como profissão a nobre missão de conduzir o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

## **AGRADECIMENTOS**

Para Santo Inácio de Loyola, a gratidão é a memória do coração. Por isso, agradeço, inicialmente, aos meus pais que sempre apostaram no poder transformador da educação. Essa foi a principal herança que eles poderiam me deixar. Muita inspiração para esse trabalho veio desse sentimento de que somente a educação é capaz de mudar a sociedade.

Ao meu marido, que com muita compreensão e paciência suportou os momentos de ausência, fica o meu agradecimento pelo companheirismo de sempre e pelo amor incondicional.

À minha orientadora, fica a minha eterna gratidão e admiração pela paciência e sabedoria com a qual conduziu esse processo, me oportunizando não somente o crescimento acadêmico, mas também profissional.

Ao Colégio Catarinense, fica a minha gratidão por reconhecer e apostar no meu trabalho desde o início, possibilitando que eu chegasse até esse momento com êxito e satisfação.

À minha equipe de professores, fica o meu agradecimento pela parceria nessa caminhada, pelos momentos de troca, de escuta, de diálogo, pelas aprendizagens adquiridas, pelos desafios enfrentados e pelas conquistas alcançadas. Que possamos sempre desenvolver um trabalho de qualidade, possibilitando, assim, o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém  
ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”  
(Arthur Schopenhauer)

## RESUMO

O estudo proposto teve como objetivo principal qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa. Tomou-se como lócus o Colégio Catarinense, localizado no município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Trata-se de uma escola particular de educação básica que pertence à Rede Jesuíta de Educação. Na perspectiva de atender ao objetivo proposto, orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: como as práticas da gestão pedagógica podem contribuir para que a avaliação de desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa? Sendo a pesquisa de caráter qualitativo, a abordagem metodológica se deu na perspectiva da Pesquisa Participante, visto que envolveu a própria pesquisadora em seu trabalho como gestora pedagógica e os professores que são acompanhados por ela. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados diários de registros, relatórios mensais, resultado da autoavaliação institucional e cartas pedagógicas. Para interpretação dos dados foram utilizados os princípios da Análise Textual Discursiva. Os aportes teóricos principais tiveram como base os estudos de Francisco Imbernón, Domingos Fernandes, Maria Celina Melchior, Gonçalo Simões, Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira. Os dados evidenciaram que o gestor pedagógico tem um papel fundamental junto ao corpo docente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação formativa por meio das próprias ações de orientação pedagógica exercidas na escola. Também resulta da experiência desta pesquisa no Colégio Catarinense a proposição das Cartas Pedagógicas como instrumento de autoavaliação docente, ação esta que se mostrou essencial na perspectiva de uma avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Avaliação de Desempenho Docente. Avaliação Formativa. Acompanhamento Docente. Gestão Pedagógica. Autoavaliação.



## ABSTRACT

This study aims to qualify the supervision for teachers through pedagogical coordination, contributing to the performance evaluation in order to be done in a formative evaluation perspective. The research took place at Colégio Catarinense, located in the city of Florianópolis in the State of Santa Catarina. It refers to a private school of primary education and it belongs to the Jesuit Education Network. In order to accomplish the aim of this study, the following statement worked as guidance: how can the practices of the pedagogical coordination contribute to the teacher's performance evaluation in order to be done as a formative evaluation? With the qualitative nature of the study, the methodological approach includes the Participant Observation, considering that it involved the researcher itself as a pedagogical coordinator and the teachers supervised by her. The research draws upon daily records, monthly reports, institutional self-evaluation results and pedagogical letters. Discursive Text Analysis principles were applied concerning the data interpretation. The main theoretical contributions were based on studies of Francisco Imbernón, Domingos Fernandes, Maria Celina Melchior, Gonçalo Simões, Flávia Vieira and Maria Alfredo Moreira. The results emphasize that the pedagogical coordinator has a fundamental role alongside the teachers in relation to the development of a formative evaluation culture through the pedagogical coordinator work of the school. The suggestion toward pedagogical letters as an instrument of teacher self-evaluation is also a result of this research at Colégio Catarinense and it became essential in the perspective of a formative evaluation.

**Key-words:** Teacher performance evaluation. Formative evaluation. Supervision for teachers. Pedagogical coordinator. Self-evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigma Pedagógico Inaciano .....	15
Figura 2 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE e filtros de pesquisa utilizados no Banco de Teses ...	29
Figura 3 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES) .....	30
Figura 4 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSOR(ES) .....	30
Figura 5 - Quantidade de resultados localizados para o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA .....	31
Figura 6 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE .....	31
Figura 7 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES) .....	32
Figura 8 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	32
Figura 9 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor GESTÃO PEDAGÓGICA .....	33
Figura 10 - Pesquisa na plataforma EBSCOhost com o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA .....	35

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4 – Resultado 1.1 Projeto e Planejamento do Ensino 2014-2018.....	75
Gráfico 5 – Resultado 1.2 Realização e Apoio ao Ensino 2014-2018.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Operativo da Pesquisa .....	27
Quadro 2 - Quadro-síntese do "Estado do Conhecimento" sobre Avaliação Formativa do Desempenho Docente .....	37
Quadro 3 - Quadro-síntese da proposta metodológica .....	63

## LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Federação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FLACSI	Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas
GT	Grupo de Trabalho
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum
PGQE	Programa de Gestão da Qualidade Educativa
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SciELO	Scientific Eletronic Library OnLine
SIPEI	Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualização Inaciana
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
SOREP	Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: SOMOS INACIANOS .....</b>	<b>14</b>
<b>1 CONTEXTO: AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
1.1 As experiências acadêmicas e profissionais que me fizeram professora ...	18
1.2 Caracterização do espaço de pesquisa.....	20
1.3 Delineamento do estudo.....	22
<b>2 EXPERIÊNCIA: O "ESTADO DO CONHECIMENTO" DA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA DO DESEMPENHO DOCENTE.....</b>	<b>28</b>
2.1 A pesquisa no Banco de Teses da Capes.....	29
2.2 A pesquisa na biblioteca digital da ANPEd.....	31
2.3 A pesquisa na Scientific Eletronic Library OnLine (SciELO) .....	33
2.4 A pesquisa na EBSCOhost.....	34
<b>3 REFLEXÃO: O REFERENCIAL TEÓRICO COMO PONTO DE CHEGADA PARA AS PERGUNTAS E PONTO DE PARTIDA NA BUSCA DA COMPREENSÃO.....</b>	<b>38</b>
3.1 Por que e para quê avaliar o desempenho dos professores.....	41
3.2 A relação entre a avaliação formativa e o acompanhamento docente.....	44
3.3 A avaliação formativa como possibilidade de qualificação das práticas.....	47
<b>4 AÇÃO: A TRASFORMAÇÃO DA MANEIRA DE VER, SENTIR E ATUAR .....</b>	<b>50</b>
4.1 O caminho percorrido .....	52
4.2 A materialização da pesquisa .....	54
4.3 Os docentes envolvidos no estudo .....	57
4.4 Instrumentos Metodológicos .....	58
4.5 Procedimento para análise dos dados .....	64
4.6 Considerações éticas sobre o estudo .....	66
<b>5 AVALIAÇÃO: O SIGNIFICADO DO PROCESSO .....</b>	<b>68</b>
5.1 A orientação pedagógica e o processo de pesquisa .....	68
5.2 Análise dos dados produzidos .....	73
5.2.1 Análise do resultado do processo de autoavaliação institucional .....	74
5.2.2 Análise das Cartas Pedagógicas .....	77
5.3 Cartas Pedagógicas como instrumento de autoavaliação docente .....	79
5.4 Considerações finais .....	83
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE C - RESUMOS DA PESQUISA NA PLATAFORMA SCIELO .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE D - RESUMOS DA PESQUISA NA PLATAFORMA EBSCOHOST.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE E – CARTA PEDAGÓGICA A UM EDUCADOR INACIANO .....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO: SOMOS INACIANOS

*Estamos para educar a todos, sem distinção. Não pode ser de outra maneira, já que o apostolado educativo, como todo o apostolado da Companhia, leva a indelével marca inaciana da universalidade.*  
(KLEIN, 2015, p. 17)

A identidade traz consigo o sentimento de pertença; é a marca que nos identifica enquanto membros de uma coletividade. Por esse motivo, antes de discorrer em relação às etapas fundamentais do projeto de pesquisa, sinto que é necessário introduzir os princípios em que esse estudo foi pensado, a fim de que o(a) interlocutor(a) compreenda a dinâmica de organização do trabalho.

Sendo assim, inicio esclarecendo que os colégios da Companhia de Jesus fundamentam sua proposta educativa na Pedagogia Inaciana, que propõe uma educação com traços da metodologia dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Nos Exercícios Espirituais, Santo Inácio propõe "que a pessoa se situe à luz de sua verdade maior, considere o fim para o qual foi criada, bem como sua missão nesse mundo e busque encontrar formas criativas e responsáveis de transformar a realidade em vista de um bem maior" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 17).

Com o passar do tempo, os desafios contemporâneos e as novas demandas suscitadas ao final do século XX, discussões no âmbito educacional foram fomentadas, surgindo a necessidade de oferecer subsídios que instrumentalizassem os educadores inacianos frente a essas necessidades. Foi nesse contexto que o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) foi pensado, "buscando responder, de forma coerente e prática, às diversas Comunidades Educativas, oferecendo-lhes referencial fiel ao modo de proceder inaciano" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 17).

Enquanto inacianos, acreditamos que o PPI possibilita a mediação entre os "sujeitos" e o "mundo", é "um instrumento para a melhor interpretação da realidade e para a mudança [...]" (SUBSÍDIOS, 1997, p. 15-16).

Klein (2015) ressalta que "A compreensão do Paradigma Pedagógico Inaciano deve estender-se tanto ao contexto da aprendizagem como ao processo mais explicitamente pedagógico. Além disso, deveria indicar os modos de fomentar a abertura ao desenvolvimento [...]" (KLEIN, 2015, p. 191).



O referido autor complementa essa ideia afirmando que

É um Paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças [...]. (KLEIN, 2015, p. 187)

Segundo o documento intitulado "Subsídios para a Pedagogia Inaciana", a aplicação do paradigma não se refere exclusivamente à sala de aula e à relação professor-aluno; "é necessário aplicá-lo a todo o conjunto institucional que o sustenta, pois do contrário poderia correr-se o risco de contradizer institucionalmente o que se pretende alcançar" (SUBSÍDIOS, 1997, p. 16).

Por esse motivo, esse trabalho foi organizado sob a perspectiva do PPI, por acreditar que as cinco dimensões propostas no paradigma (contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação) expressavam condições para que a pesquisa pudesse se desenvolver de maneira significativa, dentro dos princípios inacianos.

Apresento, a seguir, uma figura ilustrativa da relação existente entre as cinco dimensões do PPI.

Figura 1 - Paradigma Pedagógico Inaciano



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Catarinense (2012, p. 18)

A proposição de articular o estudo com as dimensões do PPI surgiu num exercício de evidenciar como o paradigma pode ser aplicado a outras instâncias institucionais, além da sala de aula.

Sendo assim, após esta introdução, apresento a primeira parte do trabalho denominada **Contexto**, que abrange uma **contextualização inicial sobre a pesquisadora e o espaço de pesquisa, o objeto de pesquisa, sua problemática e os objetivos** do presente estudo. O contexto, para Santo

Inácio, é o ponto de partida: situar-se na "verdadeira história", enfrentar a realidade. Essa dimensão do paradigma foi relacionada a essa parte do trabalho porque "a contextualização consiste em situar, nas circunstâncias, o sujeito e aquele aspecto da realidade que se quer experimentar, conhecer, aproveitar e transformar" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 19).

Dando continuidade ao trabalho, apresento a segunda parte intitulada **Experiência**, que refere-se ao **Estado do Conhecimento** e busca apresentar o que vem sendo estudado sobre a temática a partir de consultas em sites de órgãos que fomentam a pesquisa no país. Ao fazer a relação entre essa parte e o PPI, remeto-me a Santo Inácio que, na dimensão da experiência, nos convida a "sentir internamente o que vê, olha, contempla" (SUBSÍDIOS, 1997, p. 20). Essa etapa do PPI

Consiste em desenvolver, na pessoa, a capacidade de atender, estar pronta a perceber a realidade e os fenômenos que estão ocorrendo de forma vivencial, percebendo que sentimentos ou reações estão sendo despertados, preparando, embora de forma primária, a ação que será desencadeada (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 19).

Isto requer, em primeiro lugar, ter conhecimento de fatos, conceitos e princípios que estão sendo pesquisados na atualidade, por isso justifica-se a relação com o Estado do Conhecimento. Para Klein (2015), a dimensão da experiência

[...] exige do indivíduo que seja sensível às conotações e matizes das palavras e aos acontecimentos, que analise e avalie as ideias, que raciocine. Só mediante uma compreensão exata do que se está considerando é possível alcançar uma apreciação adequada do seu significado. (KLEIN, 2015, p. 194-195)

Após a apresentação do Estado do Conhecimento, sigo com a terceira parte intitulada **Reflexão**, que apresenta o **referencial teórico** utilizado para embasar as reflexões sobre o tema pesquisado. No PPI, a dimensão da reflexão busca perceber qual o significado e que relações existem entre os elementos que foram experimentados; é o ponto de chegada para as perguntas que surgiram e também o ponto de partida para buscar a sua compreensão, "a fim de verificar a adequação entre o entendido e o experimentado, entre a hipótese formulada e o que foi apresentado pelos sentidos. A partir disso, então, será possível, conscientemente, optar por sua forma de participação" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 20). Por esse motivo, essa dimensão do paradigma foi relacionada ao referencial teórico, que é a base para a compreensão das questões que surgem e norteia o processo de mudança.

Segundo Klein (2015), Santo Inácio acreditava que esse é o momento para

[...] esclarecer as próprias motivações internas, os objetivos que agiam por trás de suas opiniões; pôr em questão as causas e implicações do que experimentara, ponderar as possíveis opções e avaliá-las à luz de suas prováveis consequências, para obter o objetivo pretendido [...]. (KLEIN, 2015, p. 197)

A quarta parte denomina-se **Ação** e apresenta a **abordagem metodológica** escolhida para viabilizar o estudo, bem como os **critérios de seleção dos sujeitos envolvidos**, os **instrumentos metodológicos** adotados para produzir os dados e a **estratégia metodológica escolhida para análise** dos mesmos.

De acordo com o PPI, todo o processo não se completaria se ficasse apenas no âmbito da formulação de hipóteses ou da divulgação de juízos críticos sobre o que foi estudado. "Assim, a ação é entendida como a manifestação operativa de uma decisão livremente assumida para a transformação da pessoa e da realidade institucional e social em que vive" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 20).

A dimensão da ação foi relacionada a essa etapa do estudo por acreditarmos que esse trabalho assumiu um caráter transformador na medida em que os dados produzidos se tornaram elementos de reflexão e mudança. Klein (2015) reforça essa ideia, pois afirma que a ação refere-se ao "crescimento humano interior baseado na experiência na qual se refletiu, bem como à sua manifestação externa" (p. 201).

A quinta e última parte denomina-se **Avaliação** e relata como se deu o processo de pesquisa, bem como a **análise dos dados** produzidos, as **contribuições** que a pesquisa trouxe e, por fim, as **considerações finais** sobre o estudo proposto.

No PPI, a avaliação é o momento de fazer uma revisão da totalidade do processo para verificar e ponderar em que medida as etapas se realizaram eficazmente e se os objetivos propostos foram atingidos, sejam eles em termos de mudança pessoal, institucional ou social, permitindo a visualização do horizonte possível para se projetar o futuro.

Para encerrar esta introdução, gostaria de ressaltar que essas cinco etapas do PPI, assim como as cinco partes que compõem esse trabalho, são sucessivas e simultâneas, visto que cada um dos passos se integra com os demais, afetando e interagindo durante todo o seu desenvolvimento.

## **1 CONTEXTO: AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA**

*A escola é, por excelência, o espaço para o diálogo, a dúvida, a criatividade, as contradições, a solidariedade e a colaboração mútua. (Projeto Político-Pedagógico, 2012, p. 17)*

Por ser um espaço de interação e desenvolvimento, as experiências escolares deixam marcas profundas na formação da pessoa. Nas etapas a seguir, descrevo algumas experiências de vida, o espaço de pesquisa e o objeto de estudo, a fim de que o(a) interlocutor(a) compreenda a relação existente entre os mesmos.

### **1.1 As experiências acadêmicas e profissionais que me fizeram professora**

Minha relação com os estudos e a área da educação começou muito cedo, em meio a livros de plástico, borracha e pano, que continham apenas ilustrações simples, com uma figura em destaque, como bola, urso, carro... essas coisas que julgam ser o que as crianças gostam. Gostar, eu não me lembro se gostava; apenas apontava as figuras numa tentativa de expressão. Foi assim que aprendi a ler, ou melhor, iniciei o processo. Sim, pois acredito que se trata de uma conquista processual, que inicia-se a partir do primeiro contato com a linguagem, mesmo sendo uma leitura visual, como nesse caso.

Por ser filha de professora, cresci sendo incentivada para os estudos e a leitura. Não sei até que ponto minha mãe tinha noção do bem que estava me fazendo, mas acredito que ela queria experimentar em mim todas aquelas teorias educacionais as quais ela estudava e acreditava.

E, como toda filha de professora, passei a frequentar a escola muito cedo, desde os dois meses de vida. Foi lá que conheci um lugar fascinante: a biblioteca do Colégio. Aquelas estantes imensas, cheias de livros grandes, pequenos, coloridos... Ficavam todos enfileirados, cada um em seu lugar. Não podia fazer barulho, pois havia pessoas estudando. Gente grande, concentrada, como eu um dia seria. A “tia” nos contava histórias lá no cantinho da “Hora do Conto”. Um dia ela era a Emília, outro dia a bruxa ou até mesmo a princesa; mas eu preferia acreditar que estava frente a frente com a personagem, era mais emocionante. E assim eu embarcava no mundo fantástico e imaginário que a leitura pode proporcionar.

Foi nesse espaço de livros experimentados e contos dramatizados que eu descobri como decifrar o significado daquele amontoado de letras que apareciam em meio às ilustrações, onde antes, deslizando o dedo por debaixo das frases, eu era capaz de criar as minhas próprias histórias. E assim, eficiente como a varinha de condão da fada e rápido como o pó de "pirlimpimpim" da Emília, foi a descoberta da leitura. Sim, porque você pensa que não sabe e, de um instante para o outro, como num passe de mágica, era uma vez... Já sei ler!

Minha experiência escolar foi marcada por vivências maravilhosas que favoreceram muito o meu desenvolvimento nos âmbitos conceitual, procedimental e atitudinal. Passei todo o período da educação básica em uma escola confessional católica em Florianópolis, local em que minha mãe trabalhava como professora. Foi um período muito positivo em minha vida, saboreado intensamente e que deixou lembranças profundas e saudosas.

O gosto pela leitura e pelos estudos só fez crescer. Hoje, me divido entre os livros da área da educação e os romances, minha grande paixão. E, por ironia do destino, tornei-me professora, assim como minha mãe. Nunca consegui explicar o porquê dessa escolha, mas acredito que existe uma grande relação com a admiração que sinto por ela e o desejo de fazer pelos outros o que um dia fizeram por mim.

A graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), oportunizou-me experiências antagônicas: por um lado, o *status* e a qualidade do ensino de uma universidade pública; e, em contrapartida, o contato com todos os percalços de uma escola pública brasileira.

Em 2007, após a graduação, dei início a minha carreira profissional como professora-alfabetizadora em uma escola confessional católica de Florianópolis. Nesse mesmo período também iniciei uma especialização em Psicopedagogia, que me auxiliou muito no trabalho com as dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Como a maioria das professoras, precisei buscar mais uma instituição para trabalhar a fim de ampliar meu poder aquisitivo. Sendo assim, em 2010, passei pelo processo seletivo no Colégio Catarinense e, em 2011, fui chamada para assumir uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I.

Permaneci por dez anos na primeira escola em que comecei a trabalhar e encerrei minhas atividades nessa instituição no início de 2017, entendendo que assim teria mais tempo para estudar e me dedicar ao mestrado. A opção de

permanecer no Colégio Catarinense foi fácil, pois é lá que me sinto "em casa", me identifico com as pessoas, com a metodologia e sinto muito prazer no que faço.

Juntamente com a profissão caminha o desejo de sempre continuar estudando. Após ingressar no Colégio Catarinense, fiz outra especialização, desta vez em Pedagogia Inaciana, oportunizada pela própria UNISINOS, que me possibilitou o mergulho nessa metodologia fantástica desenvolvida há muitos anos atrás, mas que se mantém em diálogo com as necessidades contemporâneas.

Fazer o mestrado sempre foi um sonho. Quando surgiu a possibilidade de participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Gestão Educacional, me dediquei por inteiro, pois sabia que seria uma oportunidade única na minha vida. E agora estou aqui, contribuindo com a minha instituição no que é possível, ampliando meus conhecimentos e desenvolvendo minha carreira acadêmica e profissional.

Eu já sonhava que em breve colheria frutos advindos do curso de mestrado, mas o que eu não imaginava é que esses frutos viriam tão rápido: no mês de julho de 2017, fui convidada a assumir o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)<sup>1</sup> da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Catarinense. Foi com muita surpresa e satisfação que assumi esse desafio, tendo a certeza de que o curso de mestrado me auxiliaria muito nessa nova missão, e, diante desse fato, uma nova perspectiva se delineou: a minha própria prática se tornou meu objeto de pesquisa.

## **1.2 Caracterização do espaço de pesquisa**

O Colégio Catarinense, como centro educativo da Companhia de Jesus, possui um legado de mais de quatro séculos dedicados à educação. Foi planejado em meados de 1905, pela Companhia de Jesus, a pedido do então Governador do Estado de Santa Catarina, Vidal Ramos. Chamava-se Ginásio Santa Catarina e iniciou suas atividades em 15 de março de 1906 (COLÉGIO CATARINENSE, 2016).

Originalmente, o Colégio era destinado apenas ao público masculino e oferecia a modalidade de internato para os estudantes de outras cidades até o ano de 1963. No ano de 1970, as turmas começaram a contar com a presença feminina.

---

<sup>1</sup>O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) é responsável pela orientação e acompanhamento dos professores. Em outras instituições de ensino pode ser denominado como Coordenação Pedagógica ou Supervisão Pedagógica.

Em 1999, o Colégio inaugurou as atividades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano (COLÉGIO CATARINENSE, 2016).

Sua história a serviço de uma educação de excelência humana e acadêmica reflete as opções fundamentais da Companhia de Jesus e tem como objetivo "construir e fortalecer o desenvolvimento harmônico e integral de seus alunos, em vista do bem comum" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 11).

A tradição dos Jesuítas na educação iniciou com o legado de Santo Inácio de Loyola por meio de um método de oração chamado "Exercícios Espirituais". Na metodologia dos Exercícios Espirituais há vários aspectos inerentes ao desejo da formação integral. Além disso, na parte IV das Constituições da Companhia de Jesus, Loyola descreve a finalidade educativa da Companhia: o objetivo era unir a aprendizagem e o ensino das letras com os bons hábitos e virtudes. Diante disso, em 1599, foi publicada a *Ratio Studiorum*, um documento que inspirou a tradição pedagógica de todo o ocidente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012).

Em consonância com os ensinamentos de Santo Inácio, um homem atento às necessidades de seu tempo, os Jesuítas continuaram avançando no âmbito educacional e lançaram outros documentos norteadores da Prática Pedagógica Inaciana, como "Características da Educação na Companhia de Jesus", em 1986, "Pedagogia Inaciana: uma proposta prática", em 1993, "Subsídios para a Pedagogia Inaciana", em 1997, e a primeira versão do "Projeto Educativo Comum", em 2005.

Atenta às novas demandas do século XXI e em sintonia com as orientações da Igreja Universal e Latino-americana, a Companhia de Jesus vem trilhando um caminho de revitalização da sua tradição educativa. O Colóquio Internacional sobre Educação Básica Jesuíta, realizado em Boston (EUA), em 2012, marcou o início desse caminho, que teve continuidade no Seminário sobre Espiritualidade e Pedagogia Inaciana (SIPEI), realizado em Manresa (Espanha), em 2014. Entre esses dois eventos, em 2013, um passo determinante foi dado no Brasil: todas as unidades educativas do país passaram à jurisdição do Provincial do Brasil, dando início, assim, à Rede Jesuíta de Educação (RJE), no começo de 2014. Ainda nesse ano, foi introduzido nos colégios da RJE o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) da FLACSI, que apresenta indicadores para autoavaliação em quatro dimensões do processo educativo: pedagógico-curricular; organização, estrutura e recursos; clima escolar; família e comunidade local. Por fim, em 2016, tivemos o lançamento do Projeto Educativo Comum da RJE, um documento que revisou e

reposicionou o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da educação básica e, ao mesmo tempo, orienta e norteia as necessidades de renovação, ajuste e qualificação do que existe atualmente (PEC, 2016).

### 1.3 Delineamento do estudo

Uma das questões sinalizadas no PEC é o desejo de que os Colégios da RJE realizem avaliação de desempenho dos seus funcionários, onde, segundo o PEC,

é desejável que aconteça anualmente, segundo critérios estabelecidos pelo setor de Recursos Humanos local, alinhando as melhores metodologias disponíveis com qualidades e competências desejáveis para uma liderança inacciana, conforme documentos institucionais (PEC, 2016, p. 64).

A ação de avaliar ou ser avaliado é algo frequente no cotidiano do ser humano. Somos avaliados por especialistas da saúde, pelo desempenho acadêmico, fazemos avaliações sobre os produtos e serviços que adquirimos, sobre nossos comportamentos e nossas relações interpessoais. Enfim, de uma maneira geral, as decisões que tomamos em nossas vidas são baseadas em avaliações, sejam elas objetivas ou subjetivas. Segundo Fernandes (2008),

A avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza (FERNANDES, 2008, p. 5).

Nesse sentido, as instituições também sentem a necessidade de avaliar o desempenho de seus profissionais. Existem registros de que a avaliação do desempenho já era realizada por Santo Inácio de Loyola, durante a Idade Média, por meio de um sistema combinado de relatórios e notas das atividades e o potencial de cada jesuíta da Companhia de Jesus. Segundo Lowney (2015), a Companhia de Jesus já realizava espécies de *feedback* há aproximadamente 435 anos antes de virar "moda" no mundo corporativo.

Sendo assim, a avaliação dos processos é imprescindível para a qualificação da instituição. Levando em consideração a força dos fatores externos e internos ao Colégio, que refletem diretamente na aprendizagem dos alunos, o ato de avaliar o desempenho docente ganha importância, principalmente quando o foco é a interação que ocorre entre professor e aluno.



Avaliar o desempenho do professor é, também, uma possibilidade de valorizá-lo. A LDB determina, em seu Art. 67, que os sistemas de ensino devem assegurar a progressão docente baseados na titulação e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996).

Além disso, os dados obtidos na avaliação de desempenho podem colaborar para a formulação de políticas direcionadas para a gestão de pessoas, adequadas às necessidades da instituição e dos seus professores. O PEC (2016) sinaliza que

A avaliação poderá subsidiar as Equipes Diretivas com informações que viabilizem a gestão de pessoas, bem como a indicação das eventuais fragilidades existentes nas equipes de trabalho, das quais poderão derivar planos de formação e capacitação (PEC, 2016, p. 64).

Fernandes (2008) acredita que

Um dos desafios que hoje se coloca à avaliação em geral é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspectivas e de abordagens, evitando assim a polêmica pela polêmica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas (FERNANDES, 2008, p. 5).

Portanto, a avaliação do desempenho docente não se configura apenas em uma ferramenta diagnóstica, é uma possibilidade de apoiar e incentivar o docente, qualificando o trabalho pedagógico e auxiliando os gestores nas tomadas de decisão e redirecionamento dos processos, a partir de uma abordagem adequada ao perfil da instituição, levando em consideração a diversidade de fatores objetivos e subjetivos envolvidos, pois, de acordo com Carvalho; Diogo (2001), "A objetividade na avaliação não se consegue com medidas rígidas, mas antes com aproximações qualitativas e progressivas. [...] Há na avaliação um conjunto de subjetividades que lhe são intrínsecas e naturais" (p. 45).

Desde 2011, o Colégio Catarinense realiza um processo de avaliação do desempenho docente. São utilizados procedimentos diferenciados para os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (Unidade I), e para os educadores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (Unidade II).

Na Unidade I, o processo é feito por meio da escuta de alguns alunos. O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), juntamente com outros representantes da equipe de coordenação, como o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e/ou Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral (SOREP), selecionam alguns representantes de cada turma para responder questões previamente elaboradas acerca do trabalho desenvolvido pelos professores, à luz da Pedagogia Inaciana.

Na Unidade II, todos os alunos participam do processo. Eles são encaminhados até o laboratório de informática e, por meio de um software desenvolvido especialmente para isso, avaliam três dos seus professores, que são definidos aleatoriamente pelo sistema. Os alunos recebem questões sobre o comportamento e o desempenho do professor, à luz da Pedagogia Inaciana, e lhe atribuem uma nota de 0 a 10 em cada indicador. Essas notas culminam em um gráfico, que mostra os pontos fortes e fracos do educador, bem como a média das notas dos outros professores da série, sendo possível visualizar se o docente está acima ou abaixo da média.

Em, 2017, um novo procedimento foi acrescentado: alguns alunos representam a turma em um momento chamado "Encontro de Ideias". Nesse encontro, os gestores conduzem uma conversa com os alunos acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na prática pedagógica docente.

Em todos os procedimentos acima descritos, os resultados apresentados são cruzados com os registros dos gestores que trabalham diretamente com o educador, gerando, assim, um parecer final, que é transmitido para o professor em forma de *feedback* ao término do ano letivo.

Fernandes (2008) cita essa possibilidade de combinações de métodos como uma forma de qualificar a avaliação realizada, mas sinaliza a necessidade de se analisar e refletir sobre esse processo:

Para que os propósitos de uma avaliação possam ser alcançados utilizam-se, em geral, avaliações sistemáticas ou formais quase sempre enquadradas por um modelo teórico. Mas também se utilizam avaliações informais e combinações de abordagens mais e menos formais. A compreensão da natureza destes tipos de avaliação e das relações que existem entre si é relevante e deverá ser objeto de estudo e de reflexão (FERNANDES, 2008, p. 6).

Sendo assim, em consonância com as novas orientações do PEC e do SQGE, e sendo uma das metas do Planejamento Estratégico elaborado em 2017, o Colégio Catarinense decidiu repensar o processo de avaliação do desempenho docente que vem sendo realizado na instituição, no sentido de firmá-lo como uma ferramenta de gestão e qualificação da prática pedagógica inaciana.

Leite (2001) ressalta que na avaliação nada é definitivo. Para a autora,

A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar [...] Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada. (LEITE, 2001, p. 5)

Diante dessa perspectiva de renovação é necessário enfatizar que, por mais que a avaliação do desempenho docente esteja relacionada ao comportamento do professor na sua função, sabe-se que ela também é influenciada por um conjunto de fatores subjetivos que interferem diretamente na sua atuação, tais como o nível individual de comprometimento e satisfação para com o trabalho e a instituição, as habilidades e competências individuais, os meios disponibilizados para a realização do trabalho, o clima organizacional, entre outros.

Há que se considerar, também, que muitos professores, em conversas informais, acreditam que a metodologia utilizada pela instituição não é a mais adequada e discordam, parcialmente, dos resultados apresentados. Por mais que a avaliação do desempenho docente tenha o intuito de formar o docente e qualificar o trabalho pedagógico, muitos professores enxergam os procedimentos realizados como uma forma de fiscalização e punição e não se sentem parte desse processo.

Fernandes (2008) cita a importância de os avaliados se sentirem parte do processo e compreenderem a avaliação de desempenho como fonte de aprendizado, crescimento pessoal e formação profissional. Por esse motivo, faz-se necessário ressaltar que

A avaliação é, em muito boa medida e em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (FERNANDES, 2008, p. 5).

Relacionando essa citação de Fernandes (2008) às observações oriundas do contexto escolar foi possível inferir que:

- a) a instituição sentia a necessidade de qualificar os procedimentos utilizados;
- b) os procedimentos utilizados não atingiam o objetivo formativo das avaliações de desempenho;
- c) os docentes não se viam como parte envolvida no processo;
- d) os instrumentos utilizados eram pontuais e não favoreciam o acompanhamento docente.

Em 2017, o setor de Recursos Humanos trabalhou no desenvolvimento de um novo instrumento a ser utilizado pelos gestores para avaliar professores e funcionários, com indicadores de desempenho, estabelecimento de metas de

melhoria e possibilidade de autoavaliação. As discussões acerca desse instrumento não avançaram e a proposta não foi colocada em prática. No entanto, mesmo que tivesse se institucionalizado, trata-se de um procedimento de natureza pontual, a ser realizada ao final do processo.

Diante da situação posta, encaminhei a pesquisa com a seguinte questão: **como as práticas da gestão pedagógica podem contribuir para que a avaliação do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa?**

A partir desse questionamento, aliado a um desejo sinalizado pela instituição, juntamente com a necessidade de qualificação da gestão pedagógica, determinei o objetivo geral dessa pesquisa: **qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.**

A partir disso, alguns **objetivos específicos** orientaram o desenvolvimento da pesquisa:

- a) desenvolver novas práticas e procedimentos para acompanhamento docente que oportunizem a formação profissional e dialoguem com o instrumento de avaliação de desempenho utilizado pela instituição;
- b) qualificar os atendimentos semanais do SOP com momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica;
- c) desenvolver uma cultura de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica através dos registros escritos em diversos instrumentos;
- d) utilizar os diários de registros nos atendimentos semanais do SOP como forma de apoio à reflexão sobre a prática;
- e) elaborar relatórios reflexivos com apoio nos diários de registros;
- f) refletir sobre os limites e possibilidades das contribuições do SOP na avaliação de desempenho docente da instituição.

A fim de facilitar a compreensão por parte do(a) interlocutor(a) acerca da relação entre os elementos lógico-operacionais do projeto, segue um quadro operativo da pesquisa que sintetiza a relação entre tais elementos.

## Quadro 1 - Quadro Operativo da Pesquisa

**PROBLEMA:** Como as práticas da gestão pedagógica podem contribuir para que a avaliação do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa?

**OBJETIVO GERAL:** Qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

**CATEGORIAS:**

- Avaliação de Desempenho
- Avaliação Formativa
- Gestão Pedagógica
- Acompanhamento docente

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- desenvolver novas práticas e procedimentos para acompanhamento docente que oportunizem a formação profissional e dialoguem com o instrumento de avaliação de desempenho utilizado pela instituição;
- qualificar os atendimentos semanais do SOP com momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica;
- desenvolver uma cultura de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica através dos registros escritos em diversos instrumentos;
- utilizar os diários de registros nos atendimentos semanais do SOP como forma de apoio a reflexão sobre a prática;
- elaborar relatórios reflexivos com apoio nos diários de registros;
- refletir sobre os limites e possibilidades das contribuições do SOP na avaliação de desempenho docente da instituição.

**QUESTÕES ORIENTADORAS:**

- Quais práticas e procedimentos são mais eficientes para realizar o acompanhamento dos professores?
- Como identificar se o acompanhamento docente está contribuindo com a formação profissional?
- Como estabelecer um diálogo entre o acompanhamento docente e o instrumento de avaliação de desempenho?
- Quais estratégias são necessárias para desenvolver momentos de formação e reflexão durante os atendimentos semanais?
- Como incentivar uma escrita reflexiva da prática pedagógica nos diários de registros?
- Como desenvolver o hábito de refletir sobre a prática?

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

## 2 EXPERIÊNCIA: O "ESTADO DO CONHECIMENTO" DA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA DO DESEMPENHO DOCENTE

*É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.<sup>2</sup>*  
(Émile Durkheim)

Essa parte do trabalho tem por objetivo apresentar o estudo realizado e os meios de pesquisa utilizados para compor um panorama a respeito do que vem sendo estudado sobre avaliação de desempenho dos professores em uma perspectiva formativa na educação básica. O levantamento que foi feito se deu em diferentes meios de divulgação de pesquisa, com o intuito de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto à programas de pós-graduação do país, que abordassem a temática relacionada ao estudo proposto.

Um dos meios utilizados para o levantamento das informações foi o Banco de Teses<sup>3</sup>, que faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC; essa ferramenta permite filtrar a pesquisa por tipo, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, nome da instituição e/ou biblioteca.

Outra fonte de pesquisa utilizada foi a biblioteca digital da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>4</sup>; a biblioteca da ANPEd permite filtrar a pesquisa por tipo de documento, série e grupo de trabalho.

A investigação seguiu-se na plataforma SciELO<sup>5</sup> (Scientific Eletronic Library OnLine); essa ferramenta permite filtrar a busca por coleções, periódicos, idioma, ano de publicação, área temática, índice de citações, citáveis e não citáveis e/ou tipo de literatura.

E, por fim, as buscas foram realizadas na plataforma EBSCOhost<sup>6</sup>, que permite filtrar a busca por ano, tipo de documento e base de dados.

Os descritores utilizados nas buscas foram: AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE; AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES); AVALIAÇÃO

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://durkheim-blog.tumblr.com>>

<sup>3</sup> Acessível em <[www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)>

<sup>4</sup> Acessível em <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

<sup>5</sup> Acessível em <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>

<sup>6</sup> Acessível em <<http://eds.b.ebscohost.com>>

FORMATIVA PROFESSOR(ES); QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA. O período de busca foi limitado aos últimos 5 anos (2012 a 2016).

A seguir, apresenta-se os resultados encontrados divididos por fonte de pesquisa.

## 2.1 A pesquisa no Banco de Teses da Capes

Dentro do Portal de Periódicos da Capes, o banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados<sup>7</sup>.

O primeiro descritor usado na plataforma foi AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE. A fim de refinar a busca, foram selecionados os filtros: teses e dissertações; ano (2012 a 2016); grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (educação); e área de concentração (educação escolar). Após a aplicação dos filtros, 203 resultados foram encontrados. Os filtros utilizados e o resultado encontrado podem ser observados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE e filtros de pesquisa utilizados no Banco de Teses



Fonte: elaborado pela autora (2017)

<sup>7</sup> Informações disponíveis em <www.capes.gov.br>

Dos 203 resultados encontrados na plataforma, nenhum abordava a questão da avaliação de desempenho dos docentes; a maioria dos trabalhos falava sobre avaliação institucional ou avaliação das aprendizagens dos alunos, com grande ênfase no ensino superior.

Optou-se, então, por usar os mesmo filtros, mas modificar o descritor substituindo a palavras DOCENTE por PROFESSOR(ES). Como pode ser observado na Figura 3, com a mudança do descritor, 268 resultados foram encontrados. No entanto, novamente, nenhum trabalho localizado apresentava a temática da avaliação de desempenho dos professores. Mais uma vez, grande parte dos trabalhos abrangia a questão da avaliação institucional, avaliação em larga escala, formação de professores ou avaliação das aprendizagens dos alunos.

Figura 3 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSORES

**268** resultados para **avaliação desempenho professores**  
Exibindo 1-20 de 268

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Diante da falta de trabalhos abordando a temática pesquisada, passou-se, então, a pesquisar com o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSOR(ES), utilizando os mesmos filtros indicados anteriormente. Conforme a Figura 4 nos mostra, 259 trabalhos foram localizados. Porém, nenhum relacionado à temática de pesquisa. Grande parte dos trabalhos abordavam a questão da formação inicial ou formação continuada dos professores, alguns traziam a temática do trabalho docente e o que apareceu sobre avaliação formativa estava relacionado à avaliação dos alunos.

Figura 4 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSORES

**259** resultados para **avaliação formativa professores**  
Exibindo 1-20 de 259

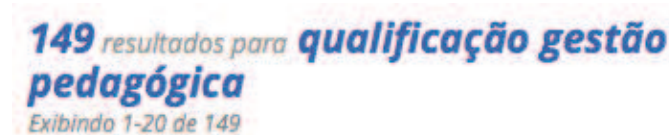
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Por fim, para encerrar a busca com essa ferramenta, utilizou-se o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA, com os mesmos filtros indicados



anteriormente. A ferramenta selecionou 149 trabalhos, conforme sinalizado pela Figura 5, dos quais grande parte abordava a temática da gestão democrática, gestão participativa e o papel do supervisor pedagógico, mas nenhum com foco na avaliação como possibilidade de qualificação da prática.

Figura 5 - Quantidade de resultados localizados para o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

## 2.2 A pesquisa na biblioteca digital da ANPEd

ANPEd é a sigla que designa a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social<sup>8</sup>.

A biblioteca digital da ANPEd permite filtrar as buscas por tipo de documento, série e grupo de trabalho. Porém, dessa vez, optou-se por não aplicar nenhum dos filtros, visto que os materiais disponibilizados por essa ferramenta apresentam-se em um número bem mais reduzido que a ferramenta utilizada anteriormente. Ao utilizar o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE, apenas um trabalho apareceu, mas dentro da temática da avaliação institucional e, novamente, voltado ao ensino superior, conforme nos mostra a Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

<sup>8</sup> Informações disponíveis em <www.anped.org.br>

Ao fazer a alteração dos descritor para AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES), nenhum trabalho foi localizado, conforme nos mostra a Figura 7.

Figura 7 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSORES

The screenshot shows the 'Biblioteca' search interface. The search bar contains 'avaliação desempenh'. The filters for 'Tipo de Documento', 'Série', and 'Grupo de Trabalho' are all set to '- Qualquer -'. A blue 'Aplicar' button is visible. Below the search bar, a message states: 'Os critérios dessa busca não apresentaram resultados. Tente novas palavras.'

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dando continuidade às buscas, o descritor foi alterado para AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSOR(ES), mas nenhum trabalho foi localizado. Então, omitiu-se a o termo PROFESSOR, deixando apenas AVALIAÇÃO FORMATIVA. Com esse novo descritor, dois trabalhos apareceram, mas focados na formação do aluno, conforme nos mostra a Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA

The screenshot shows the 'Biblioteca' search interface with 'avaliação formativa' in the search bar. The filters remain the same. Below the search bar, there are two search results. The first result is 'AVALIAÇÃO FORMATIVA DE APRENDIZAGEM DO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO CONSTRUÍDO E VIVENCIADO' by BITTENCOURT, Neide Arrias, with 'Download' and 'Ver ficha completa' links. The second result is 'PRÁTICA DOCENTE E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PLURAL E DIFERENCIADA' by GOMES, Suzana dos Santos, also with 'Download' and 'Ver ficha completa' links. The total number of items is shown as 'Total de itens:2'.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para finalizar a pesquisa, inseriu-se o último descritor: QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA. Novamente, nenhum trabalho foi localizado pela ferramenta. Omitiu-se, então, a palavra QUALIFICAÇÃO, refazendo a pesquisa com o descritor GESTÃO PEDAGÓGICA. Nessa nova busca, três trabalhos foram

localizados, mas não se referiam à temática em questão, conforme pode ser observado na Figura 9.

Figura 9 - Pesquisa na biblioteca digital da ANPEd com o descritor GESTÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 2.3 A pesquisa na Scientific Eletronic Library OnLine (SciELO)

A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O programa é mantido pela Federação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP e tem o objetivo de aumentar a visibilidade, acessibilidade, qualidade, uso e impacto de periódicos científicos<sup>9</sup>.

Com essa ferramenta, o uso dos filtros também foi dispensado, mantendo-se apenas o período de cinco anos para a abrangência da pesquisa (2012 - 2016). Dessa vez, ao realizar a busca com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE, o primeiro trabalho relacionado à temática apareceu, porém voltado para o ensino superior. Trata-se de uma pesquisa realizada no Chile que se propõe a delinear um processo de avaliação de desempenho com mais qualidade, em uma perspectiva mais formativa, dos professores universitários.

<sup>9</sup> Informações disponíveis em <www.fapesp.br/62>

Ao substituir o descritor por AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES), apareceu um trabalho desenvolvido em Portugal que versa sobre o papel da supervisão pedagógica no contexto da avaliação de desempenho docente, procurando aprofundar a forma como a dimensão formativa da avaliação foi equacionada e desenvolvida nas escolas. Foi localizado outro trabalho realizado em Portugal que procurou evidenciar os conflitos e incertezas que a avaliação do desempenho docente tem produzido e a busca de sentido(s) para esta avaliação e para o "ser professor/a". Outra pesquisa interessante realizada no Brasil foi localizada, que versa sobre a avaliação e a qualidade do desenvolvimento docente. Apareceu, também, uma outra pesquisa realizada no Chile sobre a avaliação dos professores de Pós-Graduação.

Para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSOR(ES), nenhum material relacionado ao tema foi localizado. Ao omitir a palavra PROFESSOR, deixando apenas AVALIAÇÃO FORMATIVA, duas pesquisas foram localizadas, porém com foco no aluno.

O último descritor utilizado foi QUALIFICAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA, e em seguida, suprimiu-se a palavra QUALIFICAÇÃO, restando apenas GESTÃO PEDAGÓGICA, e, para ambas as buscas, nenhum trabalho relacionado à temática pesquisada foi localizado.

## **2.4 A pesquisa na EBSCOhost**

A EBSCOhost é uma plataforma de pesquisa que proporciona acesso às bases de dados da EBSCO, que atende as necessidades de pesquisa de usuários em universidades, instituições médicas, empresas e governo, bibliotecas públicas e escolares. As bases de dados da EBSCO para bibliotecas acadêmicas fornecem aos pesquisadores e estudantes várias revistas acadêmicas completas, revisadas por pares e acesso aos principais índices de assunto. Os recursos acadêmicos abrangem todas as áreas-chave da ciência e da engenharia, tecnologia, matemática, artes e humanidades, ciências sociais, direito e negócios<sup>10</sup>.

A busca com o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE, trouxe três pesquisas realizadas no Chile. Uma delas havia sido localizada através da ferramenta SciELO e versava sobre a avaliação dos professores de pós-graduação.

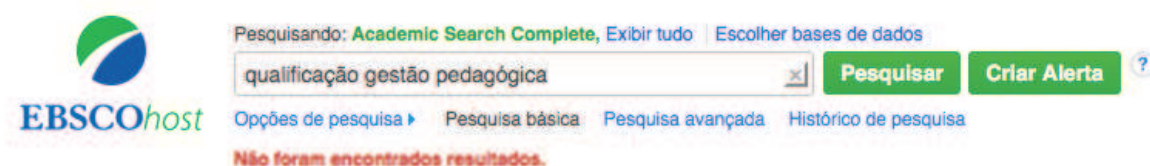
---

<sup>10</sup> Informações disponíveis em <[www.ebsco.com](http://www.ebsco.com)>

As outras duas pesquisas falavam sobre a avaliação como meio de desenvolvimento profissional e autoestima.

Para o descritor AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSORES, nenhum trabalho relacionado à temática da pesquisa em questão foi localizado. Ao substituí-lo pelo descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PROFESSORES, foi localizada uma pesquisa que trabalhou a relação entre o coordenador pedagógico e a avaliação do trabalho docente. Para o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA, nenhum trabalho relacionado à temática da pesquisa foi localizado, conforme observado na Figura 10.

Figura 10 - Pesquisa na plataforma EBSCOhost com o descritor QUALIFICAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao concluir essa etapa do projeto e diante dos resultados encontrados, pude perceber que a discussão acerca da temática pesquisada ainda é muito tímida. Sendo assim, é possível inferir que muito se tem a investigar e divulgar sobre os limites e as possibilidades da avaliação de desempenho dos professores, especialmente em uma perspectiva de avaliação formativa, que traga contribuições para o desenvolvimento profissional do docente, assim como outros aspectos que se relacionam com o tema.

De certa forma já era esperado encontrar um número reduzido de trabalhos com essa temática, visto que as referências bibliográficas relacionadas ao tema também são escassas. Ainda existem poucos materiais publicados que abordam a temática da avaliação de desempenho docente. Quanto à questão da avaliação formativa para professores, esbarramos no mesmo problema. Para embasar teoricamente a pesquisa, por vezes precisamos nos apropriar de conceitos voltados à esfera discente e fazer a transposição para a esfera docente.

O somatório desses fatores torna o estudo bastante desafiador, mas, ao mesmo tempo, muito relevante no sentido de contribuir com essa discussão tão emergente na atualidade.

No entanto, antes de dar prosseguimento com o referencial teórico, apresenta-se um quadro-síntese que organiza os trabalhos encontrados durante a busca realizada. O resumo completo dos artigos que foram citados nesse panorama encontram-se como apêndice neste trabalho (Apêndices C e D).

Quadro 2 - Quadro-síntese do "Estado do Conhecimento" sobre Avaliação Formativa do Desempenho Docente

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Tipo de Documento</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Local de Publicação</b>
Sistema De Avaliação Docente, Instituições De Educação Superior Tecnológica: Lineamentos De Qualidade.	Parada Romero; Laura Belkis	Artigo - Revista Práxis e Saber	2016	Colômbia
Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional	Silva, Ana Patrícia; Machado, Maria da Conceição; Leite, Teresa	Artigo - Revista Da Investigação às Práticas	2015	Portugal
Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s)	Silva, Ana Maria Costa e; Herdeiro, Rosalinda	Artigo - Educar em Revista	2015	Portugal
Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?	Morgado, José Carlos	Artigo - Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	2014	Brasil
A avaliação docente em pós-graduação: variáveis e fatores influentes	Vásquez-Rizo, Fredy Eduardo; Gabalán-Coello, Jesús	Artigo - Revista Educación y Educadores	2012	Colômbia
A avaliação docente sob o olhar do desenvolvimento profissional: o caso chileno	Tampe, Karin Alejandra Roa	Artigo - Revista Educación y Educadores	2017	Colômbia
Autoestima profissional: competência mediadora no marco da avaliação docente	Wilhelm, Karin; Martin, Gabriela; Miranda, Christian	Artigo - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales	2012	Colômbia
O coordenador pedagógico e a avaliação do trabalho docente	Almeida, Júlio Gomes; Cerêncio, Marcela Moreira	Artigo - Revista Impulso	2012	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 3 REFLEXÃO: O REFERENCIAL TEÓRICO COMO PONTO DE CHEGADA PARA AS PERGUNTAS E PONTO DE PARTIDA NA BUSCA DA COMPREENSÃO

*A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque a sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos.*  
(Paulo Freire, 1987, p. 14)

A avaliação tem constituído um tema recorrente nos estudos e debates na área da educação, despertando, atualmente, um interesse de análise que ultrapassa o espaço pedagógico. "Nos discursos oficiais, a avaliação, especialmente, desde a segunda metade da década de noventa, vem marcada pela lógica da eficiência, da qualidade e das competências a serem construídas" (CUNHA, 2003, p. 143).

Segundo alguns autores, como Scriven (1994), Stake (2006), Worthen e Sanders (1987), a avaliação é uma disciplina relativamente nova que possui vários domínios práticos de aplicação, tais como os que Scriven (1994) designou por *Big Six*: Avaliação de Programas, Avaliação de Pessoal, Avaliação de Desempenho, Avaliação de Produtos, Avaliação de Propostas e Avaliação de Políticas. Além destes domínios, Scriven também considera, noutra plano, a Meta-Avaliação e a Avaliação Intradisciplinar, assim como a Avaliação do Currículo ou a Ética Médica. A avaliação dos docentes integra o que Scriven denomina genericamente como Avaliação de Pessoal (FERNANDES, 2008).

De acordo com Fernandes (2008), por ser uma disciplina relativamente nova, faz-se necessário dar credibilidade a avaliação por meio do estabelecimento de conexões entre todos aqueles domínios práticos de aplicação "de modo a articulá-los e de forma a desenvolver conceitos e linguagem comuns, assim como todo o tipo de mecanismos e de procedimentos próprios de um campo científico" (p. 7), como lidar com ameaças à validade e assegurar a identidade.

Simões (2000), afirma que a natureza polissêmica sobre o conceito de avaliação é um fato demasiadamente constatado e reconhecido. Nevo apud Simões (2000), analisa a variedade de definições sobre avaliação e sistematiza-as em três grupos:

O primeiro relaciona-se com definições de avaliação baseadas em objetivos e, deste modo, a avaliação é o processo de determinação da consecução de determinados objetivos. O segundo grupo é caracterizado por definições descritivas e não judicativas: avaliar é recolher e examinar informação. A avaliação do mérito ou do valor e a natureza judicativa da avaliação é a característica do terceiro grupo de definições. (SIMÕES, 2000, p. 9-10)



Nevo apud Simões (2000) considera, ainda, a possibilidade de encontrar conceitos para avaliação que combinam a natureza descritiva com a judicativa. Portanto, enquanto alguns autores limitam a avaliação exclusivamente à descrição ou ao julgamento, outros autores acreditam em sua natureza descritiva e judicativa:

Para uns a dimensão de julgamento desempenha um papel essencial em qualquer ato de avaliação (Scriven, 1967; Guba & Lincoln, 1985; Joint Committee, 1981); para outros, o importante é descrever e não julgar (Cronbach, 1963, 1980); para outros é essencial descrever e julgar (Stake, 1967). Os defensores da perspectiva de avaliação como descrição associam-na à avaliação formativa, recusando-se a conceber a avaliação como julgamento, pelo fato de entenderem qualquer tipo de julgamento como ponto de chegada da avaliação. (SIMÕES, 2000, p. 9-10)

Nevo apud Simões (2000) acrescenta em seu conceito de avaliação a descrição e o julgamento, realizados não só por meio de competências e desempenhos, mas também a partir da eficácia. Portanto, segundo o autor, a avaliação docente é "o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino" (p. 9-10).

Porém, segundo Fernandes (2008), não tem sido fácil o caminho percorrido pela avaliação para que possa ser considerada uma disciplina científica. Segundo ele,

[...] tal se deve ao fato de as afirmações avaliativas, que implicam necessariamente a atribuição de valor ou mérito a um dado objeto, não serem consideradas cientificamente legítimas por setores do mundo acadêmico. Ao considerar que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, parte da comunidade científica continua ainda hoje a defender que não pode existir uma ciência da avaliação. (FERNANDES, 2008, p. 7)

No entanto, para o autor, esse pensamento que vem sendo mantido por cientistas e filósofos que se guiam pela filosofia lógico-positivista, que defende que as Ciências Sociais são independentes e livres de quaisquer valores, tem sido contestado por investigadores e avaliadores de diferentes linhas filosóficas, tais como Guba e Lincoln (1989, 1994), House e Howe (2000, 2003), Scriven (1994, 2000, 2003) e Stake (2003, 2004, 2006). (FERNANDES, 2008)

Para Fernandes (2008),

Na verdade, não será difícil perceber-se que a produção científica em qualquer domínio está sempre associada a qualquer forma de avaliação, seja através da apreciação mais ou menos crítica que se faz da literatura ou da investigação existente ou de uma dada abordagem metodológica. (FERNANDES, 2008, p. 8)

Nestas condições, para muitos investigadores, avaliadores e filósofos, a avaliação não só é uma disciplina possível e admissível como pode ser comparada a disciplinas como estatística ou lógica, visto que sua principal finalidade é desenvolver instrumentos que possam ser utilizados por outras disciplinas (FERNANDES, 2008).

Para Scriven apud Fernandes (2008),

Uma disciplina com estas características é uma transdisciplina porque: a) está ao serviço de uma grande variedade de disciplinas e não exclusivamente das disciplinas tradicionais ou académicas; e b) se baseia num núcleo duro de matérias tais como as suas teorias organizacionais, as suas metodologias próprias, os seus conceitos e a sua lógica. (FERNANDES, 2008, p. 9)

De acordo com Scriven apud Fernandes (2008), o problema da avaliação é que esta sempre teve áreas aplicadas, visto que as circunstâncias e os problemas do cotidiano assim a exigiam, como a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação de programas e a própria avaliação docente, mas sempre teve dificuldades para "determinar a sua área pura, o seu núcleo duro de definições, de conceitos integradores, de pressupostos básicos ou de noções relativas aos seus próprios limites" (p. 10). Segundo Fernandes (2008), este é um dos motivos que têm dificultado a afirmação e consolidação da avaliação como disciplina científica.

Para Fernandes (2008), é importante ressaltar que a avaliação não é uma ciência exata, como a Matemática, a Física ou a Química, mas também é importante que se perceba que esse fato não significa que a avaliação não deva ser rigorosa e que não possa ser devidamente analisada de maneira minuciosa, inclusive por meio de métodos e procedimentos utilizados em qualquer ciência. De acordo com o autor,

Nestas condições, não há qualquer razão para descrever da possibilidade real de se poder construir uma avaliação de professores que seja rigorosa e credível dos pontos de vista científico e social e que, além disso, seja exequível, útil e eticamente irrepreensível. (FERNANDES, 2008, p. 10)

Para tanto, é preciso ter clareza no que se pretende com a realização da avaliação docente, assim como definir a metodologia mais adequada a fim de atingir os objetivos propostos. Nevo apud Simões (2000) sinaliza quatro funções inerentes ao processo avaliativo do docente:

- a) a avaliação formativa, utilizada com o objetivo de preparar, melhorar e desenvolver o professor;
- b) a avaliação somativa, com o intuito de prestar contas, certificar e/ou selecionar;

- c) atende, também, a objetivos sociopolíticos e psicológicos por meio da promoção do conhecimento de uma dada realidade, neste caso educativa, e na motivação do próprio professor para os comportamentos considerados apropriados ao sistema;
- d) também pode cumprir uma tarefa exclusivamente administrativa e/ou burocrática, na legitimação de uma determinada autoridade sobre o professor.

### **3.1 Por que e para quê avaliar o desempenho dos professores**

Quando se fala em avaliação dentro do espaço escolar, logo se pensa na avaliação do aluno. Talvez isso seja decorrente do fato de essa prática ter nascido com os colégios por volta do século XVII e ter se tornado indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999). Mais recentemente, as escolas vêm sendo submetidas a processos de avaliação institucional, buscando a melhoria da qualidade do ensino, o redirecionamento das ações pedagógicas, o planejamento das políticas educacionais e, também, a prestação de contas. É nesse contexto que surge a necessidade de avaliar o desempenho do professor, o principal condutor da atividade fim da escola: a aprendizagem.

O professor é um educador. A educação é um ato essencialmente humano. Porém, o homem é um ser limitado e precisa do outro para viver, para se realizar, para construir um "mundo melhor", e este "mundo melhor" está condicionado aos valores da sociedade que o homem construiu e reconstrói permanentemente. (SANT`ANNA, 1995). Kieling apud Sant`anna (1995) argumenta que

Toda sociedade humana depende da educação, assim como a educação depende de todas as dimensões do ser humano. O trabalho em educação, que queira atingir a profundidade a ponto de contribuir para uma transformação da sociedade, precisa levar em conta essa dimensão de totalidade. (KIELING apud SANT`ANNA, 1995, p. 26)

No entanto, para educar realmente para a vida, as instituições educativas precisam superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes que constituem a sua essência, buscando uma proximidade com seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural e comunitário. (IMBERNÓN, 2011)

Diante dessa perspectiva mais complexa de educação, as atividades inerentes à profissão docente também se alteram, pois são impactadas pela radical e vertiginosa mudança das estruturas sociais, científicas e educativas que dão apoio ao caráter institucional do sistema educativo. Segundo Imbernón (2011),

Tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente. (IMBERNÓN, 2011, p. 10)

Das muitas tentativas que têm sido realizadas para inovar os sistemas educativos, Fernandes (2008) enumera três mudanças que se destacam:

a) a reestruturação das escolas, entendidas como organizações complexas que podem ter um papel central nos processos de inovação, transformação e melhoria; b) a afirmação da chamada profissionalidade docente, muito associada à ideia dos professores como profissionais altamente especializados, capazes de refletir sobre as suas práticas e de intervir ativamente nos processos de melhoria do ensino e das aprendizagens; e c) a crescente ênfase nas aprendizagens, dando destaque ao papel que os alunos têm necessariamente de ter no seu desenvolvimento, como contraponto à tradicional ênfase no ensino que acentua essencialmente o papel do professor. (FERNANDES, 2008, p. 11)

Atualmente, com a crescente afirmação científica da avaliação, os sistemas de avaliação de professores têm passado a integrar as iniciativas destinadas a melhorar a educação com uma variedade de propósitos relacionados à melhoria do desempenho, à prestação de contas, à progressão na carreira ou ao próprio acesso à profissão. Fernandes (2008) ressalta que a avaliação dos professores pode ser "um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos" (FERNANDES, 2008, p. 14). No entanto, o referido autor sinaliza que

A avaliação dos professores suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. É um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efetivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença. Ao contrário do que se poderá pensar, não é uma mera questão técnica. (FERNANDES, 2008, p. 12)

Campos apud Vieira; Moreira (2011) questiona até que ponto os vários modelos e modos de avaliar estão relacionados com o prosseguimento dos objetivos que pretendem atingir e com as condições contextuais em que a avaliação decorre. Assim, faz-se necessário questionar de que modo a avaliação do desempenho

poderá estar ao serviço das finalidades de melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, valorização da atividade letiva, dignificação da carreira docente e, conseqüentemente, promoção da autoestima e motivação dos docentes.

Para Méndez apud Vieira; Moreira (2011), a avaliação da ação educativa transcende a perspectiva objetivista. Segundo o autor,

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. [...] Com estas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa. (MÉNDEZ apud VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 20)

É nesse sentido que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação formativa, embasada em uma concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional pode contribuir. No entanto, isso implica em sair de uma abordagem burocrática de controle para uma abordagem mais profissional, ou seja, uma postura sistêmica e de reconhecimento dos sujeitos.

Nesse contexto, é importante diferenciar avaliação de classificação. Murillo apud Vieira; Moreira (2011) ressalta que um elemento crítico a se ter sempre em mente é a qualidade do sistema de avaliação. Segundo o autor, a qualidade "não depende apenas da adequação das suas características técnicas (validade e fiabilidade), mas também da sua credibilidade e utilidade, assim como da transparência e da equidade" (MURILLO apud VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 23).

Sendo assim, para que a avaliação seja de qualidade, precisa explicitar o modelo ideal de pedagogia que defende. Isso significa que os sujeitos envolvidos no processo (avaliadores e avaliados) precisam partilhar das mesmas referências ontológicas e epistêmicas que perpassam a ação avaliativa, o que significa, também, que ambos se considerem agentes de mudança e transformação social, enxergando-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema. Só assim a avaliação será eficiente e eficaz, pois todos estarão caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

### 3.2 A relação entre a avaliação formativa e o acompanhamento docente

Segundo Hadji (2001), a noção de avaliação formativa foi apresentada por Scriven, em 1967, em relação aos currículos, e posteriormente foi estendida aos estudantes por Bloom, em 1971. De acordo com Abrecht (1994), a noção de avaliação formativa foi pensada em oposição a avaliação "tradicional", que encerra uma fase de aprendizagem através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos e rejeitando o erro, considerando-o como uma falta. Segundo o referido autor, a expressão "avaliação formativa" vem de Landsheere (1979), que destaca a ideia de que

A avaliação, antes de mais, é parte integrante do processo educativo normal, devendo os "erros" ser considerados como momentos na resolução de problemas (de um modo mais geral, como momentos do processo de aprendizagem), e não como fraquezas passíveis de repreensão, ou como manifestações "patológicas". (ABRECHT, 1994, p. 33)

Nessa perspectiva, Allal; Cardinet; Perrenoud (1986) sinaliza que a avaliação formativa é aquela que tem

como finalidade permitir uma tomada de consciência, pelo indivíduo, daquilo que distingue a sua maneira de agir de outras maneiras possíveis, e da lógica subjacente ao seu comportamento. Numa atmosfera de aceitação compreensiva, poderá então imaginar outras lógicas e outros comportamentos mais satisfatórios para si próprio e experimentá-los quando a situação o exija (ALLAL; CARDINET; PERRENOUD, 1986, p. 291).

A ideia de avaliação formativa para os professores é algo recente. Essa reflexão vem ocorrendo nos últimos trinta anos. Em 1995, António Nóvoa sinalizava a importância de criar procedimentos que permitissem reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignorasse o mérito dos professores. Era um desafio lançado ao seu desenvolvimento profissional tendo em vista a credibilização, o reconhecimento social e a projeção futura da profissão de professor. (FERNANDES, 2008)

Porém, durante décadas, os esforços para melhorar a qualidade dos sistemas educativos centraram-se sobretudo na melhoria dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas ou no desenvolvimento de novos programas de ensino. Segundo Fernandes (2008),

A avaliação dos professores não era considerada uma prioridade. Na maioria dos casos era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores (FERNANDES, 2008, p. 11).

No entanto, mais recentemente, começa-se a perceber que a melhoria dos sistemas educativos não passa apenas por reestruturar e autonomizar as escolas, por melhorar os seus projetos educativos e os seus programas ou por desenvolver currículos mais modernos e mais ajustados às realidades modernas. Atualmente, observa-se a expansão do consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. E estas são tarefas fundamentalmente pensadas, preparadas e colocadas em prática pelos professores.

Segundo Perrenoud (1999), "a vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens" (p. 155). Nesse sentido, Fernandes (2008) apresenta um olhar sobre o processo de avaliação docente que é muito significativo: em uma perspectiva de avaliação formativa, o foco não é saber se a avaliação tem ou não algum impacto no desempenho do professor, mas sim compreender como é que a avaliação docente pode influenciar positivamente na qualidade do ensino. Para o autor,

A avaliação não tem de ser um instrumento a serviço de algum interesse mais ou menos obscuro. Pelo contrário, a transparência que a deve caracterizar e as suas dimensões ética e política poderão contribuir decisivamente para que tenhamos melhores profissionais, mais conscientes e mais responsáveis perante os seus alunos e perante a sociedade que pretendem servir. (FERNANDES, 2008, p. 12)

Hadji (2001) complementa essa ideia, afirmando que "aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática - avaliar - deve tornar-se auxiliar da outra - aprender" (p. 15).

Portanto, a avaliação docente numa perspectiva formativa não pode se traduzir em níveis ou classificações numéricas, mas sim precisa proporcionar condições para o desenvolvimento do professor, precisa guiá-lo no seu trabalho e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na sua profissão. Sant`anna (1995) defende que a avaliação é chamada de formativa porque indica como o sujeito está se modificando em direção aos objetivos. A autora enfatiza que a avaliação formativa tem como pressuposto "o acompanhamento no processo de desenvolvimento em direção às metas previstas, com base na observação e na reflexão crítica de novos desafios que serão oportunizados" (SANT`ANNA, 1995, p. 25).

Nesse contexto, uma avaliação formativa para os docentes pressupõe o acompanhamento do trabalho pedagógico e precisa ser realizada de forma

processual. Imbernón (2011) enfatiza a figura do assessor de formação, que deve atuar junto ao corpo docente, intervindo a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o intuito de auxiliar no planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica, assim como no processo de resolução de problemáticas do cotidiano escolar, envolvendo os professores num compromisso de reflexão na ação. Para o autor,

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão a ideia do importante papel que lhe atribuo. (IMBERNÓN, 2011, p. 94)

Segundo Vieira; Moreira (2011), a avaliação e o acompanhamento docente devem "construir caminhos de libertação de uma lógica de controle e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar" (p. 9).

Vários autores trabalham conceitos relacionados ao acompanhamento docente, estabelecendo relações construtivas e reflexivas entre os atores envolvidos no processo: Vieira; Moreira (2011) se referem a essa ação como "supervisão pedagógica"; Meirieu (1987) cita o papel dos "assessores praticantes-pesquisadores" ou "assessores acompanhantes"; Eisner (1985) refere-se ao "amigo crítico"; Shon (1992) se refere aos "práticos reflexivos". (IMBERNÓN, 2011)

Apesar da diversidade dos termos, a essência do trabalho a ser desenvolvido é muito semelhante: atuar junto ao professor na busca de novas soluções, escutando ativamente, favorecendo relações construtivas e reflexivas e compartilhando inovações. Vieira; Moreira (2011) reforçam que, mesmo sendo diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para o acompanhamento docente, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum: "o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos" (p. 14).

Nesse sentido, aposta-se no acompanhamento docente por parte do orientador pedagógico como possibilidade de proporcionar uma avaliação de desempenho em uma perspectiva formativa que, conseqüentemente, contribuirá com a qualificação da prática pedagógica e com a profissionalização docente.



### 3.3 A avaliação formativa como possibilidade de qualificação das práticas

Dentro de uma perspectiva de avaliação formativa para o desempenho docente, o papel do gestor pedagógico é fundamental, não só como um organizador dos processos e das questões administrativas, mas como um líder capaz de motivar um grupo e oportunizar aperfeiçoamento. Melchior (2001) acredita que o gestor pedagógico não é "apenas um técnico burocrático, mas um educador consciente, reflexivo e crítico que está a serviço da promoção do desenvolvimento humano e técnico daqueles que com ele atuam [...]" (p. 65). Para a autora, o gestor pedagógico deve auxiliar os professores

procurando, em primeiro lugar, desenvolver-se como líder carismático, capaz de conquistar a confiança do grupo; demonstrando objetivos claros que visem ao crescimento de todos e a busca conjunta de objetivos comuns; organizando reuniões de estudo, encontros e seminários de atualização para os professores na própria escola; incentivando a participação dos mesmos em eventos, de suas respectivas áreas fora da escola, dando condições de atendimento aos seus alunos, nessas ocasiões; colocando à disposição bibliografias para serem lidas e discutidas nas reuniões; identificando dificuldades, tanto na organização quanto na execução da ação docente e colocando-se à disposição para auxiliá-los naquilo que for necessário; dando exemplo de comprometimento e responsabilidade para com o bom desenvolvimento das ações que visam a qualificação de todos os componentes da escola; fazendo com que o professor se sinta membro de uma equipe, tendo respaldo e segurança em sua ação, como parte de um todo maior, com outros componentes envolvidos. (MELCHIOR, 2001, p. 65)

A referida autora ainda afirma que é função específica do gestor pedagógico acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação da ação docente, onde lhe compete dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar equipes, enfrentar e analisar situações de problemas profissionais e administrar conflitos (MELCHIOR, 2001).

Rangel (2001) contribui com essa discussão ao dividir o papel do gestor pedagógico em dois níveis: "a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas" (p. 50). A autora enfatiza a importância do objeto de trabalho do gestor pedagógico como: "desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes" (p.50).

Para Imbernón (2011), o gestor pedagógico deve intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de

Auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num compromisso de reflexão na ação. (IMBERNÓN, 2011, p. 94)

O mesmo autor refere-se ao gestor pedagógico como um "amigo crítico", que assume um papel de guia e mediador entre iguais, que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las, indicando o caminho para transpor os obstáculos profissionais e institucionais, ajudando a desenvolver um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. Sendo assim, o trabalho do gestor pedagógico tem sentido quando este não se posiciona como um "especialista que a partir de fora analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática" (IMBERNÓN, 2011, p. 97),

Diante de todos os elementos apontados que são inerentes ao papel do gestor pedagógico, infere-se a ideia de que um processo de avaliação formativa do desempenho docente pode contribuir não só para a qualificação da prática pedagógica, mas para a própria qualificação da gestão pedagógica, tendo em vista que o processo reflexivo constitutivo da avaliação dos professores também serve para uma autoanálise da própria prática, na medida em que esteja atingindo ou não os objetivos de mudança e transformação da atuação docente. Nesse sentido, a avaliação coloca-se a favor da construção de comunidades de desenvolvimento profissional,

onde as oportunidades de partilha e reflexão abarcam os sucessos e os insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de autoeficácia e do comprometimento. (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 22)

Vieira; Moreira (2011) sinalizam a necessidade de colocar a orientação pedagógica e o processo de avaliação a serviço da dignidade docente, da construção de comunidades de aprendizagem e da transformação da aprendizagem dos alunos e do trabalho nas escolas, mas também enfatizam a importância de o gestor pedagógico impor-se uma atitude de autocontrole, autosupervisão e

autoquestionamento, dada a complexidade inerente à avaliação de desempenho.

Se assim o for, o gestor pedagógico passa a ser um profissional comprometido com a ação pedagógica, que se envolve em um trabalho de inovação das práticas educativas nas quais ele também pode experimentar e aprender com os demais. Portanto, no desenvolvimento de uma prática de avaliação formativa, não é só o docente que se profissionaliza, o próprio gestor também consegue avaliar e qualificar a sua prática, refletindo sobre suas ações com os professores e acompanhando o progresso dos mesmos.

#### 4 AÇÃO: A TRASFORMAÇÃO DA MANEIRA DE VER, SENTIR E ATUAR

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo de busca.  
(Paulo Freire, 1996)*

Segundo a definição de Minayo (2016), a metodologia é "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (p. 14). No Brasil, o desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional é algo relativamente recente. Segundo Gatti (2001), "é com a criação, no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começam a se desenvolver" (p. 66). O Inep e seus centros foram, por muitas décadas, os principais fomentadores de pesquisas educacionais no país, com uma abrangência temática limitada e abordando grupos focalizados. Segundo Gouveia apud Gatti (2001),

predominaram, inicialmente, um enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira (GATTI, 2001, p. 66-67).

Em meados da década de 70, a partir da expansão do ensino superior no país, juntamente com a consolidação de alguns cursos de mestrado e doutorado, ocorre uma ampliação das temáticas de estudo, assim como um aprimoramento metodológico. Segundo Gatti (2001),

Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos (GATTI, 2001, p. 67).

Destaca-se, nesse período, as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), que assumiu um papel determinante na aproximação e partilha entre pesquisadores e na divulgação das próprias pesquisas educacionais.

Entre as décadas de 80 e 90, há um aumento da exigência para as carreiras docentes universitárias e os programas de mestrado e doutorado passam a estimular mais a pesquisa. Nesse período também ocorrem discussões significativas a respeito de teorias e métodos de pesquisa educacional, que ora convergem, ora se confrontam, principalmente pela ênfase dada a pesquisa qualitativa, que se

expandiu por ser uma método alternativo aos modelos experimentais e empiristas vigentes até então. Segundo Gatti (2001), esses modelos vinham sendo questionados nas pesquisas educacionais, tendo em vista os conceitos de objetividade e neutralidade intrínsecos em suas teorias e métodos.

Minayo (2016), em consonância com esse pensamento, afirma que

Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (MINAYO, 2016, p. 13).

Ao defender a opção pelas pesquisas qualitativas na área educacional, Gatti (2001) explicita que

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc (GATTI, 2001, p. 73).

Para Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é capaz de responder a questões muito particulares, pois se ocupa com "o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (p. 20). Esses fenômenos humanos são entendidos pela autora como parte da realidade social, visto que o ser humano não se diferencia só por agir, mas também por refletir sobre suas ações, interpretando-as em sua vida social.

Apesar da ênfase atribuída pelas autoras citadas à relevância das pesquisas qualitativas no âmbito educacional, Gatti (2001) reconhece que ainda há uma inegável "porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino" (p.77). E é no sentido de reduzir essa porosidade que os mestrados profissionais vêm abrindo caminhos que sinalizam que a pesquisa é essencial não só para a elaboração e melhoria das políticas educacionais, mas também para a melhoria da gestão dos processos dentro das próprias instituições.

E é inspirada por essa crença que aqui estou, professora e pesquisadora, completamente imbricada e comprometida com esse processo que, apesar de ser uma prática teórica, "vincula pensamento e ação" (Minayo, 2016, p. 16).

#### 4.1 O caminho percorrido

Com base no pressuposto de Minayo (2016) de que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, visto que a realidade social é o cenário e o cerne do dinamismo da vida individual e coletiva, com toda a variedade de significados a ela intrínsecos, essa pesquisa tem como objetivo geral qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

Pesquisar sobre o acompanhamento e a avaliação de desempenho docente não era o foco inicial do pré-projeto; o objeto de estudo era bem mais amplo, provavelmente em decorrência da falta de visão sistêmica que se tem quando se está apenas no "chão" da sala de aula. No entanto, durante o processo de escrita, fui instigada a refletir e perceber a necessidade de delimitar a abrangência da pesquisa a fim de que esta fosse passível de ser investigada. E foi na observação do cotidiano da instituição, na atenção às conversas e questionamentos dos sujeitos que estão no meu entorno, sem desconsiderar as minhas próprias convicções, que cheguei ao tema em questão.

O primeiro movimento foi conversar com a direção da instituição, a fim de comunicar a intenção de pesquisa e verificar a relevância da mesma. Nesse momento foi esclarecido que rever o processo de avaliação de desempenho dos professores e funcionários era uma das metas do planejamento estratégico da instituição e a direção do Colégio me fez o convite para integrar o Grupo de Trabalho (GT) responsável por essa revisão, visto que a pesquisa poderia contribuir com esse processo. O convite para participar desse GT foi, sem dúvida, um reconhecimento por parte da instituição acerca da relevância do estudo. Porém, o convite para assumir o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da Unidade I<sup>11</sup> foi determinante para definir os objetivos do estudo, pois o acompanhamento docente que antes seria realizado por alguém, passou a ser feito por mim.

Considerando-se que "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática" (MINAYO, 2016, p. 16), faz-se necessário ressaltar, então, os sujeitos que estão envolvidos nesse estudo:

---

<sup>11</sup> A Unidade I do Colégio Catarinense compreende os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

professores da Unidade I. E foi em torno desse objeto e desses sujeitos, tendo em vista o problema e os objetivos geral e específicos dessa investigação, que a abordagem, o método e as técnicas foram definidas.

A operacionalização dessa pesquisa teve início com a curiosidade para saber o que já foi pesquisado sobre a temática da avaliação de desempenho na área da educação. Essa curiosidade deu origem ao "Estado do Conhecimento", que constituiu-se em um levantamento sobre o que tem sido estudado e pesquisado acerca do acompanhamento e avaliação de desempenho docente em uma perspectiva formativa no âmbito da Educação Básica, em órgãos de fomento à pesquisa no país, a saber: Banco de Teses da Capes, Biblioteca da ANPEd, Plataforma SciELO e Plataforma EBSCOhost. Foi surpreendente perceber que não existia uma quantidade considerável de trabalhos realizados que tivessem como centro das investigações a avaliação formativa do desempenho docente.

Prosseguiu-se, então, com o levantamento do referencial teórico na intenção de aprofundar o conhecimento em relação às práticas de avaliação na área das Ciências Sociais, no sentido de compreender como os pesquisadores e teóricos analisam a natureza descritiva e judicativa da avaliação. Em seguida, veio a necessidade de compreender o porquê e para quê se avalia o desempenho docente, bem como o que se entende por avaliação formativa e como esta se relaciona com o desenvolvimento docente, a qualificação da prática pedagógica e, conseqüentemente, da gestão pedagógica.

A partir do levantamento sobre os estudos e pesquisas em torno do objeto de estudo e da definição do referencial teórico, optou-se pela abordagem qualitativa para dar continuidade aos procedimentos da pesquisa, por acreditar que esta metodologia é capaz de responder à questão de pesquisa, visto que permite

esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como forma de construir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas). (FLICK, 2009, p. 8-9)

Outro ponto relevante na pesquisa qualitativa é o fato de os pesquisadores serem uma parte importante do processo de pesquisa, "seja em termos de sua

própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo" (FLICK, 2009, p. 9). É nesse sentido que Minayo (2016) enfatiza que nada substitui a criatividade do pesquisador. Para a autora, a criatividade "é nossa 'grife' (ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade crítica de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação" (MINAYO, 2016, p. 16).

Lenin apud Minayo (2016) diz que "o método é a alma da teoria" (p. 14). Para Minayo (2016), "a metodologia é muito mais do que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas de abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade" (p. 15).

Sendo assim, considerando-se a subjetividade do objeto, do problema e dos objetivos dessa pesquisa, assim como o envolvimento da pesquisadora com todos esses elementos, a abordagem qualitativa foi a que proporcionou os subsídios necessários para a realização dessa pesquisa com qualidade. Quanto ao método, a pesquisa pode ser caracterizada como: exploratória, pois investigou as percepções dos sujeitos acerca do objeto; de campo, visto que a pesquisadora assumiu o papel de observadora e exploradora, coletando diretamente os dados no local (campo); e aplicada, se levarmos em consideração a utilização dos dados coletados na definição das práticas e procedimentos que foram utilizados na realização do acompanhamento e avaliação dos docentes.

#### **4.2 A materialização da pesquisa**

Ao buscar a metodologia mais adequada para materializar o estudo proposto, precisei considerar os dois papéis atribuídos a minha pessoa nesse processo: pesquisadora e orientadora pedagógica. Nesse sentido, minha própria prática se tornou o meu espaço de pesquisa e os participantes envolvidos são pessoas com as quais eu trabalho diariamente, compartilhando desafios, conquistas e decepções. Considerei, também, a questão e o objeto de pesquisa que antes mesmo de serem o foco da reflexão neste estudo, foram vivenciados em momentos de diálogo e se tornaram tema de pesquisa a partir da experiência enquanto educadora.



Diante desse contexto, entendemos que a metodologia apropriada para atingir os objetivos propostos pelo estudo é a **Pesquisa Participante**, que se caracteriza pela interação entre pesquisadores e membros das situações pesquisadas.

Segundo Brandão; Streck (2006), a Pesquisa Participante "é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros" (p. 13). Por isso, a relação entre sujeito/objeto, entre investigador/educador e as pessoas envolvidas na pesquisa precisa se transformar em uma relação sujeito/sujeito, na perspectiva de que todos somos fontes de saber e que a interação entre os diferentes tipos de conhecimento é capaz de tornar compreensível a realidade social por meio do exercício da pesquisa. Para os autores, a Pesquisa Participante deve ser pensada em um momento dinâmico de um processo de ação social, onde "o conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador" (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42).

Como o objetivo da pesquisa é contribuir para que a avaliação do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa, é imprescindível que os professores participem ativamente desse processo. Por esse motivo, ao optar pela Pesquisa Participante, compreendo-a como uma metodologia na qual os professores participam da análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover uma transformação social em benefício deles mesmos, sendo assim uma pesquisa orientada para a ação.

Brandão e Streck (2006) elencam quatro propósitos inerentes à Pesquisa Participante que se faz necessário ressaltar:

- a) ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas;
- b) ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;
- c) ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular;
- d) ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 46)

Relacionando esses quatro propósitos ao contexto de pesquisa, podemos inferir que essa metodologia: a) favoreceu o conhecimento da realidade a ser transformada participativamente; b) oportunizou o diálogo e a reflexão sobre a

prática, assim como a partilha de experiências e aprendizados; c) valorizou os conhecimentos advindos dos participantes; d) promoveu o desenvolvimento profissional na medida em que os envolvidos começaram a se perceber como transformadores da própria prática.

Outra característica da Pesquisa Participante que se relaciona com este trabalho são suas duas dimensões: a dimensão educativa, onde os participantes são envolvidos diretamente no processo de construção do conhecimento, e a dimensão coletiva e formativa, visto que outros sujeitos também se beneficiarão dos conhecimentos construídos. (BRANDÃO; STRECK, 2006)

Essa modalidade de pesquisa se caracteriza pela relação de reciprocidade entre sujeito e objeto e relação dialética entre teoria e prática. É importante ressaltar que o pesquisador entra em articulação com outros sujeitos que passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento, implicando um papel ativo ao pesquisador e aos "pesquisados", "o que necessariamente confere unidade entre teoria e prática, além de desvendar o caráter político da atividade científica [...]. A pesquisa é então concebida como instrumento de produção de conhecimento crítico para a transformação da realidade" (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 128-129).

Por ser crítica-dialética, a Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções e partindo para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos. Para Brandão; Streck (2006), podemos dizer que a Pesquisa Participante se realiza através de um movimento onde troca, partilha e negociação cultural se complementam. Segundo os autores,

Troca sugere reciprocidade, predisposição de dar e receber. Partilha indica a gratuidade numa relação em que a reciprocidade está no próprio gesto de repartir o que se tem. Já a negociação remete ao fato de que nossas ações estão necessariamente transpassadas pelas relações de poder. A pesquisa participante é um pouco de cada. E nesse "pouco de cada" é tudo, pois gera movimento. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 186)

Sendo assim, todo o processo foi pensado para que essa pesquisa gerasse movimento, que promovesse discussão e reflexão sobre a prática pedagógica. pois assim poderíamos qualificar também o trabalho desenvolvido pela gestão e conseguiríamos atingir nosso objetivo de realizar uma avaliação de desempenho em um perspectiva formativa, a partir do acompanhamento docente.

Esse movimento intrínseco à Pesquisa Participante também possibilitou que experimentássemos a vivência de uma *participação pesquisante* (BRANDÃO, 2003), onde o trabalho e a pesquisa estiveram completamente imbricados, unidos tão perfeitamente que se confundiam um com o outro, possibilitando a superação da solidão e da objetividade comumente presentes nas pesquisas acadêmicas, abrindo espaço para uma pesquisa solidária, partilhada e vivenciada por sujeitos que estão agindo dentro de um mesmo propósito.

Em uma Pesquisa Participante, quando Brandão; Streck (2006) nos convidam a *mudar de lugar, mudar de olha e mudar de pensar*, sugerem que não olhemos o outro através de nós mesmos (nossas ideias, nossas práticas, nossas hipóteses), mas sim que observemos a nós mesmos por meio do outro. Compreender a pesquisa por essa ótica torna o pesquisador tão participante quanto todos os demais envolvidos, advindo desse fato a sensação de uma *participação pesquisante* (BRANDÃO, 2003; FREITAS, 2014), o que, conseqüentemente, atribuiu à pesquisa um viés um tanto quanto autobiográfico.

Por fim, convém reforçar o viés transformador que a Pesquisa Participante apresenta, por meio do conhecimento de si e de sua realidade, em diálogo com outras ideias e experiências que acabam se estendendo a outros grupos.

### **4.3 Os docentes envolvidos no estudo**

Tendo em vista a grandiosidade numérica que perpassa as estruturas do Colégio Catarinense, desde os 2.520 alunos<sup>12</sup>, passando pelos 130 professores<sup>13</sup>, alcançando os mais de 20 gestores<sup>14</sup>, entre gestores intermediários e equipe diretiva, aliado ao tempo de pesquisa oportunizado pelo curso de mestrado, seria muito difícil conseguir desenvolver um estudo com tantos envolvidos.

Por esse motivo, o critério de inclusão dos participantes foi fazer parte do escopo de professores que trabalham na Unidade I do Colégio Catarinense, cujo acompanhamento atualmente é de minha responsabilidade, ou seja, professores regentes da Educação Infantil, 1º ano e 4º ano, totalizando 22 docentes envolvidos.

---

<sup>12</sup> Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar 2016

<sup>13</sup> Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar 2016

<sup>14</sup> Segundo dados obtidos no RH da instituição

#### 4.4 Instrumentos Metodológicos

Com a definição da metodologia de pesquisa como sendo Pesquisa Participante, buscou-se definir os instrumentos metodológicos que fossem mais adequados a fim de que a pesquisa se realizasse dentro dos objetivos propostos.

Ao escolher o instrumento utilizado, levou-se em consideração uma prática que já é utilizada pelos gestores dentro da instituição: a elaboração de relatórios mensais contendo os registros sobre a atuação do profissional no referido mês, bem como a descrição dos desafios que surgiram, como foram solucionados (ou não), metas de ação para o mês seguinte, tudo permeado por uma reflexão crítica sobre o que está ocorrendo.

Enquanto orientadora pedagógica, essa escrita crítico-reflexiva sobre a minha atuação oportunizou um crescimento profissional considerável, visto que permite uma revisão da totalidade dos processos, vislumbrando ações de melhoria, retomada e/ou aprimoramento do que foi realizado.

Diante dessa avaliação positiva que faço da experiência de escrita crítico-reflexiva, considereei que esta seria uma ação importante também para os professores, pois oportuniza o aprimoramento do exercício de escrita e reflexão sobre a prática, possibilitando o planejamento de mudança na atuação quando for necessário, favorecendo, assim, o desenvolvimento do profissional.

Esse exercício de escrita é muito próprio da identidade inaciana. Desde o século XVI, período em que a Companhia de Jesus foi fundada, existem obras que guardam o registro das experiências e observações dos jesuítas sobre as regiões com as quais entravam em contato. Segundo Cerello (2007), "Já em 1547, Santo Inácio de Loyola e Juan Alfonso de Polanco, seu secretário em Roma, determinavam que as missões passassem a enviar relatórios minuciosos para Roma" (p. 31). Essa prática de escrita formaliza-se nas *Constituições*, documento que regula o funcionamento da Companhia de Jesus, permitindo que as informações circulem entre as casas, colégios e províncias.

Cabe ressaltar que, devido ao contexto histórico ao qual as informações acima citadas se referem, a escrita de cartas se prestava muito mais à prestação de contas e divulgação de informações do que uma reflexão sobre a atuação dos jesuítas. Porém, o que se pretende, nesse momento, é aliar uma prática já

consolidada dentro da Companhia com uma alternativa para reflexão sobre a atuação profissional.

Por esse motivo, definiu-se a escrita nos **Diários de Registros** como um dos instrumentos para produção de dados. Para orientar o trabalho com esse instrumento, referenciei-me na proposta metodológica de Freitas; Machado; Souza (2017) as quais, a partir de suas pesquisas e experiências com os Diários de Aula (ZABALZA, 2004), Diários de Pesquisa (BARBOSA, 2010) e Diários Coletivos, conceberam uma nova proposta para se trabalhar com esse instrumento, visando a (trans)formação docente. As autoras analisam o próprio percurso que deu origem à proposição do Diário de Registros como um instrumento de (trans)formação docente, considerando que

As experiências de ensino compartilhadas pelas autoras e sistematizadas por meio da produção acadêmica vêm contribuindo para produzir novas compreensões acerca do potencial (trans)formador das relações entre ensino e pesquisa e para consolidar a proposição acerca do diário de registro como instrumento de (trans)formação docente. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 11)

De acordo com as autoras acima citadas, as experiências com os Diários de Registros na Educação Básica vêm demonstrando a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que sejam crítico-reflexivas, assim como podem fornecer dados para analisar o trabalho docente a partir da documentação da experiência. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017)

É justamente isso que se pretende ao escolher esse instrumento: oportunizar às docentes a qualificação de suas ações a partir da escrita e da reflexão sobre sua própria prática, bem como fornecer dados que possam fomentar o desenvolvimento de práticas e procedimentos de acompanhamento docente que qualifiquem o trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica.

Segundo Freitas; Machado; Souza (2017), o Diário de Registros "se realiza como um instrumento de (trans)formação das relações de ensinar e de aprender, incentivando a cultura da pesquisa no ensino" (p. 12). Porém, diferencia-se dos Diários de Aula (ZABALZA, 2014) ou Diários de Pesquisa (BARBOSA, 2010) "por não ter ênfase na escrita narrativa, nem a intenção de identificar tipologias" (p. 12). Para Freitas (2010) apud Freitas; Machado; Souza (2017), Segundo as autoras, "a referência a um *diário de registros* (no lugar de diário de aula ou de pesquisa) tem a intenção de visibilizar a contribuição teórico-metodológica do legado freireano, chamando atenção para sua compreensão acerca da função formativa do ato de

registrar" (p. 13). Para tanto, apresentam o trabalho realizado com o Diário de Registros a partir de quatro momentos para orientar

Seguindo a metodologia proposta por Freitas; Machado; Souza (2017), o trabalho com os Diários de Registros foi planejado em quatro momentos que

o "como fazer" sem desconsiderar a complexidade do processo em que se problematizam as relações de ensinar e de aprender: o convite; os primeiros registros; a mediação do processo; e avaliação da experiência. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 19)

Tomando como referência esta proposição, em um primeiro momento, denominado *o convite*, estabelecemos uma relação de proximidade entre as professoras e o diário, motivando o grupo para a elaboração do Diário de Registros. Para essa ação, reservamos uma reunião pedagógica, onde todo o grupo de professores estava reunido. Ao apresentar a prática do registro no diário, por meio de uma discussão teórica acerca dessa ação, fez-se a relação com a pesquisa e com a oportunidade para a transformação da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. *O convite* se materializou na customização das capas dos diários, seguido de uma roda de diálogo onde os participantes puderam apresentar as capas dos diários, falar de suas experiências e sua relação com a escrita. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017).

O segundo momento, denominado *os primeiros registros*, teve como objetivo desenvolver a prática do registro escrito. "Para tanto, a orientação precisa ser clara, de modo a incentivar o ato de registrar, de modo sistemático e não esporádico, sem inicialmente preocupar-se com o tipo de registro" (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 19). Ao sedimentarem essa prática, as professoras foram desafiadas a inserirem em sua escrita algum registro que revelasse suas reflexões. Essa escrita foi acompanhada pela orientadora pedagógica/pesquisadora nos encontros semanais do SOP, onde os grupos de professores se reúnem por série/ano com a orientadora pedagógica. Reservamos um desses encontros por mês para ler, discutir e traçar ações a partir das informações registradas nos diários. A intenção era fazer com que "os participantes atribuam sentido à continuidade da escrita, bem como, percebam sua necessidade" (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 20). Ter esse tempo disponível para o trabalho com o diário é fundamental, visto que

A compreensão e a significação do uso do diário não se realizam exclusivamente por uma exposição inicial do educador/a, mas se efetivam mediante o acompanhamento do percurso formativo, exercido por meio do diálogo. Por isso, vislumbrar o processo como um todo é fundamental para

a realização deste acompanhamento, por parte do/a educador/a. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 18)

Os demais encontros semanais do SOP foram utilizados para discutir e refletir com as professoras temas relacionados ao cotidiano escolar, como planejamento, inovação, ludicidade, avaliação e outras questões emergentes do contexto. Também utilizamos esses momentos para estudos e discussões de textos relacionados à área da educação que serviram para embasar teoricamente o trabalho das professoras.

O terceiro momento, denominado *a mediação do processo*, se refere ao acompanhamento dos registros, "por meio do diálogo problematizador, tendo em vista o desenvolvimento da escrita reflexiva, compreendida como aquela que se caracteriza como crítica e argumentativa" (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 20). Por isso, além de discutir e refletir com as professoras sobre os registros no diário, também coube à orientadora pedagógica/pesquisadora analisar a escrita desses diários, devolvendo-os aos docentes com comentários que atribuíssem significado ao uso desse instrumento. "Os registros de acompanhamento do processo contribuem para a compreensão do porquê e como fazer o diário, bem como para o desenvolvimento da autoconfiança em relação à elaboração criativa do modo próprio de registrar" (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 20).

Por fim, o quarto momento, denominado *avaliação da experiência*, se refere às "possibilidades de recriação da experiência com o diário, para além do contexto de sua aprendizagem" (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 20). Nesse momento, em um dos encontros do SOP já no final do 1º semestre, fizemos uma avaliação da repercussão da experiência com os Diários de Registros.

Ainda ao final do 1º semestre, cada professora participante da pesquisa foi desafiada a escrever uma **Carta Pedagógica** como uma proposta de autoavaliação e que também serviu de instrumento para produção de dados.

As Cartas Pedagógicas retomam a experiência de Paulo Freire que, em seu tempo, também escreveu Cartas Pedagógicas publicadas nos livros "Cartas à Guiné-Bissau", "**Professora sim, tia não**", "Cartas à Cristina" e "Pedagogia da Indignação". Para Paulo Freire, a intenção das Cartas Pedagógicas é a de oferecer aos leitores(as) uma visão dinâmica das atividades desenvolvidas e a reflexão de alguns problemas que elas suscitam. (CAMINI, 2012)

Para Vieira (2010), "a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio do escrito" (p. 65). Segundo o autor, "alguns pesquisadores (VIEIRA, 2008; ZIMMER, 2005; FREITAS, 2003) deram às cartas pedagógicas a função de instrumento de pesquisa" (p. 65). Esse instrumento é bastante adequado ao estudo proposto, visto que "as 'cartas pedagógicas' tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação" (VIEIRA, 2010, p. 66).

Inspirada pelas experiências do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas, que vem buscando consolidar instrumentos metodológicos de formação que, com base no pensamento freireano, contribuem para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas, utilizei a Carta Pedagógica como um convite à autoavaliação, conduzida da seguinte forma: a carta poderia ser dedicada a um destinatário real ou imaginário e o conteúdo deveria relatar a caminhada do profissional ao longo do 1º semestre, fazendo uma análise crítico-reflexiva acerca da sua prática.

Camini (2012) faz uma consideração relevante sobre a escrita de Cartas Pedagógicas:

Hoje, parece não haver mais dúvidas: ao se incentivar a construção e redação de Cartas Pedagógicas, de alguma forma, estamos contestando a sociedade da não-comunicação e do isolamento do mundo na internet, ainda que esta seja para poucos. Autorizam-se pessoas e legitima-se a elas o direito de escrever em situações inusitadas. Recupera-se uma prática secular, pois, escrever cartas foi sempre uma forma de se comunicar, com um recurso à mão, e ao alcance das pessoas, onde quer que elas se encontrem. Um papel em branco, um lápis ou caneta, são suficientes para incentivar a reflexão sobre algum fato que se deseja passar a diante. (CAMINI, 2012, P. 43)

Para a autora, "não há dúvidas de que as Cartas Pedagógicas motivam a reflexão, a construção de conhecimentos e saberes coletivo porque têm elaboração coletiva e são endereçadas e enviadas para que, em coletivo, sejam lidas e relidas." (CAMINI, 2012, p. 43).

Freitas (no prelo)<sup>15</sup> contribui com essa discussão ao afirmar que "a escrita em forma de cartas se reveste de significados ao sujeito que escreve, sem contudo,

---

<sup>15</sup> O artigo **Carta sobre Cartas Pedagógicas**: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e gestores/as, apresentado no II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global será publicado nos Anais do evento e até este momento encontra-se em processo de publicação.

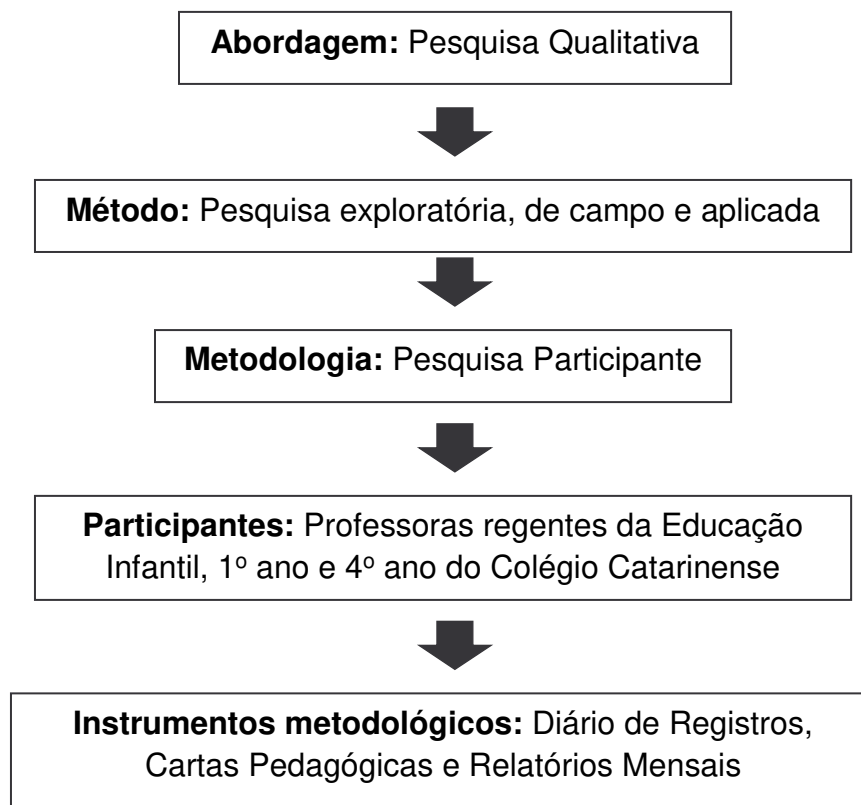


desconsiderar sua reflexão conceitual e teórica. Ou seja, não se trata de uma reflexão menos rigorosa." Nesse sentido, as Cartas Pedagógicas se firmam como um instrumento metodológico que contribui com o resgate do prazer de escrever como parte de nossa função educativa, contribuindo, assim, com o processo de (trans)formação docente. (FREITAS, no prelo)

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o **Relatório Mensal** produzido pela orientadora pedagógica/pesquisadora sobre sua atuação. Esses relatórios são entregues à direção da instituição mensalmente e tem como base as informações escritas no Diário de Registros da orientadora pedagógica/pesquisadora, constituindo-se em um relato reflexivo sobre as atividades desenvolvidas no mês, contemplando ações, desafios, limitações e traçando metas de ação para o mês seguinte. Essa já é uma prática exigida pela instituição e contribuiu com informações importantes tendo em vista o olhar sistêmico advindo do SOP e a devolutiva dada pelos diretores após a leitura dos relatórios.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese da proposta metodológica.

Quadro 3 - Quadro-síntese da proposta metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

## 4.5 Procedimento para análise dos dados

Uma pesquisa qualitativa pressupõe, conseqüentemente, uma análise qualitativa dos dados produzidos. Moraes (2003) afirma que

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191)

Nesse sentido, Gomes apud Minayo (2016) ressalta três considerações essenciais para a análise qualitativa dos dados:

a) a análise e a interpretação dos dados dentro de uma pesquisa qualitativa não tem como objetivo contar opiniões de pessoas; o objetivo é explorar um conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado;

b) existe uma diferença conceitual entre *descrever*, *analisar* e *interpretar*. Na *descrição*, as opiniões são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si mesmos. A *análise* vai além do que foi descrito e busca as relações entre os dados que foram decompostos. A *interpretação* busca o sentido das falas e das ações para se chegar à compreensão e/ou explicação que vão além do descrito e analisado;

c) na pesquisa qualitativa, a análise e interpretação dos dados ocorrem ao longo de todo o processo e, caso seja necessário, o pesquisador precisa voltar a campo e buscar informações mais específicas e pontuais.

Nessa perspectiva, o presente estudo seguiu a proposta de interpretação de dados de pesquisa qualitativa denominada **Análise Textual Discursiva**. A opção por esse método em detrimento a outros, como a Análise de Conteúdo, por exemplo, que é um procedimento clássico para se analisar material textual, veio em decorrência da necessidade de um método que não se preocupasse tanto com a objetividade nos procedimentos, mas que mantivesse a qualidade da pesquisa. Segundo Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva "tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso" (p. 192).

Sendo assim, a escolha por essa estratégia metodológica se deu pelo fato de a mesma oferecer ao pesquisador um modo de analisar a produção a partir de construções de categorias que não são, necessariamente, excludentes, oferecendo com isso, um olhar mais holístico e abrangente na leitura e interpretação das escritas nos Diários de Registros, Cartas Pedagógicas e Relatórios Mensais.

Moraes (2003) organiza esta abordagem de análise textual da seguinte forma: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captando o novo emergente. A seguir, descreve-se uma síntese de cada um desses focos.

- a) **Desmontagem dos textos:** também chamada de unitarização, é o primeiro momento da Análise Textual Discursiva e caracteriza-se por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades significativas. É o momento em que o pesquisador olha de várias maneiras para os dados, descrevendo-os incessantemente; constrói várias interpretações para um mesmo registro escrito, e a partir desses procedimentos, surgem as unidades de significados.
- b) **Estabelecimento de relações:** o segundo momento do ciclo de análise consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto central de uma análise qualitativa. Caracteriza-se por um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes (MORAES, 2003, p. 197)”. De acordo com algum critério, em razão dos objetivos do trabalho, constroem-se as categorias por meio dos elementos semelhantes, sendo que a todo o momento elas podem ser modificadas e reorganizadas.
- c) **Captando o novo emergente:** esse terceiro momento consiste na construção de um metatexto pelo pesquisador tecendo considerações sobre as categorias que ele construiu. Segundo Moraes (2003),

[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

Nesse sentido, um metatexto, mais do que mostrar as categorias construídas no processo de análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o

pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, "um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador" (MORAES, 2003, p. 207).

Moraes (2003) compreende os três momentos de análise descritos anteriormente como um ciclo, caracterizando-se este como um processo auto-organizado, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo de reconstrução, com a ascensão de novas compreensões que, então, precisam ser explicitadas e validadas com clareza por meio de produções escritas. Segundo o autor, "esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados" (p. 207).

Sendo assim, quando analisamos produções escritas por meio da Análise Textual Discursiva, realizamos um processo de desconstrução (unitarização) para, a partir de relações entre os elementos unitários, construir categorias (categorização), que ofereçam elaborações de novas compreensões (construção de metatextos).

#### **4.6 Considerações éticas sobre o estudo**

Desenvolver um estudo na mesma instituição de ensino em que se trabalha é algo gratificante e, ao mesmo tempo, desafiador. Gratificante por oportunizar uma possibilidade de mudança e contribuição com a instituição; desafiador porque envolve colegas e situações de trabalho, os quais fazem parte da rotina da pesquisadora, que precisa manter uma postura ética, um rigor científico e metodológico e um distanciamento epistemológico em relação ao objeto de pesquisa. Esse comportamento foi necessário devido à influência exercida pelas crenças e concepções próprias, mesmo que inconscientemente, em relação ao processo de acompanhamento e avaliação docente.

Segundo Flick (2009), "qualquer forma de pesquisa é uma intervenção que perturba, influencia e até altera o contexto no qual se faz o estudo" (p. 156). Isso acontece porque os atores envolvidos se deparam com perguntas ou situações por vezes perturbadoras, e, como é o caso desse estudo, existe uma perspectiva de alteração da rotina profissional e institucional.

Uma intervenção como essa possui uma dimensão ética e levou em consideração a Resolução 510<sup>16</sup>, especialmente o Art. 2º, item XXV, que versa sobre os riscos da pesquisa. De acordo com esse item, o pesquisador precisa levar em consideração a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente" (p. 4).

A fim de minimizar os riscos aos participantes, a pesquisa se respaldará pela Carta de Anuência solicitada à instituição<sup>17</sup>, atestando ciência e autorização para o estudo; também será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>18</sup> aos participantes, para que estes tenham clareza sobre os objetivos do estudo e para que lhes seja assegurado o sigilo dos dados coletados e proteção do anonimato. A divulgação das conclusões do estudo será apresentada à instituição de forma genérica, sem identificação específica dos atores envolvidos.

Flick (2009) ressalta que esses princípios éticos são necessários para que se respeite o interesse dos participantes e não os prejudique; também são importantes para que o pesquisador não assuma uma posição unilateral no campo. Para o autor,

As intervenções da pesquisa em um campo e as perturbações que ela traz consigo só são justificadas se ela for realizada para uma boa pesquisa, confiável e verdadeira, que tenha a maior probabilidade possível de produzir resultados críveis (FLICK, 2009, p. 157).

---

<sup>16</sup>Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acessado em julho de 2016.

<sup>17</sup> A Carta de Anuência encontra-se como apêndice deste trabalho (Apêndice A)

<sup>18</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se como apêndice deste trabalho (Apêndice B)

## 5 AVALIAÇÃO: O SIGNIFICADO DO PROCESSO

*Só quando se veem os próprios erros através de uma lente de aumento, e se faz exatamente o contrário com os outros, é que se pode chegar à justa avaliação de uns e de outros.<sup>19</sup>*  
(Mahatma Gandhi)

Partindo do pressuposto de que a avaliação, no PPI, constitui-se em uma revisão da totalidade do processo, verificando e ponderando se as ações planejadas e executadas se realizaram eficazmente e se os objetivos propostos foram atingidos, essa última parte do trabalho descreve como se deu o processo de pesquisa, a análise dos dados produzidos e as considerações finais sobre o estudo.

No PPI, a avaliação é "mais do que olhar para trás. Trata-se de significar o processo, perceber onde o avanço poderia ter sido melhor e, visualizando o horizonte possível, projetar o futuro. Faz-se com o objetivo de recolher o que foi realizado e relançar o processo" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 20).

### 5.1 A orientação pedagógica e o processo de pesquisa

A atuação no Serviço de Orientação Pedagógica - SOP, responsável pelo acompanhamento dos professores no Colégio Catarinense, aliada à experiência da pesquisa, me permitiu vivenciar muitas das teorias estudadas ao longo do curso de mestrado, o que me deu a certeza de que estou no lugar certo, pois me realizei profissionalmente trabalhando em algo que amei fazer: acompanhar e orientar os professores.

Porém, avalio que talvez a ânsia por desenvolver uma pesquisa de qualidade aliada a uma inovação na prática antes realizada por essa função não tenha me permitido dimensionar os riscos que a pesquisa corria. Ao escolher minha própria prática como elemento de pesquisa, vivenciei momentos de êxito mas, também, de frustração e resiliência, o que hoje avalio como sendo de fundamental importância para o meu amadurecimento nessa função.

Acredito que as contribuições da pesquisa com a qualificação da gestão pedagógica na instituição foram muito significativas, pois recebi *feedbacks* muito

---

<sup>19</sup> Disponível em <<http://www.forumseculo21.com.br/mst5-mahatma+gandhi.html>>

positivos ao longo da caminhada e percebo, também, o quanto a equipe de direção da escola passou a acreditar no meu trabalho e no meu potencial, me convidando constantemente para fazer parte de projetos e ações importantes dentro da instituição, como a participação no grupo de estudos sobre currículo e a coordenação da equipe que avaliou o âmbito pedagógico-curricular dentro do processo de autoavaliação institucional proposto pela FLACSI. Essa última ação, cabe ressaltar, foi de extrema importância para a pesquisa, pois dentre os vinte e dois (22) indicadores avaliados no âmbito pedagógico-curricular, sete (7) deles se referiam ao planejamento, realização e apoio ao ensino, ou seja, o desempenho dos professores e o acompanhamento docente.

Uma equipe de sete (7) profissionais trabalhou, juntamente comigo, nesse processo que ocorreu nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2018, coletou evidências (documentos e registros produzidos) que comprovavam a realização (total ou parcial) de práticas relacionadas aos indicadores. A partir das evidências encontradas, a equipe atribuía uma nota ao indicador. Mensalmente fomos acompanhados por um profissional de apoio (facilitador externo, da FLACSI), que nos levou a reflexões profundas e críticas acerca das evidências encontradas, sempre visando uma qualificação das práticas e dos processos institucionalizados.

O contato com esses indicadores foi essencial no redirecionamento de algumas práticas do SOP, um dos propósitos dessa pesquisa. Institucionalizamos uma nova proposta para o planejamento semanal, que ficou mais sistematizado, mais complexo e mais coerente, onde as professoras passaram a registrar com mais clareza os conteúdos, objetivos, atividades e pontos do Paradigma Pedagógico Inaciano que estão sendo abordados. Em princípio, a mudança teve uma certa resistência por parte das docentes, por ser uma ação mais trabalhosa. Nos encontros do SOP, discutimos sobre o porquê dessa modificação na ação de planejar e a importância que essa ação tem na prática pedagógica. Ao final do semestre, com a nova prática já institucionalizada, os professores reconheceram o quanto essa mudança no modo de fazer o planejamento foi positiva para a qualificação da prática pedagógica, pois oportuniza mais intencionalidade nas ações pedagógicas e mais reflexão sobre a prática.

Outra mudança significativa foi na reestruturação dos encontros semanais do SOP. Nesses momentos, além de planejar, organizar as atividades rotineiras e outras demandas da escola, também houve espaço para estudo, escuta,

acolhimento e diálogo, onde as orientações e combinados puderam ser debatidos pelo grupo. Muitas vezes tivemos a sensação de estarmos em uma verdadeira "terapia de grupo", onde uns auxiliávamos aos outros a organizar o pensamento e refletir sobre nossas ações e encaminhamentos. O SOP buscou estar em uma posição de horizontalidade junto às professoras, demonstrando que, apesar de termos funções diferentes, estamos caminhando dentro de um mesmo propósito. Avalio que esta atitude foi fundamental para a aproximação e a empatia entre nós, pois estabelecemos relações de confiança, de apoio mútuo.

O processo de avaliação do desempenho docente também se modificou na instituição. Apesar de a discussão sobre a elaboração de um instrumento para avaliar o desempenho dos professores de acordo com suas competências não ter avançado em termos práticos, passamos a fazer um *feedback* sistematizado duas vezes por ano, onde antes fazíamos apenas ao final do ano letivo. Essa mudança oportunizou aos docentes uma possibilidade de qualificação ainda no ano letivo corrente, o que antes não acontecia, e foi somada ao processo autoavaliativo formal, que não ocorria na instituição.

O trabalho com o Diário de Registros junto às professoras foi algo mais desafiador. Quando a proposta de registrar as vivências por meio da escrita foi apresentada aos grupos selecionados como amostra de pesquisa, no caso, da Educação Infantil, encontrei resistência por parte das docentes, que alegaram trabalho extra, o que fez com que eu tivesse que recuar na proposição dessa ação, percebida por elas como cobrança incompatível com suas condições de trabalho.

Diante dessa situação, pude inferir que o fato de o professor ser contratado como horista e a grande preocupação da escola com ações trabalhistas, o que é legítimo por parte da instituição, pode ser um dos fatores que leva os docentes a acreditarem que "não estão sendo pagos para isso". No entanto, também fica evidente o quanto esta percepção está relacionada às concepções dos próprios docentes acerca de sua formação continuada, não conseguindo perceber que certos "convites" são oportunidade de crescimento e qualificação profissional.

Essa percepção é decorrente não apenas da hesitação no trabalho com os Diários de Registros, mas também com base na presença dos professores em momentos de formação que são oportunizados pela instituição: quando é convocação, o comparecimento é massivo, quando é opção, poucos se fazem presentes. Essa questão ainda é um grande desafio para a orientação pedagógica:



oportunizar aos professores leituras, discussões e práticas que os façam perceber a responsabilidade que os mesmos possuem acerca de seu desenvolvimento profissional.

Apesar de o trabalho com o Diário de Registros não ter sido institucionalizado como um instrumento de apoio à reflexão sobre a prática, como havíamos planejado inicialmente, pude observar, na análise das Cartas Pedagógicas, que muitas situações relatadas foram retomadas a partir de registros feitos pelas docentes, que seguiram com essa prática de maneira própria, como entenderam que poderia lhes auxiliar em algum momento. O mais recompensador, nessa ação, foi ouvir, ao final do semestre, docentes que disseram que compreenderam a importância de ter suas ações e percepções registradas.

Nesse sentido, fazendo uma retomada dos resultados desse percurso com os grupos envolvidos, é possível afirmar que foi gratificante observar o quanto os professores cresceram e se profissionalizaram ao longo da caminhada, o que pode ser percebido na análise dos registros reflexivos referentes à avaliação de desempenho docente, realizados por meio de Cartas Pedagógicas, um convite à autoavaliação, e o parecer descritivo produzido pelo SOP.

Durante duas semanas os encontros do SOP foram utilizados para fazer as devolutivas (*feedbacks*) aos professores em relação ao desempenho que demonstraram no 1º semestre. O parecer escrito pelo SOP foi desenvolvido com base nos acompanhamentos realizados semanalmente junto aos docentes, bem como nas informações fornecidas pelos alunos nos Encontros de Ideias realizados com alguns representantes de turma. O SOP também contou com contribuições do SOE que, apesar de estar mais atuante junto aos alunos, também acompanha as ações dos professores.

Os momentos de *feedback* foram realizados individualmente, sempre com a presença de dois integrantes da equipe de coordenação. Iniciamos com a leitura da autoavaliação. A maioria dos professores relatou dificuldades em escrever sobre seu desempenho, pois consideram mais fácil falar dos outros do que de si mesmos, conforme observado nos relatos a seguir:

Quando foi solicitado uma autoavaliação pensei que seria simples de ser feito, [...] mas as aparências muitas vezes enganam e falar de mim confesso que causou um pouco de desconforto. (PROFESSORA IV)

Nosso olhar não foi educado para voltar-se para dentro, tampouco estamos acostumados ou preparados para que alguém possa fazer esse exercício e

nos dar a devolutiva. Por isso avaliar nossas próprias ações e receber essa avaliação feita por alguém é tarefa, muitas vezes, deveras difícil. Mas se faz necessário abrir o coração, perceber e receber, como forma de crescer e melhorar, uma reflexão feita a partir do nosso próprio olhar e também do olhar do outro." (PROFESSORA VIII)

Todas as professoras, ao final da leitura da carta, fizeram uma avaliação muito positiva desse exercício, reconhecendo a relevância do mesmo para a qualificação do trabalho por elas desenvolvido.

Falar da própria prática educativa é um desafio e ao mesmo tempo essencial, pois como professora sou responsável em grande parte pelo desenvolvimento humano, além do cognitivo, dos alunos. (PROFESSORA XX)

Um dos pontos mais significativos observados na autoavaliação das professoras foi a definição de metas de melhoria por parte das docentes. Quando o exercício de escrita foi solicitado, as orientações passadas foram muito sucintas, pois desejava observar, também, como elas iriam se relacionar com essa proposta. Aquelas que escreveram sucintamente, que não se dedicaram ao momento, tiveram dificuldade em apontar suas próprias fragilidades e majoritariamente escreveram sobre o que fazem bem. Já aquelas que realmente fizeram uma autoanálise, conseguiram levantar pontos positivos, mas deram mais ênfase ao que percebem que podem fazer melhor. Nesse sentido, acredito que o exercício alcançou o seu caráter formativo na medida em que o próprio professor se manifestou como consciente de sua prática e capaz de melhorar sempre.

Sinto ter como maior desafio as aulas do Infantil I, porque eu ainda não havia trabalhado com essa idade, onde os alunos perdem a concentração rapidamente e é necessário pensar em mais dinâmicas e utilizar vários materiais palpáveis durante as aulas." (PROFESSORA XVI)

Preciso aprender a dividir mais as atividades em grupo, deixando que cada um faça o que é de sua responsabilidade, sem que eu sofra em ficar preocupada que as atividades não sejam entregues na data estipulada. [...] Buscar ações diferentes na minha prática que encantem ainda mais os alunos. Ouvir mais. Refletir sempre com coerência, contemplando os ensinamentos da Pedagogia Inaciana. (PROFESSORA I)

Após a leitura das Cartas Pedagógicas, o SOP relatava as fortalezas encontradas no trabalho de cada um, bem como os pontos de melhoria, necessários para o bom desenvolvimento do próximo semestre e as considerações tecidas pelos alunos durante os Encontros de Ideias.

Apesar de não ter sido solicitado, alguns professores registraram em seus escritos um *feedback* do trabalho realizado pela orientação pedagógica. Foi recompensador observar, nas Cartas Pedagógicas, depoimentos como:

Sobre as orientações que recebo do SOP, percebo que são sempre muito claras e bem conduzidas. Logo, não sinto dificuldade em realizar o que é solicitado. Gosto da forma como é colocado o retorno dos pais, buscando sempre considerar minhas percepções e sinto, ao mesmo tempo, um acolhimento no que tange às dúvidas que tenho." (PROFESSORA XIII).

Outros professores fizeram uma avaliação mais ampla do trabalho da equipe de coordenação, o que revela o alinhamento existente nas ações da equipe.

O apoio da equipe dos serviços tem sido constante e percebo um suporte muito bacana e confiança para desenvolver o trabalho e discutir as demandas, bem como para vibrar com as conquistas." (PROFESSORA VII)

Os professores que ingressaram no Colégio nesse ano trouxeram questões importantes em relação à acolhida que tiveram e sentimento de pertença à instituição.

O ambiente de trabalho é muito agradável. Sinto-me bem recebida pelos colegas, bem orientada e feliz por esta oportunidade de aprendizado e crescimento profissional." (PROFESSORA XVI)

Percebo que me adaptei bem ao Colégio e à Pedagogia Inaciana, graças às formações continuadas, reuniões e encontros com a equipe de coordenação, professores e auxiliares, onde percebo que estão sempre disponíveis para me ajudar em alguma situação. (PROFESSORA XIV)

Acredito que esse momento destinado ao diálogo sobre a prática no sentido de oportunizar uma avaliação de desempenho em uma perspectiva formativa, foi muito produtivo. Por vezes nos pegamos com lágrimas nos olhos, emocionados, professores e SOP, com a escrita um do outro. Foi um exercício que fugiu ao protocolo formal e deu lugar à emoção e ao sentimento de que apostamos um no trabalho do outro.

## 5.2 Análise dos dados produzidos

O material que serviu como insumo para a análise dos dados foi extraído do **Diário de Registros** da pesquisadora, um instrumento que serviu como apoio à memória, onde foram registrados acontecimentos, percepções e reflexões acerca do trabalho desenvolvido e sua relação com a pesquisa.

As escritas no Diário de Registros foram retomadas frequentemente para a elaboração de um segundo instrumento que também serviu para coleta de dados: os **Relatórios de Atividades Mensais do SOP**, um documento entregue mensalmente à Direção do Colégio, que contém o relato das atividades desenvolvidas, por meio de registros reflexivos, que descrevem os avanços e os desafios do trabalho da orientação pedagógica.

Um terceiro instrumento utilizado foi o **resultado do processo de autoavaliação institucional** nos indicadores que se referem ao desempenho dos docentes, bem como ao acompanhamento que recebem.

O quarto e último instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a **Carta Pedagógica**, que consistiu em um exercício escrito realizado pelas professoras como proposta de autoavaliação semestral.

### **5.2.1 Análise do resultado do processo de autoavaliação institucional**

O resultado do processo de autoavaliação institucional proposto pela FLACSI, dentro do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, passou a integrar essa pesquisa no momento em que foram observados indicadores de desempenho que se relacionavam diretamente com o trabalho que estava sendo desenvolvido.

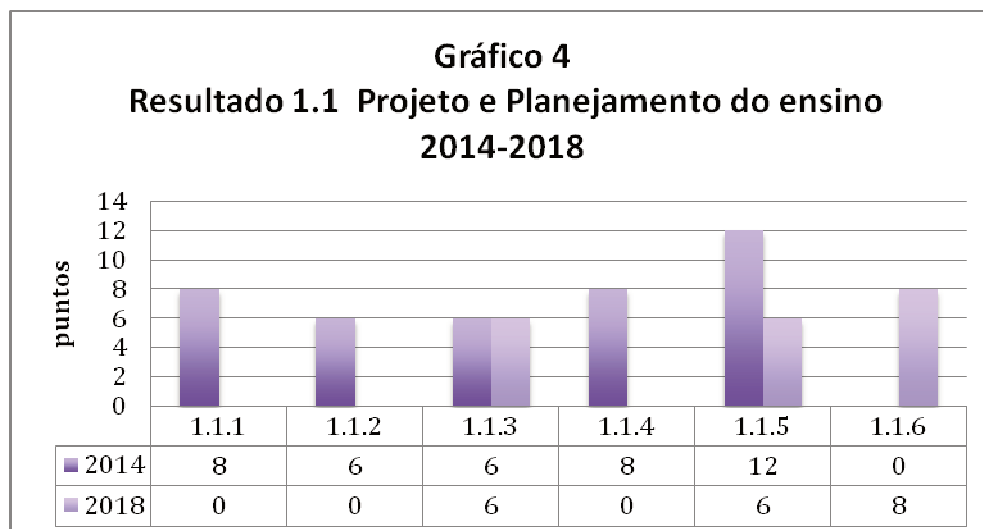
Essa é a segunda vez que a instituição passa pelo processo, que consiste em um ciclo contínuo de avaliação e melhoria, tendo como foco a aprendizagem integral de seus estudantes.

No resultado 1.1, que se refere ao projeto e planejamento do ensino, foi selecionado o indicador 1.1.6, que avalia se

Os educadores analisam em suas respectivas equipes a dinâmica e os efeitos da prática pedagógica, tendo como referência os resultados dos estudantes nas diferentes experiências formativas (acadêmicas, pastorais e outras) em coerência com os traços próprios de um centro educacional associado à Companhia de Jesus (GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO, 2017, p. 26)

Como se pode observar no Gráfico 4, a instituição apresentou evidências que comprovaram que os professores analisam com suas respectivas equipes suas práticas pedagógicas e os resultados educativos. No entanto, não há evidências que comprovam que esse movimento ocorre, também, no âmbito pastoral. Nesse sentido, faz-se necessário maior sistematização de registros sobre essas práticas que auxiliem no aprofundamento da reflexão e da tomada de decisão, ajustada as

necessidades educativas<sup>20</sup>.



Elaborado pelo profissional de apoio (2018)

No resultado 1.2, que se refere à realização e apoio ao ensino, foram selecionados os seguintes indicadores:

1.2.1 As aulas e as diversas atividades de ensino (tanto acadêmicas, como pastorais ou outras) se desenvolvem em coerência com os planejamentos. 1.2.2 Os educadores demonstram domínio dos conhecimentos que ensinam e de sua didática. 1.2.3 Os educadores assumem a diversidade de seus estudantes, utilizando recursos e estratégias diferenciadas. 1.2.4 Os educadores utilizam recursos didáticos diferenciados e diversos que favorecem a aprendizagem integral de todos os estudantes. 1.2.5 Os educadores ministram suas aulas aplicando estratégias didáticas coerentes com o Paradigma Pedagógico Inaciano. 1.2.6 Os educadores são acompanhados e retroalimentados em sua prática pedagógica, em função do êxito das aprendizagens declaradas no projeto Curricular do Centro. (GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO, 2017, p. 27-30)<sup>21</sup>

Como se pode observar no Gráfico 5, a instituição alcançou boas pontuações nos indicadores 1.2.3, 1.2.4 e 1.2.6, que se referem ao fato de os educadores assumirem a diversidade de seus estudantes, ao fato de utilizarem recursos didáticos diversificados e diferenciados e, também, ao acompanhamento docente e à retroalimentação da prática pedagógica.

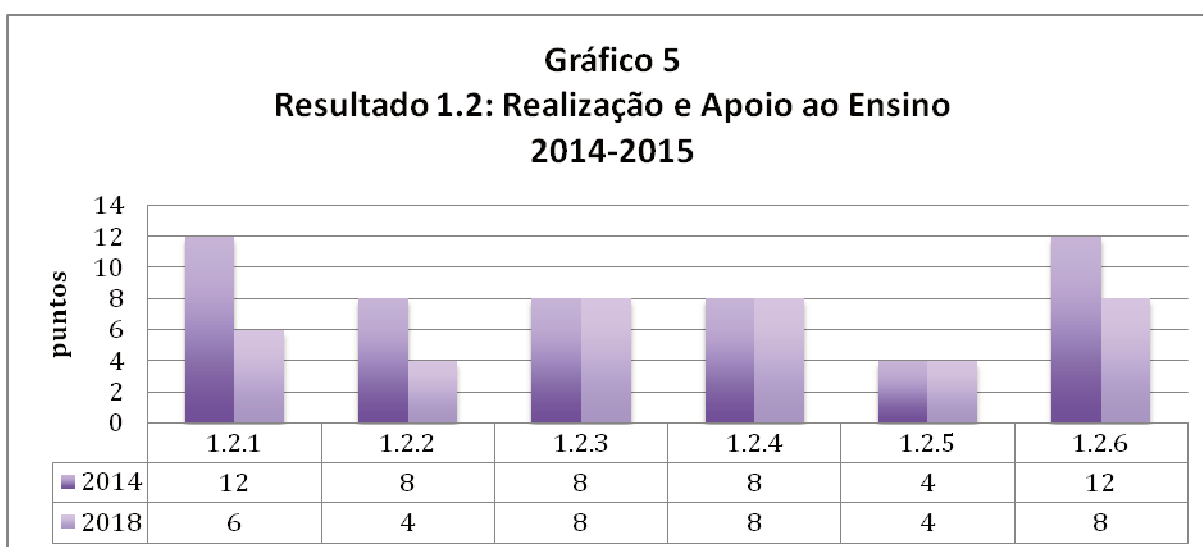
<sup>20</sup> Informação extraída do informe final produzido pelo profissional de apoio da FLACSI acerca dos resultados do processo de autoavaliação do Colégio Catarinense em 2018.

<sup>21</sup> Informações extraídas do Guia de Autoavaliação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, da FLACSI. A autoria da segunda edição do documento corresponde a uma equipe de trabalho pertencente à Universidade Alberto Hurtado do Chile: Mora Podestá (Coordenadora), Jorge Radic, Marcela Román y Marcos Sarrasola. Versão atualizada em março de 2017.

Sobre o modo como ocorre o acompanhamento docente atualmente na instituição, o resultado sinaliza a necessidade de termos registros mais efetivos do acompanhamento por meio da observação direta das aulas, tornando o processo de retroalimentação mais direto acerca do que ocorre no espaço de aprendizagem.

Quanto aos indicadores 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.5, que receberam uma pontuação mais baixa, refletem a existência de instrumentos que reconhecem a informação relacionada com o tema, mas que não dão conta de forma específica de todos os aspectos sinalizados pelos indicadores ou não estão presentes em todos os setores do Colégio.

Esse resultado sugere pensar em um projeto de melhoria que priorize de maneira sistemática o acompanhamento dos docentes em sala de aula em todos os segmentos do Colégio, gerando uma liderança pedagógica compartilhada e um maior trabalho colaborativo. Para o profissional de apoio da FLACSI, essa iniciativa poderia reforçar e gerar novos espaços de trabalho compartilhado e de reflexão sobre as práticas docentes para a melhoria da qualidade do ensino.<sup>22</sup>



Elaborado pelo profissional de apoio (2018)

<sup>22</sup> Informação extraída do informe final produzido pelo profissional de apoio da FLACSI acerca dos resultados do processo de autoavaliação do Colégio Catarinense em 2018.

### 5.2.2 Análise das Cartas Pedagógicas

As Cartas Pedagógicas (VIEIRA, 2010), realizadas como um convite à autoavaliação, consistem em textos narrativos, escritos para um destinatário específico ou imaginário, com o objetivo de retomar o caminho percorrido ao longo do semestre, fazendo uma avaliação do processo. De maneira intencional, não foram passadas instruções muito específicas sobre a escrita da carta, com o objetivo de perceber como as docentes se relacionariam com a proposta, intuindo que esse fator também poderia ser um elemento significativo para a pesquisa.

Essa, possivelmente, foi uma das ações mais significativas dessa caminhada, pois teve reflexos em vários âmbitos: professores, orientadora pedagógica e instituição. Refletiu nos professores pois, em princípio, se sentiram desconfortáveis com o exercício, mas depois reconheceram a importância dessa ação em um processo de avaliação formativa.

Fazer essa autoavaliação foi muito importante. Essa reflexão sobre a nossa trajetória profissional, prática pedagógica e formação continuada dentro da instituição nos convida ao desejo do *magis* inaciano (a entrega total e sem reservas) um ideal ao qual todos devem aspirar. Uma meta! (Professora II)

Refletiu na Orientação Pedagógica, que foi surpreendida com escritas reflexivas, que revelaram o crescimento profissional de sua equipe.

Talvez pela novidade da escrita de uma autoavaliação, considerei esse exercício mais produtivo do que o realizado ao final do ano passado. A sensação que eu tive é que, nesse momento, os professores estavam mais abertos e dispostos a acolher as sugestões do SOP que, muitas vezes, coincidiam com o que foi citado no autoavaliação. Tivemos surpresas muito positivas nesses momentos, pois os professores também trouxeram retorno do trabalho do SOP, enfatizando o apoio que recebem, a escuta e acolhida que encontram e as mudanças burocráticas que qualificaram a prática. Pude observar muitos textos sinceros, emocionantes e significativos. Foi muito interessante observar os profissionais que realmente se dedicaram e reservaram um tempo para realizar esse exercício de reflexão e análise da própria prática, assim como ficou nítido aqueles que escreveram sucintamente, apenas para cumprir com o que foi solicitado. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES MENSIS DO SOP - AGOSTO/2018)

Refletiu na instituição, que reconheceu a relevância dessa ação para o desenvolvimento dos seus professores, legitimando essa prática ao relatar que

Gostaria de destacar de modo especial as atividades realizadas em agosto, tanto na execução de projetos quanto no planejamento estratégico de 2019. Ressalto os seguintes pontos: [...] O retorno propositivo, com orientação, diálogo e motivação aos professores, como devolutiva da sua avaliação e autoavaliação. (DIRETOR-GERAL DO COLÉGIO CATARINENSE, NO RETORNO AO ENVIO DO RELATÓRIO DO SOP - SETEMBRO/2018)

Apesar de, inicialmente, termos estabelecido como foco de pesquisa os docentes que atuam na Educação Infantil, estendemos a proposta de escrita aos outros professores que são orientados pela pesquisadora (1º ano, 4º ano e Equipe de Inglês), ampliando, assim, o foco de análise, pois entendemos que conteúdos significativos poderiam surgir nesses grupos e não poderiam ser desconsiderados.

Obtivemos, no total, vinte e dois (22) textos analisados, que foram submetidos a várias estratégias de leitura. A primeira estratégia foi no encontro semanal com o SOP, reservado para uma conversa sobre o desempenho do docente ao longo do semestre, onde as próprias autoras das cartas foram convidadas a ler seus escritos, que, seguidamente, foram relacionados ao parecer descritivo produzido pelo SOP como instrumento de avaliação do desempenho do professor. Uma segunda estratégia de leitura se deu na produção do Relatório de Atividades Mensais do SOP, entregue à Direção da instituição, onde o processo de avaliação semestral dos professores foi relatado e alguns fragmentos das Cartas Pedagógicas foram utilizados como citação para ilustrar a descrição realizada, já iniciando aí o processo de unitarização do texto. A partir desse momento, sucessivos movimentos de leitura do material foram realizados pela própria pesquisadora no sentido de "desmontar" os textos, buscando unidades de significados que servissem para análise e interpretação dos dados.

A partir da **desmontagem dos textos**, primeiro momento do processo de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) iniciou-se a busca por relações entre as unidades de significados, num processo de comparação que levou ao agrupamento de elementos semelhantes, tendo como foco os objetivos da pesquisa. O **Estabelecimento de relações**, segundo momento do ciclo de análise, consistiu na categorização das unidades anteriormente construídas, um aspecto primordial quando se trata de análise qualitativa. A seguir, as categorias levantadas foram sistematizadas levando em consideração a frequência com que foram observadas no material analisado:

- I. **Satisfação com o trabalho:** em quinze (15) Cartas Pedagógicas as docentes relataram a satisfação com o trabalho que têm desenvolvido, disseram sentir segurança na instituição, reforçaram positivamente o acompanhamento que receberam e agradeceram a confiança depositada pela Equipe de Coordenação no trabalho das mesmas.



- II. **Reflexão sobre a ação:** em onze (11) Cartas Pedagógicas as docentes relataram que exercitaram o hábito de refletir sobre a própria prática, fazendo uma retomada do dia, da semana ou do mês, procurando analisar as fortalezas e fragilidades, na busca pela qualificação, reconhecendo a necessidade de melhoria e inovação contínuas.
- III. **Proposição de metas/desafios:** em onze (11) Cartas Pedagógicas as docentes descreveram metas e desafios como objetivos traçados para o próximo semestre, no sentido de busca por uma qualificação da própria prática.
- IV. **O desafio da autoavaliação:** em dez (10) Cartas pedagógicas as docentes relataram o desconforto e a dificuldade em realizar a atividade proposta, no sentido de que não estamos habituados a realizar esse exercício de autoanálise reflexiva sobre a própria prática.
- V. **Abertura ao *feedback* constante:** em quatro (4) Cartas Pedagógicas as docentes relataram que estava abertas ao *feedback* do SOP, que observavam nessa ação uma oportunidade de qualificação do trabalho desenvolvido e solicitaram que fossem sinalizadas, sempre que possível, de como podem melhorar a própria prática.

Relacionando as categorias levantadas com a questão que motivou essa pesquisa, que consistia em saber **como as práticas da gestão pedagógica podem contribuir para que a avaliação do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa**, foi dada continuidade ao processo de análise dos dados em uma última etapa denominada **Captando o novo emergente**. Nesse terceiro momento foi produzido um metatexto com as considerações da pesquisadora sobre as categorias levantadas, bem como o resultado da autoavaliação institucional, auxiliando na compreensão e na teorização do que foi investigado.

### **5.3 Cartas Pedagógicas como instrumento de autoavaliação docente**

Ao considerar as contribuições dessa pesquisa para o meio acadêmico, penso ser importante ressaltar que esse estudo não tem pretensão de ter um fim em si mesmo, mas pretende trazer algumas reflexões importantes que emergiram a

partir do contexto pesquisado, bem como das narrativas registradas nas escritas das professoras. Dessa forma, não busco generalizar o fenômeno constatado, mas lançá-lo a um contexto educacional mais amplo e complexo, no qual professores, orientadores pedagógicos<sup>23</sup> e instituições educativas possam se identificar, se inspirar ou mesmo se motivar na busca pela qualificação de suas práticas. Desse modo, dou sentido e compreendo o significado e relevância desta pesquisa no campo da avaliação do desempenho dos professores, oportunizando mais um olhar em relação a essa ação junto aos docentes.

Ao se tratar de avaliação formativa do desempenho docente, convém ressaltar o papel dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo: professores, gestores e estudantes. Numa lógica formativa, o gestor não pode ser o único avaliador do desempenho do professor. O fato de o orientador assumir um papel de horizontalidade no processo transmite ao professor a segurança e a confiança que ele necessita para desenvolver o seu trabalho, pois encontra abertura para a escuta, para o diálogo, para a busca em conjunto a fim de solucionar os desafios encontrados e a motivação para seguir em frente. Acolher o que os alunos têm a dizer também é parte importante desse processo, visto que eles são o foco da nossa ação enquanto instituição educativa. Um grande desafio a ser implementado nesse processo de avaliação formativa seria a avaliação por pares, onde os professores pudessem avaliar os seus parceiros de trabalho, originando uma comunidade de aprendizagem, onde a liderança compartilhada e o trabalho colaborativo permeariam a dinâmica escolar. O problema da implementação desse tipo de prática é justamente a mudança de mentalidade exigida. Numa lógica predominantemente somativa, onde alcançar bons resultados é o objetivo normalmente perseguido, a autoavaliação e a avaliação por pares podem ser vistas com desconfiança, tendo em vista os conflitos de interesse que estão em jogo e o desconforto que os profissionais sentem ao falar de si mesmos ou de seus pares de maneira crítica. Sendo assim, profissionais e instituição precisam ter clareza, com base em método e teoria, do que se deseja alcançar com esse tipo de avaliação que, mais do que uma redefinição de práticas e instrumentos, implica em uma mudança cultural.

A avaliação de desempenho formativa exige do orientador pedagógico um acompanhamento constante dos professores, auxiliando-os no seu trabalho dentro

---

<sup>23</sup> Os orientadores pedagógicos são compreendidos nesse texto como aqueles que são responsáveis pelo acompanhamento docente dentro das instituições educativas.

da instituição. É uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui como objetivo o reajuste constante do processo de ensino. Necessita muito envolvimento por parte do orientador; exige-lhe disponibilidade de tempo, que vai além do dispensado aos atendimentos semanais, pois entre suas demandas de trabalho, passa a ser necessário, também, a construção de um registro sobre cada professor e a atualização desse registro, sempre que novos dados surgem. É fundamental planejar semanalmente as suas ações junto aos professores, elaborando estratégias individualizadas de acompanhamento.

Nesse sentido, os orientadores pedagógicos são agentes fundamentais no processo de acompanhamento docente e devem posicionar-se diante da avaliação formativa, organizando o processo de maneira ativa e planejada. Faz-se necessário, portanto, definir previamente os objetivos do processo de acompanhamento, oportunizando ao professor sentir-se autor desse processo. Por isso, devem ser propostas estratégias diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento de cada docente, pois este precisa receber *feedbacks* constantes que o ajudem a perceber os movimentos necessários para qualificar a sua prática.

Nessa perspectiva, avaliação de desempenho formativa permite que os profissionais se desenvolvam por meio dos significados e dos sentidos que atribuem aos fenômenos que os rodeiam e ao contexto que vivenciam. Sendo assim, o exercício de refletir criticamente sobre a prática pedagógica é essencial no que tange aos processos de mudança. Discutir planejamento em grupo, analisar o que foi desenvolvido, dar e receber *feedback* constantemente, redirecionar ações quando necessário e avaliar a própria prática são elementos importantes dentro de uma rotina que se desenvolve com vistas a uma cultura de avaliação formativa. Por esse motivo, os professores precisam ser agentes ativos no processo avaliativo, tornando-se conscientes de suas responsabilidades. Eles precisam participar do processo, utilizando os instrumentos de acompanhamento e de avaliação como uma forma de perceberem como seus conhecimentos estão sendo construídos, realizando as atividades que lhes forem propostas, demonstrando interesse e buscando novas atividades, por iniciativa própria, que os levem ao desenvolvimento profissional. Eles devem, também, utilizar o *feedback* oferecido pelo orientador pedagógico e regular seu desenvolvimento por intermédio da análise de sua atuação e comprometimento, conduzindo processos de autoavaliação, com proposição de

metas e objetivos a serem alcançados, sendo autores de seu desenvolvimento profissional, demonstrando iniciativa e autonomia.

Ao falar sobre avaliação formativa do desempenho docente, é imprescindível considerar a relevância que o exercício de autoavaliação possui na realização dessa ação ao longo do ano letivo, visto que uma avaliação formativa atinge seu objetivo quando gera informações para regular as ações enquanto ainda estão acontecendo. Esse exercício estimula a participação dos protagonistas do processo, no caso, os professores, fazendo-os compreenderem que sempre é tempo de aprender e melhorar. Sob esse paradigma, a avaliação de desempenho perde o seu estigma de repreensão/punição e abre espaço para uma responsabilização acerca das próprias ações. Portanto, há uma inversão na lógica avaliativa, pois o profissional percebe que não se qualifica a prática para ter um bom desempenho na avaliação, mas sim que a avaliação é o ponto de partida para a qualificação constante da própria prática.

Nesse sentido, a produção de Cartas Pedagógicas como um instrumento de autoavaliação pode ser uma alternativa para tornar mais formativo o processo de avaliação de desempenho dos docentes. Na escrita das cartas, os docentes, estimulados por seus orientadores, têm a oportunidade de apresentar suas percepções e reflexões por meio da escrita narrativa, que leva a uma retomada da ação educativa e que, necessariamente, exige autocrítica. Como a carta pressupõe uma resposta, abre-se uma possibilidade de *feedback* para o orientador, que pode fazer da resposta à carta uma devolutiva sobre o desempenho do professor. Como contribuição dessa pesquisa, apresenta-se um modelo de Carta Pedagógica (Apêndice E) a ser utilizada com os docentes como motivação para a autoavaliação ao final do ano letivo e que pode servir de inspiração para outros contextos.

Por fim, convém reforçar que orientadores pedagógicos e professores são responsáveis pelo bom andamento do processo de avaliação formativa do desempenho docente. O orientador pedagógico possui um papel preponderante no que tange à organização dos processos e à distribuição do *feedback*. Já os professores devem ter uma atuação efetiva nos processos, que se referem à auto-regulação com vistas ao desenvolvimento profissional. Portanto, para que a avaliação de desempenho formativa seja potencializada, há que se colocar em prática um conjunto de ações que efetivamente qualifiquem a prática dos docentes e, conseqüentemente, dos seus orientadores, criando uma dinâmica que se

retroalimenta, pois a qualidade do trabalho de um implica na qualidade do trabalho do outro.

#### 5.4 Considerações finais

Fazer mestrado sempre foi um sonho que almejei em minha vida pessoal e, também, na carreira profissional. Durante esse período, conquistei tantas aprendizagens, tanto crescimento, tanto amadurecimento que fica difícil expressar a gratidão pela oportunidade que me foi concedida. Em menos de um ano de curso, já colhi frutos ao ser convidada para assumir a orientação pedagógica de um grupo de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que é bastante numeroso, diverso em sua constituição e competente em seu potencial. Por outro lado, era um grupo que estava sedento por escuta, por acolhimento e por orientação. Por esse motivo, ao ingressar na orientação pedagógica da escola, assumi a missão de acompanhar e orientar esse professores, com o desafio de fazê-los se desenvolverem profissionalmente por meio de uma avaliação de desempenho que fosse realizada por um viés mais formativo.

Foi um período onde o trabalho e a pesquisa estiveram completamente imbricados, a ponto de confundir-se um com o outro. Mas, se levarmos em consideração que se tratava de uma pesquisa participante, isso faz muito sentido. O processo investigativo envolveu planejamento e implementação de mudanças e inovações na prática, com o objetivo de qualificar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sendo passíveis de monitoramento e avaliação.

Compreendo que não consegui, em um estudo somente, responder e compreender todas as questões que envolvem o contexto onde os professores são acompanhados e avaliados. Trata-se de um universo complexo, de uma realidade dialética, como se uma descoberta sempre levasse a outra e assim sucessivamente.

Apesar de o caminho percorrido não ter sido exatamente o planejado, retomando o objetivo geral da pesquisa, que era **qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa**, considero que este se cumpriu em grande parte. Com certeza a gestão pedagógica tem muito a evoluir, pois o exercício de autocrítica e autoanálise nos

leva a um aprimoramento eterno. Mas, ao retomar os objetivos específicos do trabalho, podemos considerar que:

- a) sobre **desenvolver novas práticas e procedimentos para acompanhamento docente que oportunizem a formação profissional e dialoguem com o instrumento de avaliação de desempenho utilizado pela instituição**, foi algo que ocorreu em partes. Novas práticas e procedimentos foram implementados, como a mudança na forma de fazer planejamento, reestruturação dos encontros do SOP, devolutiva de avaliação de desempenho ao final do primeiro semestre e exercício de autoavaliação. Como a discussão acerca de um instrumento de avaliação de desempenho não avançou na instituição, esse diálogo ainda não foi possível. Outras ações estão sendo planejadas, sobretudo após o resultado da autoavaliação institucional, como a reestruturação da atuação do SOP visando o acompanhamento das aulas;
- b) sobre **qualificar os atendimentos semanais do SOP com momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica**, conseguimos alternar momentos de planejamento e organização da rotina com momentos de estudo, formação, discussão e reflexão sobre a prática;
- c) sobre **desenvolver uma cultura de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica através dos registros escritos em diversos instrumentos**, podemos considerar que a importância da escrita como apoio ao processo reflexivo começou a ser percebido pelos docentes a partir da escrita da autoavaliação e precisa ter continuidade;
- d) sobre **utilizar os diários de registros nos atendimentos semanais do SOP como forma de apoio à reflexão sobre a prática**, podemos considerar que é um trabalho que pode ser retomado, talvez com uma nova abordagem, tendo em vista que nesse momento as docentes já possuem uma outra visão sobre o processo de escrita e sua relevância no apoio à memória e na ação reflexiva;
- e) sobre **elaborar relatórios reflexivos com apoio nos diários de registros**, podemos concluir que os relatórios sobre as atividades desenvolvidas foram produzidos e encaminhados à direção, sendo que os diários de registro foram utilizados pela orientação pedagógica como

apoio à memória e reflexão sobre a prática, facilitando, assim, a escrita dos relatórios;

- f) sobre **refletir sobre os limites e possibilidades das contribuições do SOP na avaliação de desempenho docente da instituição**, podemos considerar que hoje o SOP é o principal responsável pela formação e avaliação dos professores, sendo capaz de atuar dentro de uma perspectiva formativa junto aos docentes. É importante considerar que as instâncias superiores orientam o trabalho a ser realizado e são responsáveis por decisões de maior relevância, mas posso garantir que me senti ouvida e amparada em minha função, tendo autonomia para modificar processos.

Apesar dos avanços que obtivemos em relação ao acompanhamento docente e à avaliação de desempenho realizada com os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Catarinense, este estudo também possibilitou desvelar alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados pelos orientadores pedagógicos da instituição:

- I. **Sistematização dos registros:** no processo de autoavaliação institucional ficou evidente a necessidade de qualificar os registros relacionados ao acompanhamento docente, especialmente no âmbito pastoral, que carece de evidências sobre as atividades realizadas e a reflexão sobre essas práticas. Convém ressaltar que esses registros são consequência de processos bem mapeados e estruturado, não se fazendo necessário o registro para gerar evidência.
- II. **Acompanhamento docente:** avançar na institucionalização de novas práticas e procedimentos que qualifiquem essa ação, especialmente no que diz respeito à observação de aulas por parte do SOP, para compreender a atuação docente nesse espaço e qualificar a reflexão sobre a prática, com *feedbacks* mais constantes.
- III. **Unificação da atuação do SOP:** atualmente os orientadores pedagógicos que atuam na Unidade I (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) possuem práticas e procedimentos distintos dos que atuam na Unidade II (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Apesar de os orientadores possuírem estilos de trabalho diversificados, é

interessante que as práticas e procedimentos sejam unificados, possibilitando, assim, uma linha de ação conjunta por parte dos profissionais, bem como mais clareza e objetividade com o que se espera da atuação desses profissionais dentro da instituição.

- IV. **Autoavaliação docente:** institucionalizar a prática da autoavaliação, por meio da Carta Pedagógica, com todos os docentes da instituição, avançando na constituição de uma cultura de avaliação formativa. Nesse sentido, outras práticas podem ser experimentadas, como a avaliação por pares, a divulgação de boas práticas pelos docentes e/ou a retomada do trabalho com o Diário de Registros.

Os desafios são muitos quando se fala em acompanhamento docente e avaliação formativa de desempenho; este último, em especial, ainda carece de estudo e publicação, pois muito se fala em avaliação formativa para o aluno e ainda há poucas publicações sobre esse tipo de avaliação para o trabalho do professor.

Contudo, avalio que foi um período muito positivo, especialmente no que se refere à minha caminhada dentro da instituição. Recentemente recebi o convite para integrar a equipe que trabalhará em um projeto institucional de melhoria chamado *Fortalecimento do acompanhamento docente*. Esse projeto é decorrente do resultado obtido na autoavaliação institucional proposta pela FLACSI, que apontou algumas fragilidades nesse processo. Sendo assim, as experiências dessa pesquisa contribuirão com essa ação de forma mais ampla e institucionalizada no Colégio.

Outro resultado positivo decorrente da pesquisa foi o convite para continuar exercendo essa mesma função (orientadora pedagógica), porém, no próximo ano letivo, acompanhando e orientando professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A instituição observou que está faltando um olhar pedagógico junto aos docentes desse segmento, que atualmente recebem um acompanhamento muito técnico, por área de conhecimento.

Fiquei feliz com o reconhecimento por parte da instituição do trabalho realizado e também das intervenções propostas pela pesquisa. A apreensão com o novo desafio, que será realizado em uma área onde nunca atuei, é natural, mas acredito que, se o Colégio percebeu que precisa dessas contribuições nesses segmentos e reconhece a minha capacidade, seguirei rumo a outro desafio: o de levar as contribuições que essa pesquisa trouxe para outro segmento, bem como



buscar outras possibilidades para continuar qualificando a gestão pedagógica do Colégio Catarinense.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, Roland. **A Avaliação Formativa**. Portugal: Edições ASA, 1994.
- ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. **Projecto Educativo**. 4a ed. Porto: Ed. Afrontamento, 2001.
- COLÉGIO CATARINENSE. **Educação que faz história**. Florianópolis, 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto Editores, 2008.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e gestores/as**. II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global. 2018. (em publicação)
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. In:

**Revista Ambiente & Educação.** Dossiê temático: Saberes, Práticas e Formação de Educadores(as) Ambientais. PPGEA, FURG, Rio Grande, 2017.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

KLEIN, Luiz Fernando, SJ [org]. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LEITE, Carlinda (Orgs); MOREIRA, Elisabete; TERRASÊCA, Manoela; CARVALHO, Angelina; JORDÃO, Adelaide. **Avaliar a avaliação.** Edições Asa: Cadernos Pedagógicos, 2001.

LOWNEY, Chris. **Liderança Heroica:** as melhores práticas de uma companhia que há mais de 450 anos vem mudando o mundo. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

MELCHIOR, Maria Celina (org). **Avaliação para qualificar a prática docente:** espaço para a ação supervisora. Porto Alegre: Premier, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

**PROJETO EDUCATIVO COMUM.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.** Colégio Catarinense. Florianópolis: [s.n.], 2012.

RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória:** o jovem bolsista universitário. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SANT`ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIMÕES, Gonçalo. **A Avaliação do desempenho docente**: contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

**SUBSÍDIOS para a Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. (Ignatiana; 39)

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.65-66, 2010.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente**: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. (Coleção do CCAP - 1)

## APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Florianópolis, \_\_\_\_\_ de dezembro de 2017.

Ao Diretor Geral do Colégio Catarinense

Eu, Gabrielle Borba da Silva, Professora e Orientadora Pedagógica da Unidade I do Colégio Catarinense, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional - Turma Especial da Rede Jesuíta de Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob matrícula nº 1512078, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, estou realizando uma pesquisa que dará origem a minha dissertação de mestrado.

O objetivo do estudo é contribuir para que a avaliação institucional do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa. A intenção é desenvolver novas práticas e procedimentos de acompanhamento docente que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, qualificando, também, o trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica.

Sendo assim, venho, por meio desta, apresentar o projeto da minha pesquisa nesta instituição e solicitar autorização para a realização do estudo na mesma. Ressalta-se que serão mantidos todos os procedimentos para a manutenção do sigilo dos participantes. A participação nesse estudo não ocasionará nenhum dano físico e/ou psicológico.

Os dados serão coletados através da escrita das Professoras e da Orientadora Pedagógica nos diários de registros e nos relatórios mensais. Cabe ressaltar, igualmente, que os dados coletados nessa pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservado sempre a identidade dos envolvidos.

Os participantes envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição ao estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem

nenhum prejuízo. A pesquisadora compromete-se em realizar, ao término do estudo, uma reunião com os interessados a fim de fornecer uma devolução dos dados coletados à instituição participante.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este assunto presencialmente ou através do telefone (48)99977-5167.

Desde já agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade acadêmica e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

---

Gabrielle Borba da Silva

Mestranda em Gestão Educacional

---

Afonso Luiz Silva

Diretor Geral do Colégio Catarinense

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Florianópolis, \_\_\_\_\_ de março de 2018.

Aos Participantes da Pesquisa

Chamo-me Gabrielle Borba da Silva, aluna do curso de Mestrado em Gestão Educacional - Turma Especial da Rede Jesuíta de Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa intitulada "Avaliação Formativa do Desempenho Docente: contribuições para a qualificação da prática e da gestão pedagógica". Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Antes de aceitar, é importante que você saiba do que se trata o estudo. Portanto, leia atentamente as explicações que seguem.

O objetivo do estudo é contribuir para que a avaliação institucional do desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa. A intenção é desenvolver novas práticas e procedimentos de acompanhamento docente que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, qualificando, também, o trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica. Sua participação implica em escrever suas percepções acerca da prática pedagógica e da rotina escolar em um diário de registros. As informações registradas serão utilizadas para orientar nossas discussões em SOP, buscando qualificar o trabalho desenvolvido.

As informações obtidas serão analisadas de acordo com o objetivo proposto nesse estudo e mantidas em sigilo total. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados, a identificação pessoal será totalmente preservada. Durante a aplicação dos instrumentos, prevista para acontecer no 1º semestre de 2018, não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes, uma vez que não serão adotados procedimentos invasivos. Contudo, quem estiver participando do estudo estará auxiliando no processo de realização de uma avaliação de desempenho em uma perspectiva formativa, contribuindo,

também, na reflexão sobre as possibilidades e limites das contribuições do SOP nesse processo. A sua participação no estudo será voluntária podendo tirar as suas dúvidas a qualquer momento. Tal participação não terá nenhum custo a você, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração.

Você poderá esclarecer suas dúvidas entrando em contato comigo pelo telefone (48)9997751-67, por *e-mail*: gabriellebs@colegiocatarinense.g12.br ou pessoalmente no endereço Rua Esteves Júnior, 711 - Centro - Florianópolis/SC, no Colégio Catarinense. Ressalto que essa pesquisa atende a todos os requisitos éticos previstos na Resolução 510<sup>24</sup>, especialmente o Art. 2º, item XXV, que versa sobre os riscos da pesquisa.

Ao final da pesquisa será realizada a devolução dos resultados para os participantes interessados na mesma.

Desde já agradeço sua participação e colaboração.

---

Gabrielle Borba da Silva  
Mestranda em Gestão Educacional

Professor (a)

---

<sup>24</sup> Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acessado em julho de 2017.



## APÊNDICE C - RESUMOS DA PESQUISA NA PLATAFORMA SCIELO

<b>AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE</b>
1 registro
<b>Sistema De Avaliação Docente, Instituições De Educação Superior Tecnológica: Lineamentos De Qualidade.</b>
ROMERO, Parada; BELKIS, Laura.
<p>Frente à globalização da educação se tem feito imperante os sistemas de qualidade que garantissem que os atores educativos envolvidos nas instituições de ensino superior sejam os melhores, sendo protagonistas os professores como eixos fundamentais nos processos educacionais. A forma como atualmente se avalia a qualidade do professor é através de uma avaliação ou um sistema de avaliação. A avaliação docente se faz em quase todas as universidades, mas não existe uma regulamentação legal que obrigue a fazê-la de alguma forma; na maioria das instituições existe um profissional na frente da tarefa de aplicar e desenhar instrumentos de avaliação em acordo a sua inclinação por algum autor. Na maioria das universidades se utiliza o tradicional questionário que tenta obter dados sobre dimensões associadas à tarefa, a outra opção estabelece modelos de avaliação com auto-avaliação como em alguns casos do Chile. Por causa disso uma das preocupações desta pesquisa é propor lineamentos para uma avaliação mais qualitativa e formativa que não siga ligada aos parâmetros exclusivamente políticos, resultados de tomar decisões burocráticas, se não a propostas emergentes com maior profundidade de análise. Os principais atores da avaliação docente são hoje os professores, os alunos e os administrativos; semestralmente estes atores são avaliados com um instrumento de avaliação que muitas vezes estes mesmos desconhecem. O trabalho de pesquisa indaga a percepção de atores da avaliação docente desde seus objetivos, métodos e momentos, e assim se explanam ideias para reestruturar a atual avaliação institucional e gerar propostas de melhora que não só apontem ao quantitativo se não ao estudo qualitativo de desempenho e competências.</p>
Palavras-chave: Avaliação docente; avaliação tecnológica; qualidade educativa; lineamentos.
<b>AVALIAÇÃO DESEMPENHO PROFESSOR(ES)</b>
3 registros
<b>Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional</b>
SILVA, Ana Patrícia; MACHADO, Maria da Conceição; LEITE, Teresa.

Este texto incide sobre o papel da supervisão pedagógica no contexto da avaliação de desempenho docente (ADD), procurando aprofundar a forma como a dimensão formativa da avaliação foi equacionada e desenvolvida nas escolas. Para tal, foram realizados dois estudos num agrupamento de escolas da periferia de Lisboa, abrangendo professores avaliadores e avaliados do 1º e do 2º/3º ciclos. Os estudos tinham como objetivos gerais: i) conhecer as concepções de avaliadores e avaliados sobre os fundamentos e as práticas de avaliação de desempenho desenvolvidas nos seus contextos profissionais; ii) e definir o papel que avaliadores e avaliados atribuem à supervisão neste processo. Para a recolha de dados usou-se a entrevista semi-diretiva, recorrendo-se à análise de conteúdo para tratamento dos dados. O confronto dos resultados das entrevistas permite concluir que as concepções sobre a avaliação de desempenho dos docentes dos diferentes ciclos são semelhantes, mas o processo de avaliação e de supervisão foi vivido de forma distinta. O papel da supervisão na ADD depende, em larga escala, da competência dos avaliadores como supervisores e como professores e é facilitado pela existência prévia de uma cultura de colaboração entre docentes.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente, avaliação formativa, desenvolvimento profissional.

### **Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s)**

SILVA, Ana Maria Costa e; HERDEIRO, Rosalinda.

O texto que propomos parte de uma pesquisa longitudinal, realizada em Portugal entre 2008 e 2010, com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Procura evidenciar os conflitos e incertezas que a avaliação do desempenho docente tem produzido e a busca de sentido(s) para esta avaliação e para o 'ser professor/a'. A implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos professores insere-se na procura de soluções para esta inquietação. Foi o que aconteceu em Portugal, em Janeiro de 2007, com a publicação em Diário da República do novo Estatuto da Carreira Docente e o Decreto que regulamentava a Avaliação do Desempenho Docente. As tensões emergiram entre docentes e Ministério da Educação, agudizaram-se com a tomada de consciência da problemática da avaliação do desempenho dos docentes com impacto na carreira profissional e provocaram incertezas e desmotivação face ao sentido do trabalho docente com impacto na identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: avaliação; desempenho docente; identidade(s).

### **Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente: Que Relação?**

MORGADO, José Carlos.

Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que, por contingências diversas, a avaliação tem vindo nos últimos anos a adquirir uma significativa centralidade tanto ao nível dos discursos como das práticas. Em todos os setores da sociedade, a avaliação tornou-se já um lugar-comum, prevalecendo a ideia de que a ausência de avaliação condenará qualquer instituição ao fracasso. Exemplo do que acabamos de referir é o caso da educação, onde a avaliação se expandiu de tal forma que abrange hoje todas as dimensões que estruturam o edifício educativo. Mais recentemente, os conceitos de desenvolvimento, de qualidade e de desenvolvimento da qualidade têm vindo também a constar dos propósitos e das práticas de mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem, o que reclama uma análise dos procedimentos de avaliação que concorrem para isso. Na educação, é precisamente ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente que a avaliação poderá fazer a diferença, sobretudo se contribuir para melhorar a preparação científica e pedagógica dos professores, se ajudar e consolidar compromissos e se contribuir para renovar mentalidades. É precisamente sobre estes aspetos que repetimos no texto que a seguir se apresenta. Começamos por caracterizar distintas formas de desenvolvimento profissional docente, aludindo aos propósitos, processos de aprendizagem, visões de professor e tipos de profissionalismo que lhes estão subjacentes. Seguidamente, fazemos referência à avaliação do desempenho docente, interpelando diferentes lógicas em torno das quais esta se pode consubstanciar e relacionamos o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho, identificando alguns pontos críticos nessa relação. No final, em jeito de conclusão, referimos alguns aspetos que, em nosso entender, podem contribuir para tornar essa simbiose mais profícua e fazer da avaliação um mecanismo de melhoria profissional.

Palavras-chave: Avaliação, qualidade, desenvolvimento profissional docente.

## APÊNDICE D - RESUMOS DA PESQUISA NA PLATAFORMA EBSCOHOST

<b>AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOCENTE</b>	
3 registros	
<b>A avaliação docente em pós-graduação: variáveis e fatores influentes</b>	
VASQUEZ-RIZO, Fredy Eduardo; GABALAN-COELLO, Jesús.	
<p>Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa sobre a avaliação do desempenho docente em pós-graduações. Mediante métodos qualitativo e quantitativo, recorreu-se a diversas fontes de informação, tais como: estudantes, professores e chefe imediato. Construíram-se modelos estatísticos para determinar a ponderação das variáveis indagadas na percepção final do desempenho. Entre as conclusões, destaca-se a alta competência disciplinar dos professores, que contrasta com as apreciações negativas dos alunos a respeito da competência pedagógica dos docentes; nos professores, adverte-se uma atitude propositiva para gerar espaços de reflexão no interior da universidade, nos quais se abordem temáticas pedagógicas que permitam qualificar o trabalho e otimizar os processos de ensino-aprendizagem nas pós-graduações.</p>	
<p><b>Palavras-chave:</b> Avaliação do docente; avaliação da educação; competências do docente; pós-graduação.</p>	
<b>A avaliação docente sob o olhar do desenvolvimento profissional: o caso chileno</b>	
ROA-TAMPE, Karin Alejandra.	
<p>A análise das políticas públicas que determinam o fazer docente tem sido vista, desde seu princípio, no Chile, como um esforço orientado à promoção de umas competências para o ensino que permitam aprendizagens efetivas nos estudantes. Contudo, essas políticas vêm tendo efeitos subestimados no desenvolvimento profissional, nas trajetórias laborais e na identidade ocupacional dos docentes, que, sem dúvida, impactam o ensino. Este artigo analisa o Sistema de Avaliação do Desempenho Profissional Docente, vigente no Chile desde 2003, entendido como uma ferramenta de política que procura, principalmente, o fortalecimento da profissão. É uma pesquisa qualitativa, de tipo documental e de alcance descritivo. As principais conclusões são que tanto a execução do sistema quanto o efeito nas percepções nos docentes permitem considerar esse sistema como um cenário de manutenção de competências mínimas e de escassas possibilidades de um desenvolvimento contínuo.</p>	
<p><b>Palavras-chave:</b> Avaliação de desempenho profissional; avaliação de professores; desenvolvimento profissional docente; Chile; política educacional.</p>	

### **Autoestima profissional: competência mediadora no marco da avaliação docente**

WILHELM, Karin; MARTIN, Gabriela; MIRANDA, Christian.

Neste artigo descrevemos a relação da avaliação docente e a autoestima profissional dos professores e professoras avaliadas da cidade de Valdivia (Chile). Tomamos como referência conceitual a avaliação de programas de Stake e autoestima profissional de Miranda em relação com os aportes teóricos e metodológicos da psicologia social. Registramos e analisamos autorrelatos de um grupo de professores e professoras de escolas públicas. Entre as evidências encontramos o caráter predito da autoestima profissional em relação ao resultado da avaliação de desempenho docente, do qual tem implicações na gestão dos processos de formação permanente dos professores e professoras do país.

Palavras-chave: autoestima, autoestima em professores e professoras, autoestima profissional, avaliação docente, plano de superação profissional.

### **AValiação formativa professor(es)**

1 registro

#### **O Coordenador Pedagógico e a Avaliação do trabalho Docente**

ALMEIDA, Júlio Gomes; CERÊNCIO, Marcela Moreira.

A pesquisa buscou o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na avaliação do trabalho docente no Sistema Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Articula-se com pesquisa mais ampla que estuda a formação de educadores em contextos organizacionais, vinculada à Linha de Pesquisa Sujeitos, Formação e Aprendizagem do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Para sua realização, adotei uma abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, a análise bibliográfica e documental, complementada pela aplicação de um questionário a coordenadores pedagógicos e professores que atuam no referido sistema. Os dados levantados na pesquisa permitiram realizar algumas inferências, dentre as quais destaco as seguintes: a avaliação do trabalho docente é coletiva; não há um instrumento formal de avaliação individual do trabalho docente; o coordenador pedagógico tem papel importante no processo de avaliação do trabalho do professor.

Palavras-Chave: avaliação, coordenador pedagógico, professor, trabalho.

**APÊNDICE E – CARTA PEDAGÓGICA A UM EDUCADOR INACIANO***Carta Pedagógica a um Educador Inaciano*

*No retrato que me faço - traço a traço -  
às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore...  
às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembrança...  
ou coisas que não existem mas que um dia existirão...  
e, desta lida, em que busco - pouco a pouco -  
minha eterna semelhança, no final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Mário Quintana*

*Estimados Professores,*

*Estamos nos aproximando do término do ano letivo. É comum estarmos com pressa para concluir todas as nossas demandas inerentes ao trabalho pedagógico e usufruir do tão esperado recesso. Mas, nesse momento, venho fazer um convite a cada um de vocês: reservar um momento para retomar a caminhada desse semestre e refletir sobre o que aconteceu. Trata-se de um convite à escrita de uma autoavaliação.*

*A ação de escrever é inerente ao espaço escolar. Por tantas e tantas vezes, ao longo de nossa trajetória no magistério, solicitamos aos nossos alunos que escrevessem para registrar suas percepções, não é mesmo? Desde os grafismos da Educação Infantil, passando pelas primeiras palavras e frases no início da alfabetização, até textos mais complexos, envolvendo gêneros textuais específicos, onde geralmente eles nos surpreendem, demonstrando o quanto estão amadurecendo e evoluindo. A escrita, mais do que um registro, auxilia na organização do nosso pensamento e na sistematização das nossas ações e percepções.*

*Mas se prepare, pois escrever sobre nós mesmos não é um exercício fácil. Exige reflexão, tomada de consciência e autocrítica. Para tanto, leve em consideração os seguintes pontos:*

- *Relembre as situações vivenciadas, os desafios encontrados e pense em como lidou com tudo isso.*
- *Considere que a função docente que assumiste está relacionada à formação integral de crianças e jovens que, futuramente, serão adultos.*
- *Relembre, também, tuas conquistas, os aprendizados, as lições que tiraste de cada situação vivenciada.*
- *Trace metas e objetivos, pois o mais importante nesse momento é perceber o quanto te desenvolveste e o quanto ainda podes crescer.*

*Te convido a redigir a tua autoavaliação em forma de carta, uma Carta Pedagógica, destinada a alguém específico ou imaginário, com quem desejes dialogar sobre a tua prática.*

*Não tenhas medo de ser julgado, pois o objetivo não é este. Seja sincero consigo mesmo e verás o quão significativo é este exercício. Lembre-se que, para nós, inicianos, a avaliação é "mais do que olhar para trás. Trata-se de significar o processo, perceber onde o avanço poderia ter sido melhor e, visualizando o horizonte possível, projetar o futuro." (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).*

*Com afeto, tua orientadora.*

*Gabrielle Borba da Silva*

*Florianópolis, dezembro de 2018.*