



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

NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

VALDILÉA QUEIROZ DE SÁ BARRETO PONTES

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO
VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES
ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO**

SÃO LEOPOLDO

2020

VALDILÉA QUEIROZ DE SÁ BARRETO PONTES

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO
VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES
ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

SÃO LEOPOLDO

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres – CRB-5/1165.

P814a

Pontes, Valdiléa Queiroz de Sá Barreto

A avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira e a sua relação com os direcionadores estratégicos e os documentos norteadores da Instituição/ Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes. – São Leopoldo, 2020.

140 f.

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2020.

1. Gestão educacional. 2. Avaliação de desempenho docente.
3. Formação docente. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Jacobus, Artur Eugênio. III. Título.

CDU: 377

VALDILÉA QUEIROZ DE SÁ BARRETO PONTES

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO
VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES
ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – UNISINOS

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani – UPF

SÃO LEOPOLDO

2020

“A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.”

(BARROS, 2001, p. 19)

Dedico esse estudo a todos os professores que passaram pela minha vida, os que estão comigo, representados hoje, especialmente na figura “poderosa” do Professor Artur Jacobus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de revelar que este estudo nasceu de um simples encontro casual, no corredor do Colégio Antônio Vieira, que resultou com o incentivo da atual diretora, companheira de trabalho e pessoa da minha estima: a ideia de inscrever-me para o Mestrado Profissional da UNISINOS. À Profa. Mariângela Risério e ao Colégio Antônio Vieira, meus sinceros agradecimentos por essa primeira iluminação.

Aos pilares da minha vida: meu companheiro Luís, minhas filhas Renata e Bruna, que se fizeram presentes mesmo eu não estando presente.

À minha animada família e meus amigos e amigas, grandes incentivadores.

Ao meu orientador, Prof. Artur Jacobus, pelas suas diversas competências, das quais destaco o profissionalismo impecável, a segurança acadêmica, a docência diferenciada, generosa, humana e a ética do cuidado.

À Rede Jesuíta de Educação, pela oportunidade ímpar de fazer o Mestrado tendo em vista o contexto profissional. Gratidão às Professoras Daianny Costa e Rosimar Esquinsani, que enriqueceram esse trabalho com suas pertinentes e valiosas contribuições.

Aos professores e colegas do Mestrado, que se transformaram em pessoas especiais, pois, mesmo distantes, já estão na dimensão mais próxima da nossa alma: o coração.

Aos professores e coordenadores que se disponibilizaram para as riquíssimas entrevistas deste estudo.

À minha equipe de professores da 1ª série do Ensino Médio, pela cumplicidade e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para as viagens e os estudos necessários. Profunda gratidão!

Aos professores de outras séries, que fizeram e fazem parte do meu repertório existencial e profissional.

Aos companheiros do manancial emergente das demandas cotidianas da Coordenação Pedagógica, pelas reflexões que balizaram bastante a temática deste estudo, meu respeito, admiração e amizade: Zelão, Ana Paula, Vânia, Cíntia, Cristina e Andrea. Na pessoa deles, estendo a minha admiração a todo o SECOP, inclusive aos companheiros e companheiras assistentes.

Aos orientadores educacionais que acompanharam a minha trajetória acadêmica e ajudaram no trabalho da coordenação pedagógica na minha ausência, Anderson, Rosânia, Mara Raquel e Daisy. Na pessoa deles, estendo a minha gratidão a todo o SOE.

Especialmente grata a Jerusa, orientadora educacional e grande amiga, que transcreveu as entrevistas, a Sidney, que fez a digitação conforme as regras da ABNT, às colegas amigas Gleide e Bruna, que se colocaram disponíveis para dar uma “olhadinha” na estrutura dos trechos deste trabalho. Gratidão!

Por fim, eu vejo Deus em cada rosto, em cada movimento, em cada canto, em cada poesia, em cada gesto, em cada possibilidade de vida, em cada milagre da existência humana. Eu vi Deus quando achei que um milagre poderia não acontecer. Mesmo assim, eu vi Deus. Por isso, obrigada, simplesmente por existir hoje nesse mundo de Meu Deus!



RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional e teve como objetivo de estudo verificar se o processo da avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira, escola particular da Rede Jesuíta de Educação, em Salvador, Bahia, está coerente com as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores da instituição. Para a consecução metodológica do trabalho optou-se por um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando-se, como uma das técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental. Os achados documentais do PEC – Projeto Educativo Comum das Escolas Jesuítas (2016), no PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira (2015), do Itinerário do Educador Vieirense (2015), do Planejamento Estratégico do Colégio Antônio Vieira (2016), do SQCGE – Sistema de Qualidade das Escolas da Rede Jesuíta, da Matriz das Competências do Desempenho Docente e dos formulários das avaliações de desempenho dos professores (2016) revelaram dados importantes para identificar as diretrizes para a avaliação de desempenho docente (ADD) na escola. Utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas para conhecer as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a ADD. Assim, com base nos resultados obtidos, é possível inferir que, apesar de o processo da avaliação de desempenho docente manter certo nível de coerência com os direcionadores estratégicos e com os documentos norteadores da instituição, há contradições no processo avaliativo porque sua função somativa se sobrepõe à função formativa. Além disso, o modelo de ADD atualmente utilizado na escola destaca-se pelo emprego de instrumentos quantitativos, feedbacks tardios, ausência de indicadores da qualidade da prática pedagógica e falta de uma conexão mais direta com o processo de formação docente. Por isso, apresentam-se algumas recomendações que visam à qualificação da prática docente através do desenvolvimento de uma avaliação formativa, diferentemente do que se percebe hoje. A proposta de intervenção destaca a importância de cuidar das práticas formativas docentes levando em consideração a qualidade da avaliação docente, numa perspectiva formativa e reflexiva, que considera a promoção do desenvolvimento humano e profissional baseada na autonomia, na liberdade, na ética do cuidado com a pessoa e com a sua emancipação.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Avaliação de Desempenho Docente; Formação Docente; Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the scope of the Professional Master in Educational Management and its objective was to verify if the process of evaluation of teaching performance of Colégio Antônio Vieira, private school of the Jesuit Network of Education, in Salvador, Bahia, is coherent with the strategic guidelines and guiding documents of the institution. For the methodological achievement of the work, a case study was chosen, with qualitative approach, using, as one of the techniques of data collection, the documentary research. The documentary findings of the PEC - Common Educational Project of the Jesuit Schools (2016), in the PPP – Political Pedagogical Project of the Colégio Antônio Vieira (2015), the Itinerary of Educador Viejense (2015), the Strategic Planning of the Colégio Antônio Vieira (2016), of SQCGE – Jesuit Network Schools Quality System, the Matrix of Teaching Performance Competencies and the teacher performance evaluation forms (2016) revealed important data to identify the guidelines for the teaching performance evaluation (TPE) in the school. It was also used semi-structured interviews to know the perceptions of teachers and pedagogical coordinators about TPE. Thus, based on the results obtained, it is possible to infer that, although the process of teacher performance evaluation maintains a certain level of coherence with the strategic guidelines and with the guiding documents of the institution, there are contradictions in the evaluation process because its summative function overlaps with the formative function. Moreover, the model of TPE currently employed in the school is characterized by the use of quantitative instruments, late feedbacks, absence of indicators of the quality of pedagogical practice and lack of a more direct connection with the process of teacher training. Therefore, some recommendations are presented that aim at the qualification of teaching practice through the development of a formative evaluation, differently from what is perceived today. The proposal of intervention highlights the teaching practices, taking into consideration the quality of the teaching evaluation, in a formative and reflective perspective, which considers the promotion of human and professional development based on autonomy, freedom, ethics of care with the person and his emancipation.

Keywords: Educational Management; Teacher performance evaluation; Teacher Training; Basic Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos e professores do CAV	25
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de desempenho docente – RJE.....	30
Quadro 2 – Missão, visão e prioridades estratégicas do CAV	32
Quadro 3 – Formulário de Avaliação e Autoavaliação de Desempenho Docente	86
Quadro 4 – Formulário de Avaliação de Desempenho Docente – Alunos	89
Quadro 5 – Temas e aspectos	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª sede do CAV na Rua Sodré.....	24
Figura 2 – O colégio atual	26
Figura 3 – Os alunos nos espaços novos do colégio	26
Figura 4 – Professora e alunos utilizando novas metodologias.....	27
Figura 5 – Espaço Pe. Klein	28
Figura 6 – Formação de professores em Inovação Pedagógica	32
Figura 7 – Formação de professores em Novas Metodologias e Ensino Híbrido.....	33

LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
CAV	Colégio Antônio Vieira
CECJ	Características da Educação da Companhia de Jesus
FLACSI	Federação Latino-Americana dos Colégios Jesuítas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SGQE	Sistema de Gestão da Qualidade Escolar
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA FORMATIVA E INTERESSE PELO TEMA	16
1.2	EIS O PROBLEMA	20
1.3	OBJETIVOS	20
1.3.1	Objetivo geral.....	20
1.3.2	Objetivos específicos.....	21
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2	CONTEXTO.....	23
2.1	O COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
3.1	A GESTÃO ESTRATÉGICA	38
3.1.1	A Estratégia.....	38
3.1.2	O planejamento estratégico.....	41
3.2	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS À LUZ DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	44
3.3	GESTÃO EDUCACIONAL.....	48
3.4	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	53
3.5	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	57
3.6	FORMAÇÃO DOCENTE	64
4	METODOLOGIA.....	70
4.1	PARADIGMA DE PESQUISA.....	70
4.2	MÉTODO DE PESQUISA.....	71
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
4.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	73
4.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	75
4.6	ELABORAÇÃO DE PROPOSIÇÕES.....	76
5	ANÁLISE.....	77
5.1	ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O PROCESSO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA	77
5.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	92
5.2.1	Relação entre a Avaliação de Desempenho Docente e a gestão pedagógica e estratégica do colégio	94
5.2.2	Modelo de avaliação do desempenho adotado na escola	97

5.3	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO DOCENTE.....	99
5.4	FEEDBACK DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	103
5.5	QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	107
5.6	UMA REFLEXÃO SOBRE OS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL E DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	114
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	117
6.1	INSERÇÃO DA PROPOSTA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	118
6.2	PROPOSIÇÃO DE METAS ESTRATÉGICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DA ADD.	119
6.3	APERFEIÇOAMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO COMO UMA DIMENSÃO FORMATIVA DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	119
6.4	APRIMORAMENTO DA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES PELOS ALUNOS	121
6.5	DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DOCENTE COM FEEDBACK FORMAL EM DOIS MOMENTOS AO ANO (1º SEMESTRE E 2º SEMESTRE).....	122
6.6	ALINHAMENTO ENTRE O PROCESSO DA ADD E A FORMAÇÃO DOCENTE	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
	APÊNDICE B – CARTA DE ACEITE	135
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA	136
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES.....	137
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES PEDAGÓGICOS	139

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, começo narrando a minha trajetória formativa e meu itinerário profissional como forma de evidenciar as motivações e interesses que me levaram a estudar a temática da avaliação de desempenho docente e desenvolver este projeto de pesquisa no contexto do Colégio Antônio Vieira, instituição em que atuo como gestora pedagógica da educação básica. Após a narrativa da trajetória, vem a problematização, que foi o ponto de partida da pesquisa, seguida do objetivo geral e específicos, cujos caminhos ajudaram a elucidar o problema. Para concluir a organização deste capítulo, apresento a estrutura do trabalho, que revela o conteúdo dos demais capítulos, sob o viés da temática da avaliação de desempenho docente.

1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA E INTERESSE PELO TEMA

Minha formação escolar/profissional teve como ponto de partida a escolha do curso de Magistério do Ensino Médio Profissionalizante numa escola particular de filosofia católica. As críticas que eu tecia sobre o processo didático-metodológico, principalmente em relação à dinâmica das avaliações, cujo objetivo era o de mensurar quantitativamente os conteúdos, as conhecidas “provas”, me instigaram muito a trilhar o caminho da pedagogia, ou seja, voltar os olhos especialmente para o âmbito da avaliação.

O presente estudo emerge, precisamente, dessas inquietações e outras interrogações a respeito das identidades dos professores, das competências que estes precisam desenvolver, de como estas se processam no campo educacional e as lacunas identificadas no processo de avaliação aplicada aos docentes com vistas à qualidade das aprendizagens dos estudantes. O interesse pela temática é consequência do meu repertório pessoal e profissional, a partir das experiências nos vários segmentos educacionais pelos quais passei, constituídas de tensionamentos sobre o processo avaliativo nas escolas.

Logo após o curso do Magistério, em 1984, entrei pela primeira vez numa sala de aula exercendo a profissão de professora da 2ª série do Ensino Fundamental I de uma escola particular e até 1995 exerci a profissão docente, ampliando, aula após aula, percepções críticas sobre a avaliação educacional. No repertório das minhas

práticas docentes, sempre estive envolvida em estudos e reflexões a respeito da avaliação de uma forma geral, pensando os processos na perspectiva da pedagogia reflexiva, em especial, no que concerne à avaliação da aprendizagem, à avaliação institucional e à autoavaliação. E essa foi uma das grandes motivações ao escolher o curso de Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador (UCSal) e, logo após, a especialização em Supervisão Educacional e a Pós-Graduação em Avaliação Educacional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando ainda como docente do Fundamental I.

As reflexões instigadas a partir dos aportes teóricos do curso de Avaliação Educacional emergiram do meu “laboratório significativo e alterador” (a sala de aula), apontando questões com lacunas consideráveis a respeito da prática do processo avaliativo nas escolas em que lecionava. Eram tensionamentos marcados, principalmente, pela prática de uma avaliação baseada apenas em mensuração e pelas incoerências decorrentes desse processo.

Atualmente trabalho no Colégio Antônio Vieira (CAV), como coordenadora pedagógica do Ensino Médio, mas já passei por diferentes campos: professora do curso de Magistério com as disciplinas Metodologia e Didática; professora do Ensino Fundamental I e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da Rede Pública do Estado da Bahia e da Rede Particular. Nesse trabalho da coordenação pedagógica, hoje no Colégio Antônio Vieira, tenho me debruçado sobre as questões da avaliação dos docentes, procurando enxergar os processos com criticidade e o desejo de que caminhos mais reflexivos sejam possíveis para a análise dos sentidos e significados sobre a avaliação de desempenho docente.

Com a intenção de ampliar os olhares para a avaliação de desempenho docente no campo da gestão estratégica e dar continuidade aos meus estudos, no final do ano de 2017, resolvi fazer o Mestrado Profissional da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), com a intenção de ressignificar o que já vivia na prática. Era a oportunidade que faltava para trazer o dia a dia da gestão educacional, no campo da avaliação dos docentes, estudar a teoria e relacioná-la à prática em busca de práticas inovadoras.

Para introduzir a temática “desempenho docente”, foi importante ressignificar o passado, retornar às fontes, reler o presente com vistas a um diálogo fecundo entre a Gestão Pedagógica e a Gestão de Pessoas do Colégio Antônio Vieira, escola que pertence à Rede Jesuíta de Educação. Esse diálogo teve início quando fui convidada pelo colégio a compor uma das equipes no desenvolvimento do primeiro planejamento

estratégico da instituição. Ter a percepção de que era importante e necessário desenvolver um planejamento que possibilitasse ao colégio avaliar sua prática educativa e implantar metas e ações, com objetivos e delineamento estratégico para os processos da área pedagógica, me mobilizou a fazer parte da primeira equipe desse planejamento. Um outro aspecto foi a possibilidade de dialogar com a gestão estratégica da escola, já que eu percebia um abismo entre esta e a gestão pedagógica. Faltava interação e empatia entre as duas gestões.

O que era inquietação e tensionamento sobre o processo de avaliação, visto a partir da gestão pedagógica em diálogo com a gestão estratégica, transformou-se em desejo e estímulo para este estudo. As inquietações me acompanham, agora movidas por este desejo. A forma pela qual alguns professores se referem à avaliação de desempenho, em conversas cotidianas e dissociadas do momento formal do processo avaliativo, denotam o quanto a avaliação de desempenho está carregada de sentidos que necessitam de desvelamentos.

O ato de avaliar os professores vem se tornando cada vez mais uma constante dos processos da gestão de pessoas e da gestão pedagógica das escolas particulares na contemporaneidade. Segundo Gatti (2014), é grande a convergência sobre a importância da avaliação de desempenho docente como busca pela qualidade docente, mas há críticas pontuais sobre o formato dos modelos vigentes, as características dos programas em questão e a falta de um processo mais participativo e transparente.

Ao se referir a um olhar mais crítico por parte dos professores, Cassettari (2014) observa o cuidado que se deve ter com a construção de modelos avaliativos para o desempenho docente, seja na formulação dos objetivos, seja com relação aos critérios e instrumentos utilizados, para que o resultado da avaliação de desempenho possa ser um processo realmente qualitativo e agregador para esses profissionais.

Inserida nesse cenário que se traduz, também, por incertezas, sombras, conflitos e busca de sentidos e significados para as questões voltadas ao desenvolvimento profissional e à gestão da qualidade das instituições educativas, a prática da avaliação docente é um campo que abrange muitas subjetividades a respeito das competências dos professores. Daí a relevância de analisar a coerência entre a avaliação de desempenho docente e os objetivos estratégicos no âmbito da gestão pedagógica e sob o olhar dos próprios sujeitos avaliados, o que pode trazer luz ao processo educacional, ajudando a escola a desenvolver uma avaliação de desempenho que também considere a compreensão dos professores. É importante

destacar que os objetivos estratégicos da instituição englobam os objetivos pedagógicos, já que são estes últimos que dão a base estrutural para construção do planejamento estratégico de uma organização escolar. As estratégias da escola são pensadas a partir dos seus objetivos pedagógicos e têm como principal referência o seu projeto político pedagógico.

De acordo com o PEC – Projeto Educativo Comum das Escolas da Rede Jesuíta, é importante reconhecer o significado do termo “estratégico” como a “capacidade das pessoas e da organização de definirem rumos, caminhos e metas que garantam o alcance dos objetivos propostos e posicionem a instituição, em um determinado tempo e lugar onde deseja estar” (RJE, 2016, p. 57). Essa referência da Rede Jesuíta para os colégios clarifica a relação de comunhão que deve se estabelecer entre a gestão pedagógica e a gestão estratégica com foco na qualidade e no futuro das instituições.

A avaliação institucional se destaca cada vez mais nas políticas de educação como parte de um conjunto de ações para melhorar a qualidade do desempenho dos profissionais das instituições educativas. Ultimamente vem se questionando muito, nas escolas da Rede Jesuíta, a prática da avaliação de desempenho como um termômetro para qualificar os processos educativos com foco numa visão estratégica e no processo participativo, como propõe Lück (2012) nos seus estudos sobre a avaliação institucional.

Na perspectiva atual do conhecimento em redes, dessa sociedade contemporânea que vive os dilemas da era da informação, não se concebe mais a realização de avaliações de desempenho baseadas em estereótipos, paradigmas superados, achismos, opiniões e resultados tendenciosos, com o intuito de apenas analisar e quantificar resultados de avaliações da prática docente. Nesse sentido, Gatti (2014) observa que, sem significados concretos para os professores e baseadas em modelos tendenciosos e superados, as avaliações de desempenho caem num vazio e não são geradoras de consequências positivas para os professores.

Sabemos que a avaliação faz parte do universo educacional e que não há atividade profissional que não esteja continuamente permeada por um processo de avaliação: Todos nós avaliamos e somos avaliados. Segundo Ristoff (2011, p. 46), a avaliação traz em si o significado da palavra valor, e essa concepção “valorativa” está “impregnada de valores” e “não é neutra e desinteressada”. Ela serve a um modelo de gestão, a um planejamento estratégico, a um projeto político-pedagógico e a uma

filosofia institucional, que se revela através da leitura dos instrumentos avaliativos, seja intencionalmente ou não.

O Colégio Antônio Vieira está imerso num processo efervescente de estudo e reflexão, em diálogo com o planejamento estratégico e com o que há de mais contemporâneo na discussão sobre currículo, metodologias, didática, práticas pedagógicas, formação docente, inovação e outras experiências formativas em diálogo com o Projeto Educativo Comum (PEC) das escolas da Rede Jesuíta.

Este estudo teve o intuito de ajudar o colégio a desvelar as percepções dos docentes, suas opiniões, seus paradigmas e as lacunas sobre a avaliação de desempenho docente. Lacunas surgem, principalmente porque a avaliação não é perfeita e experiências malsucedidas fazem parte de qualquer campo profissional. Contudo, acredito que é importante para o colégio saber se seu processo de avaliação de desempenho docente dialoga com as diretrizes estratégicas propostas e com seus documentos norteadores. Se o processo avaliativo contempla as competências e os perfis dos professores que a própria escola estabeleceu para os indicadores avaliativos e se ele está acontecendo de forma satisfatória para todos os envolvidos. Tais questionamentos direcionaram o problema e objetivos abaixo especificados.

1.2 EIS O PROBLEMA

O processo de avaliação de desempenho docente está de acordo com as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores do Colégio Antônio Vieira?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Verificar se o processo da avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira é coerente com as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores da instituição.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Descrever o processo de avaliação de desempenho no Colégio Antônio Vieira;
- b) Analisar as percepções dos professores e de coordenadores pedagógicos sobre o processo de avaliação de desempenho e seus desdobramentos;
- c) Apontar as convergências e divergências entre o processo da avaliação de desempenho docente e as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores da escola;
- d) Propor ações que promovam a coerência entre o processo da avaliação de desempenho docente e as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores da instituição.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para além do capítulo 1, esta dissertação está estruturada em mais três capítulos. No segundo capítulo, é apresentado o universo do CAV, a sua história e tradição, o seu processo de desenvolvimento em diálogo com a Rede Jesuíta de Educação e a implantação de uma gestão educacional voltada para a avaliação institucional e para os processos avaliativos do desempenho docente.

O capítulo 3 apresenta a fundamentação teórica, abordando-se as temáticas mais importantes sobre a avaliação de desempenho, através de um lastro assentado no tronco teórico da gestão estratégica, tendo como ramos conceituais a estratégia e o planejamento estratégico, os quais abordam processos necessários para trabalhar esses aspectos e a importância destes para a melhoria dos sistemas das organizações. Há um destaque à necessidade de um entendimento maior sobre a gestão estratégica em diálogo com os processos da gestão pedagógica. O segundo tronco desta fundamentação analisa a natureza das organizações educativas, suas especificidades e modelos. O terceiro tronco se refere à gestão educacional, e é abordado no âmbito das organizações educacionais, com ênfase na gestão participativa e nos processos democráticos da gestão, como forma de inovação e transformação da realidade. O quarto tronco é o da avaliação institucional, como um instrumento de gestão escolar que aborda perspectivas, conceitos, contextos, tipos, instrumentos empregados e, principalmente, o compromisso da instituição para a melhoria da qualidade dos

processos educacionais, através dessa avaliação. O quinto tronco conceitual aprofunda a avaliação de desempenho docente, como uma possibilidade emancipatória para a consolidação do planejamento estratégico, a partir das necessidades e direcionamentos da gestão pedagógica, conduzindo as ações e modelos avaliativos para a qualidade da formação docente. E, para concluir esta fundamentação, é abordado o tema da formação docente, enfocando os saberes docentes, os caminhos para uma educação voltada à emancipação e autonomia do ser humano, numa perspectiva crítica e reflexiva sobre a competência dos professores.

No capítulo 4, apresenta-se o enquadramento metodológico que conduziu esta investigação e a trajetória que se deu para o trabalho com a coleta de dados e a análise de conteúdo, a partir da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas.

O capítulo 5 se refere à análise de dados deste estudo. Inicialmente, são analisados os dados dos documentos norteadores e do planejamento estratégico do Colégio Antônio Vieira com o objetivo de identificar se revelam procedimentos e interfaces com a avaliação de desempenho docente, ou seja, se o processo avaliativo dos docentes é contemplado nesses documentos. Logo a seguir, são analisadas as entrevistas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos cuja intenção foi recolher informações sobre as percepções dos entrevistados e conhecer as formas como o processo avaliativo, aplicado aos professores, acontece no âmbito institucional e pedagógico, trazendo luzes para o entendimento acerca da avaliação docente desenvolvida pela instituição.

No capítulo 6, é apresentada a proposta de intervenção, que aponta caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma avaliação de desempenho docente que dialoga com o que pensam os próprios sujeitos avaliados e que considera os pressupostos teóricos apresentados nesse estudo, bem como os direcionadores estratégicos e documentos norteadores da escola, a fim de contribuir com a melhoria desse processo avaliativo.

Por fim, no capítulo 7, o presente estudo apresenta os principais achados desta investigação, com o propósito de contribuir com a instituição, removendo os véus que revestem a temática da avaliação do desempenho docente, para enxergar além do que está posto. Apresentamos ainda algumas limitações deste estudo, algumas possibilidades, como portas que se abrem para outras pesquisas, e sugestões para trabalhos futuros, a fim de ampliar a análise sobre a avaliação dos professores na instituição.

2 CONTEXTO

Neste capítulo, é apresentado o universo do Colégio Antônio Vieira, a sua história e tradição, o seu processo de desenvolvimento em diálogo com a Rede Jesuíta de Educação e a implantação de uma gestão educacional voltada para a avaliação institucional e para os processos avaliativos do desempenho docente. Essa caracterização tem por base documentos do referido Colégio e da Rede Jesuíta de Educação. Para melhor compreensão desse repertório, procede-se à caracterização da escola e o seu contexto, assim como os elementos que evidenciaram a necessidade de um processo de avaliação do desempenho docente na referida instituição.

2.1 O COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

O lócus de desenvolvimento deste estudo é o Colégio Antônio Vieira, que integra a Rede Jesuíta de Educação (RJE), cuja proposta educacional é inspirada pelos valores da espiritualidade inaciana. A Rede Jesuíta de Educação tem, aproximadamente, 1.500 unidades de ensino, espalhadas em mais de 60 países. Segundo os dados do portal jesuitasbrasil.com (2018), a obra da Companhia de Jesus assume uma importância enorme no cenário educacional. O referido portal descreve, na página referente ao institucional, trechos que caracterizam a Rede Jesuíta de Educação, sua filosofia e pressupostos pedagógicos que embasam os projetos políticos dos colégios jesuítas.

Ao longo da nossa história, temos colaborado com a transformação da sociedade por meio da espiritualidade, da promoção social, do diálogo intercultural e inter-religioso, do serviço da fé e da promoção da justiça. Oferecer educação de qualidade é outra marcante característica da Companhia de Jesus, responsável pela produção de conhecimento para o desenvolvimento social através da pesquisa científica e do aprofundamento intelectual. (RJE, 2018).

O Colégio Antônio Vieira é uma escola de Educação Básica e foi fundado em 15 de março de 1911, com apenas sete alunos, na Rua do Sodré, nº 43, em Salvador, Bahia. Mudou-se logo para a rua Coqueiros da Piedade. O padre Antônio Vieira, famoso jesuíta que viveu entre 1608 e 1697, foi escolhido para ser o patrono do

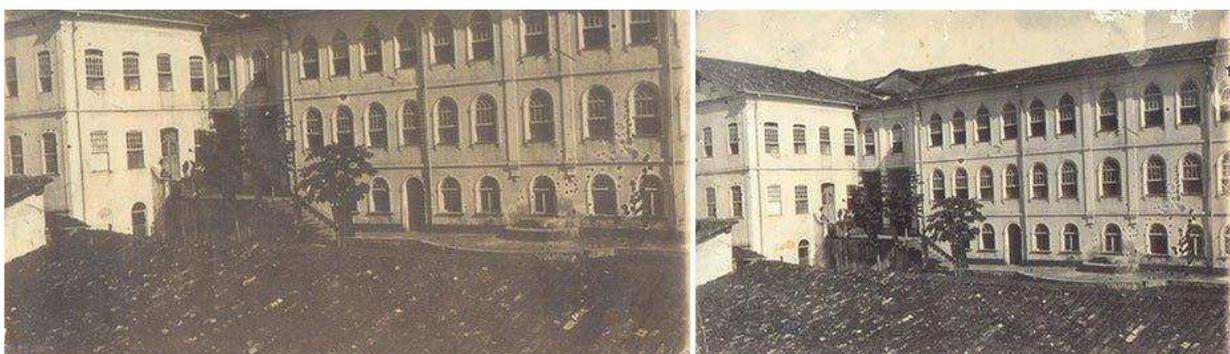
colégio por “ter deixado à cultura brasileira um legado de mais de 700 cartas e 200 sermões e outras obras importantes do mundo sacro luso-brasileiro”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015).

Para os historiadores Oliveira e Couto (2011), os padres jesuítas enfrentaram algumas resistências para a instalação do colégio, que logo se dissiparam, e o estabelecimento se firmou como a principal instituição particular da capital baiana, graças ao apoio da comunidade baiana e seu arcebispo primaz Dom Jerônimo Tomé da Silva.

Desde o início, firmou um alto padrão de ensino que influenciou a vida intelectual da cidade não somente do ponto de vista literário e filosófico como também científico. O colégio passava a ser um polo de atração de ensino para os jovens baianos. Merecem destaques os alunos Thales de Azevedo, Hermes Lima, Anísio Teixeira, Jorge Amado, Herberto Sales, Hélio Simões e Pedro Calmon. (OLIVEIRA; COUTO, 2011, p. 17).

Em 1932, deu-se a construção do colégio no bairro do Garcia, onde funciona até os dias de hoje. Nas duas últimas décadas, o colégio vem passando por importantes transformações em sua estrutura física e pedagógica, a fim de contemplar os constantes desafios e diálogos do mundo contemporâneo que suscitam práticas inovadoras e tecnológicas para a educação.

Figura 1 – 1ª sede do CAV na Rua Sodré



Fonte: COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2018.

Oliveira e Couto (2011) contam, no livro “Colégio Antônio Vieira – 1911-2011: Vidas e Histórias de uma Missão Jesuíta”, lançado em comemoração ao centenário do colégio, que o padre Domingos Mianulli foi o último diretor padre, que assumiu a direção no período de 2001 a 2011, e que a instituição “vive de acordo com seu tempo, participando, transformando, fazendo história, construindo cidadania, mas sem perder sua fidelidade aos princípios de fé e ensinamentos cristãos”. (OLIVEIRA; COUTO, 2011, p. 24).

Atualmente, o Colégio Antônio Vieira atende a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio Noturno, voltado para Jovens e Adultos de baixa renda familiar. Segundo os dados estatísticos da Secretaria do colégio, o número total de alunos em 2019 é 3.737, e a escola conta com 199 professores, conforme registrados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de alunos e professores do CAV

Segmentos	Número de alunos	Número de professores
Ensino Fundamental	2558	123
Ensino Médio diurno	1116	63
Ensino Médio noturno	63	13
Total	3737	199

Fonte: Colégio Antônio Vieira, 2019a.

Em 2014, a primeira mulher e leiga assumiu a direção do colégio, Prof.^a Mariângela Risério D’Almeida, compartilhando a sua gestão com o Conselho Diretor, órgão consultivo e deliberativo, composto pelos Diretores Acadêmico, Administrativo e de Gestão de Pessoas. Animada pela possibilidade de pautar a sua gestão na promoção de mudanças institucionais significativas, a Professora Mariângela Risério vem atuando através de ações que se aproximam cada vez mais de uma gestão participativa, processo que Lück (2013) entende como

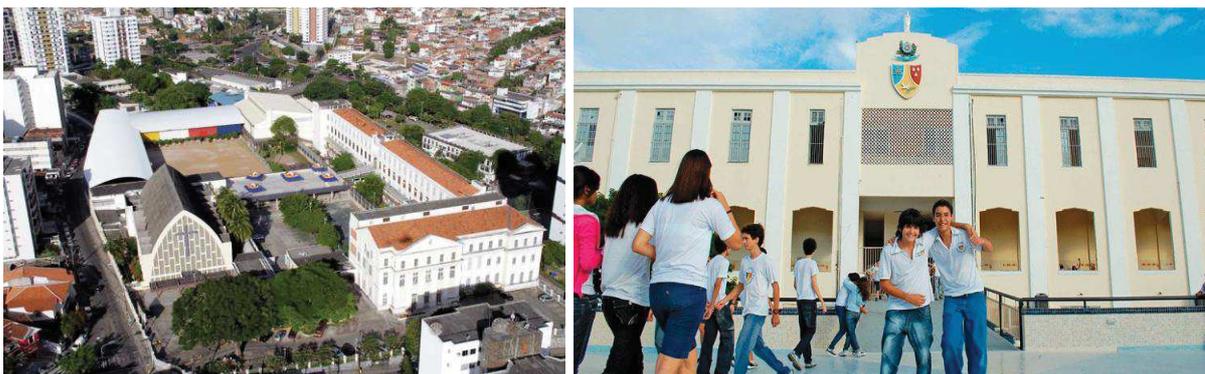
um trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre o seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2013, p. 21).

Alinhada com esse propósito, a referida direção tem a missão de dar continuidade ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, que tem o intuito de:

Ser fiel às orientações da Pedagogia Inaciana, que valoriza a competência acadêmica a partir de práticas escolares contemporâneas e, ao mesmo tempo, exigentes, sem perder de vista a “competência humana”, favorecendo a formação de profissionais e estudantes capazes de exercer influência ética na sociedade. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015).

Na atual gestão, há um diálogo intenso e um investimento cada vez maior nos projetos da Rede Jesuíta de Educação com o objetivo de conscientizar os educadores para “uma cidadania planetária, a navegar em novos mares, a pensar o mundo em redes associativas, de forma transdisciplinar e multicultural”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 12).

Figura 2 – O colégio atual



Fonte: Acervo do CAV.

Instigada pelas rápidas transformações no âmbito educacional e influenciada pelos apelos da sociedade contemporânea, que precisa de sujeitos mais críticos e atuantes, cujo desenvolvimento leve em consideração as dimensões afetivas e cognitivas do ser humano num mundo globalizado, a Rede Jesuíta de Educação

está constituída para que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (RJE, 2016, p. 7).

Figura 3 – Os alunos nos espaços novos do colégio



Fonte: Acervo do CAV.

Segundo o documento intitulado PEC – Projeto Educativo Comum, especialmente produzido para as escolas Jesuítas, entende-se por tais conceitos:

Competentes: Profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência.

Conscientes: Além de conhecerem-se a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios.

Compassivos: São capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem.

Comprometidos: Sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça. (RJE, 2016, p. 30).

O colégio respira os ares da contemporaneidade através dos seus espaços físicos, que receberam importantes intervenções inovadoras, em diálogo com o perfil dos alunos e alunas deste tempo presente.

Figura 4 – Professora e alunos utilizando novas metodologias



Fonte: Acervo do CAV

São ambientes e espaços de aprendizagem que oferecem recursos e condições para que o aprendizado aconteça de forma prazerosa e dinâmica. As salas de aula são climatizadas, possuem acesso à internet e têm uma estrutura que permite o desenvolvimento de aulas interativas, metodologias ativas, laboratórios de

aprendizagens múltiplas e híbridas, através do uso de recursos tecnológicos, conforme revelam as figuras a seguir:

Figura 5 – Espaço Pe. Klein



Fonte: Acervo do CAV.

Imerso neste panorama contemporâneo da nossa sociedade, que sinaliza continuamente a necessidade de ressignificar as práticas educacionais, suas metodologias e novas formas de compreensão sobre o processo da aprendizagem, o CAV abraçou a iniciativa de construir com a Rede este referido documento balizador, o Projeto Educativo Comum (PEC), que se constitui um farol para iluminar as práticas pedagógicas atuais:

Um caminho de renovação, capaz de responder com responsabilidade, inovação e fidelidade aos desafios educativos hodiernos, faz-se necessário diante do cenário complexo em que vivemos. Por isso, em sintonia com os movimentos da Igreja Católica e da Companhia de Jesus no Brasil e no mundo, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) decidiu empreender novos rumos na Educação Básica. (RJE, 2016, p. 13).

O PEC é mais uma estratégia de gestão participativa da RJE e contempla o envolvimento dos mais diversos agentes educacionais, para, de fato, dar sentido a um trabalho que propõe mudanças significativas nos colégios.

O rumo de mudança que ora iniciamos orienta-se pelo Projeto Educativo Comum (PEC), fruto de consulta ampla e de construção coletiva entre os Colégios e escolas Jesuítas do Brasil. Para tal fim, recolhemos anseios, sonhos, desejos e disposição por ressignificar a nossa proposta educativa, que resultou num documento construído a partir do envolvimento e compromisso de muitos profissionais da educação. (RJE, 2016, p. 13).

Segundo o Padre Mario Sündermann, S.J., delegado para a Educação Básica da RJE em 2016, o PEC visa “rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da

Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje”. (RJE, 2016, p. 10).

O Sistema de Gestão da Qualidade Escolar (SGQE) da Federação Latino-Americana da Companhia de Jesus (FLACSI) é outro programa da Rede Jesuíta adotado pelo Colégio Antônio Vieira e que veio alavancar o sistema de avaliação institucional. É um processo que também contribuiu para o trabalho de elaboração do PEC. O SGQE foi implantado, inicialmente, por algumas escolas da RJE em 2014, e o Antônio Vieira foi uma delas. O SGQE é uma ferramenta de trabalho em rede que

permite aos centros educativos da FLACSI avaliarem seus respectivos resultados e suas práticas institucionais, a partir de uma referência compartilhada, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria. (RJE, 2015, p. 3)

O trabalho do Sistema de Qualidade busca, entre outros aspectos, evidências que revelam as aprendizagens dos estudantes e a sua relação com a formação integral, em consonância com a proposta de formação integral, que é própria da pedagogia inaciana. Cada centro de aprendizagem, ou seja, cada colégio deve identificar os resultados alcançados para analisar os fatores e processos que os estão influenciando. O objetivo desse trabalho é desenvolver a qualidade da educação nos centros da Rede Jesuíta, e a Federação Latino-Americana da Companhia de Jesus (FLACSI) tem investido com muita ênfase nesse sistema de qualidade. O SGQE foi implementado em 42 escolas na América Latina, o que corresponde a 9 no total de 12 redes que compõem a FLACSI. (RJE, 2016). O sistema de qualidade tem como princípio básico o trabalho com “evidências” e, nesse sentido, ele possui uma relação com a avaliação de desempenho docente ao interpretar, como evidências, dados revelados na avaliação dos professores e evidenciados no indicador descrito no próprio documento do SQGE:

Existem registros a respeito da supervisão do trabalho pedagógico, a cobertura curricular alcançada, os resultados dos estudantes, a fim de sistematizar, analisar e planificar com os gestores responsáveis ações de apoio e formação contínua que atenda eventuais fragilidades detectadas. (RJE, 2015).

Nessa perspectiva avaliativa do sistema de qualidade, a avaliação de desempenho é uma importante evidência que ajuda a clarificar o “processo de ensino (projeto e planejamento das diferentes áreas de formação, tanto acadêmicas como

pastorais)”, pois revela se as estratégias, metodologias, didáticas e práticas avaliativas estão, de fato, qualitativamente, a favor das aprendizagens dos alunos. Há no sistema de qualidade indicadores e rubricas formuladas para a busca de evidências no campo da avaliação de desempenho docente, conforme mostra a referência a seguir:

Deve-se avaliar a ação específica desenvolvida pelos educadores para levar a cabo o ensino (na sala de aula e fora dela), as estratégias de acompanhamento dos estudantes em seu processo formativo e finalmente os mecanismos utilizados para: monitorar, avaliar, analisar e melhorar os níveis de desempenho dos estudantes e a avaliação das aprendizagens nas diferentes dimensões formativas. (RJE, 2015).

Conforme o SQGE, é através da avaliação de desempenho docente que se encontram evidências sobre as competências dos professores: se estes possuem clareza e domínio dos objetos de conhecimento, se possuem capacidade, metodologia e didática adequadas para transmiti-los aos alunos e se o processo avaliativo utilizado para as aprendizagens dos estudantes é coerente e condizente com o ensino. As rubricas desenvolvidas para avaliar o âmbito das aprendizagens dos estudantes no sistema de qualidade dialogam com os critérios estabelecidos para a avaliação de desempenho dos docentes, como mostra o trecho a seguir:

Devem-se registrar evidências a respeito da utilização adequada dos planejamentos às orientações da pedagogia inaciana tais como: a adequação do ensino ao contexto dos estudantes, a promoção de práticas reflexivas, a centralidade da experiência no processo de ensino e aprendizagem como condição para o êxito da aprendizagem e o lugar da avaliação como processo permanente de retroalimentação. (RJE, 2015).

O quadro abaixo mostra os indicadores relativos aos processos evidenciados através da avaliação de desempenho docente e que são citados no documento oficial do sistema de qualidade, elaborado para as escolas da Rede Jesuíta:

Quadro 1 – Indicadores de desempenho docente – RJE

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.

Fonte: RJE, 2015.

Em 2011, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAV passou por importantes atualizações, para que fosse ressignificado a partir do planejamento estratégico em curso. Assim que o novo planejamento estratégico for concluído, o PPP passará mais uma vez por outras ressignificações e atualizações. O PPP em vigor no ano de 2020 é

fruto de múltiplas interações, diálogos, aprendizagens, evolução e ressignificações desta comunidade educativa. Está ancorado na proposta da Companhia de Jesus, que nos convida a construir juntos o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação. Somos convidados a uma cidadania planetária, a navegar em novos mares, a pensar o mundo em redes associativas, de forma transdisciplinar e multicultural. Mundo circundado por imagens e palavras, afetado diretamente pela globalização, pelas pressões sociais, pelos conflitos étnicos, raciais, religiosos, políticos, culturais e que clama pela exigência de uma solidariedade em escala mundial. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 5).

A trajetória do Vieira sempre foi marcada por uma “fidelidade criativa”, que faz com que o colégio esteja atento às demandas dos tempos e contextos e adeque a sua proposta educacional para o desenvolvimento pleno dos seus alunos e professores, conforme explicitado no seu PPP:

Alinhado com as propostas da Rede Jesuíta de Educação, o Projeto Político Pedagógico identifica alguns desafios, como, por exemplo, o desafio tecnológico, que impulsiona novas formas de ensino e aprendizagem; uma educação inclusiva, que seja capaz de construir pontes entre diversos grupos humanos; uma qualidade educativa, que exige um processo contínuo de renovação; um trabalho em rede local, regional e global, que fortaleça nossa missão e desenvolva as potencialidades apostólicas; uma formação permanente dos educadores; um diálogo permanente que seja fecundo, criativo e amoroso com a comunidade educativa, dentre outros que emergem das demandas da contemporaneidade. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 5).

Planejadas a partir do PPP, as ações do Colégio Antônio Vieira estão voltadas para uma perspectiva estratégica, como mostra o quadro a seguir, ao descrever a missão institucional, a visão e as prioridades estratégicas do colégio:

Quadro 2 – Missão, visão e prioridades estratégicas do CAV

Missão	Promover, enquanto escola dos Jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos.
Visão de futuro 2021	Ser um centro de aprendizagem integral, com práticas inovadoras e sustentáveis na construção coletiva do conhecimento.
Prioridades estratégicas	<p>Inovar a proposta curricular deslocando a centralidade do ensino para a multacentralidade da aprendizagem.</p> <p>Adequar a estrutura econômica, financeira e administrativa do colégio para que gere resultados e recursos para investimentos.</p> <p>Qualificar e ampliar os programas de formação do corpo docente e profissionais do colégio.</p> <p>Definir e implantar o plano diretor.</p>

Fonte: Colégio Antônio Vieira, 2015.

Ao abordar a formação docente, o CAV chama a atenção para que esta tenha uma perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano, em todas as suas dimensões. É um projeto do presente, que reflete as crenças e valores institucionais, buscando responder, através da Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, com profundidade e sentido, aos desafios de um mundo complexo e globalizado.

Figura 6 – Formação de professores em Inovação Pedagógica



Fonte: Acervo do CAV.

Nesse contexto, a avaliação institucional se destaca e tem provocado muitas reflexões sobre o trabalho docente desenvolvido no CAV, ao mesmo tempo em que reflete, continuamente, sobre as questões pedagógicas, estimulando os professores a questionarem a sua prática docente. Tais reflexões ajudam a entender o processo da avaliação institucional, em que está inserida a avaliação de desempenho docente, processo organizado pelo Setor de Gestão de Pessoas e desenvolvido pelos gestores pedagógicos, a fim de avaliarem os professores, com o objetivo de alcançar a qualidade docente em seus processos formativos.

A gestão de pessoas é, portanto, uma dimensão estratégica e pressupõe a valorização do capital humano, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, de modo que cresça humana e profissionalmente para o melhor cumprimento da missão. Concomitantemente, garante maior eficácia na entrega de um serviço de qualidade e viabiliza processos sucessórios mais assertivos. (RJE, 2016, p. 63).

O Colégio Antônio Vieira está imerso num processo de estudo e reflexão que implica a discussão sobre currículo, metodologias, didática, práticas pedagógicas, formação docente, avaliação, inovação e outras experiências formativas.

Figura 7 – Formação de professores em Novas Metodologias e Ensino Híbrido



Fonte: Acervo do CAV.

Essa realidade atual do colégio é um terreno fértil para análise e estudo no campo da avaliação institucional, o que amplia a reflexão sobre a inovação no processo de avaliação institucional e novos paradigmas na formação dos professores, sempre numa visão crítica, em que o professor deve se implicar no processo, conforme pontua Nóvoa.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre o pressuposto e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Conforme está descrito no PPP (Colégio Antônio Vieira, 2015, p. 44), a avaliação de desempenho é realizada desde 2015 com o propósito de “ajudar o professor a conduzir, da melhor forma, as aprendizagens dos seus alunos e alunas”, sendo, assim, uma importante estratégia para a qualidade da prática docente, e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos e alunas. Sistemáticamente, a avaliação de desempenho docente acontece anualmente, no fim do 2º semestre, e tem o objetivo de avaliar o professor e indicar ações de desenvolvimento para sua atuação, a partir dos pontos sinalizados pelos alunos e coordenadores pedagógicos. É um momento de “feedback importante para o professor fazer a sua autoavaliação e pensar em caminhos para o trabalho com seus alunos e a partir das necessidades deles”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44).

Antes de dar início ao acompanhamento nos Exercícios Espirituais, Santo Inácio sempre fazia questão de inteirar-se o mais de perto possível da vida do exercitante para ter condições de melhor ajudá-lo. Seguindo essa mesma trajetória e referente ao contexto de ensino-aprendizagem, o PPP afirma que o professor também

necessita conhecer as reais circunstâncias da vida do aluno, suas aprendizagens anteriores; o ambiente sociocultural-político e econômico em que se insere a comunidade educativa para melhor ajudá-la no seu processo de desenvolvimento. Uma mudança cognitiva é, ao mesmo tempo, um processo individual e social e envolve relações de afetividade. Dessa forma, torna-se uma prioridade para o Colégio conjugar, com harmonia, o “aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer” como realidade que se encontra e se funde, constantemente, ao longo de todo o processo educativo. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 18).

Na pedagogia inaciana, “a avaliação, portanto, é a revisão do processo pedagógico para ponderar e verificar em que medida os passos do paradigma foram realizados e se conseguiu alcançar os objetivos propostos”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 22).

Não se trata somente de avaliar conteúdos que apelam pela memória e ou de conhecimento acadêmico, mas, também, o que envolve atitudes, valores, posturas, compromissos etc.

No processo escolar, a prática da avaliação, como processo contínuo, deve possibilitar aos professores a revisão dos conteúdos planejados, das atividades realizadas, dos meios utilizados, das dificuldades encontradas e das novas possibilidades de superação. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 60).

Há uma preocupação do setor de gestão de pessoas para que a avaliação de desempenho aconteça sistematicamente todo ano e que ela sirva como uma bússola, não somente para a qualificação da prática docente, como também para o investimento em formação continuada, voltada para um desempenho profissional de excelência.

Sobre a avaliação de desempenho, 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 inaciana, conforme documentos institucionais. 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. (RJE, 2016, p. 64).

Sendo assim, a Rede Jesuíta de Educação espera que os professores do Colégio Antônio Vieira e dos demais colégios da Rede

se esforcem continuamente por aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e sua formação técnica, a fim de desempenharem com excelência suas atividades, considerando as características do “modo de proceder” em uma escola da Companhia de Jesus. (RJE, 2016, p. 70).

O PPP revela claramente a importância da formação docente permanente ao referenciar esse processo no documento, ressaltando os programas de formação do colégio:

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional e espiritual ocorre durante toda a existência humana. Por isso, desejamos que toda a comunidade educativa aprimore essas dimensões e participe efetivamente dos programas

de formação permanente. Entendemos que todo processo formativo deve envolver necessariamente a escola, interessada em proporcionar oportunidades diversificadas para todos e ao mesmo tempo em que cada educador deverá, também, investir na sua própria formação. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 62).

Este trabalho foi motivado pela intenção de tornar o processo de avaliação de desempenho relevante para todos os participantes da comunidade educativa do colégio, apontando caminhos e contributos teórico-metodológicos de referência, cujo caráter formativo está voltado para a promoção da qualidade da instituição, objetivo da gestão pedagógica.

Presume-se que a presente investigação possa ser válida para o colégio e para a Rede Jesuíta refletirem e compartilharem as experiências de uma pesquisa no âmbito da avaliação institucional, com vistas à contínua melhoria da qualidade da prática docente, e conseqüentemente, da qualidade da educação promovida pelo colégio.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda a construção da fundamentação teórica, que é composta por troncos conceituais que referenciam diferentes campos do conhecimento. O primeiro se refere à gestão estratégica, tendo como ramos conceituais a estratégia e o planejamento estratégico, a partir das ideias de Mintzberg (2006), Quinn (2001), Porter (1996), Oliveira (2014) e Motta (1979).

O segundo tronco teórico analisa a natureza das organizações educativas, suas especificidades e modelos, referencial teórico importante, já que este trabalho se desenvolve dentro de uma organização educativa sem fins lucrativos. Estevão (1994), Ellström (2007) e Weick (2009) contribuem com suas perspectivas teóricas para tratar dessa questão.

O terceiro tronco se refere à gestão educacional, e é abordado no âmbito das organizações educacionais, com ênfase na gestão participativa e nos processos democráticos da gestão, como forma de inovação e transformação da realidade, tendo por referência Dalmás (2014), Lück (2010), Gandin (2001a), Colombo (2004) e Libâneo (2001), dentre outros.

O quarto tronco é o da avaliação institucional, que aborda perspectivas, conceitos, contextos, tipos, instrumentos empregados e, principalmente, o compromisso da instituição para a melhoria da qualidade dos processos educacionais, através dessa forma de avaliação.

O quinto tronco conceitual analisa a avaliação de desempenho docente, abordando a questão central do presente estudo a partir da análise de Caetano (1998), Marras (2012), Martins (2009), Mendes (2009), Gatti (2014), Assis (2016), Almeida (2012), dentre outros.

Por fim, a formação docente encerra esta fundamentação teórica enfocando os saberes docentes, os caminhos para uma educação voltada à emancipação e autonomia do ser humano, numa perspectiva reflexiva sobre a competência dos professores a partir do pensamento de alguns autores, em especial, Cericato (2016), Freire (1996) e Nóvoa (1995).

3.1 A GESTÃO ESTRATÉGICA

O último século foi bastante marcado por constantes transformações ocasionadas pelas mudanças na economia mundial, pelo acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, fazendo com que as mais diversas organizações enfrentassem verdadeiros e crescentes desafios para se manterem competitivas entre cenários indefinidos e oscilantes. O avanço veloz do crescimento das instituições e objetivos voltados, principalmente, para o lucro, bem como a rapidez no ritmo das mudanças, num mundo globalizado, e que fez aquecer a economia, fizeram surgir a necessidade de implementar estratégias com foco na adaptação das organizações a essa conjuntura de mudanças e na manutenção do seu sucesso.

Em meio a essas grandes transformações, as organizações, tomadas por muitas incertezas, têm direcionado esforços para desenvolver uma visão estrategicamente viável no intuito de encaminhar ações, pensando no futuro, com foco em processos que lhes permitam melhorar o seu desempenho e a sua qualidade, num contexto cada vez mais competitivo. Segundo Oliveira (2014), o caminho para o crescimento, a evolução e o futuro das organizações tem sido buscar novas formas de gestão a partir do desenvolvimento de processos formais e organizados estrategicamente, sendo esse, portanto, o campo da gestão estratégica.

Pensar na gestão estratégica requer, inicialmente, compreender que a estratégia é uma das palavras principais desse repertório teórico e por isso se faz necessária uma imersão conceitual nos estudos dos mais importantes autores que têm estudado esse tema. São muitas as definições encontradas na literatura. Aqui serão abordados apenas os significados que ajudam a compreender os contextos em que se aplicam os processos da gestão educacional, em que está inserido o colégio Antônio Vieira, organização que é o campo de estudo deste trabalho.

3.1.1 A Estratégia

A estratégia, desde o seu conceito tradicional, com origem na Grécia Antiga, *Strategos*, quer dizer a arte de liderar ou comandar uma tropa e se refere à função de um general, um comandante. De acordo com Mintzberg (2006), a palavra evoluiu desse termo grego (“a arte do general”), para ser considerada como a ciência de dirigir forças

militares durante guerras. Na época de Péricles (450 a.C.), o conceito de estratégia passa a ter um sentido de habilidade administrativa, designando as habilidades gerenciais específicas no âmbito da liderança, da oratória e do poder. Posteriormente, na época de Alexandre (330 a.C.), “estratégia” era empregada quando um inimigo usava as habilidades para vencer o outro e criar um sistema unificado de governança global.

Hoje, quando pensamos em estratégia, logo vêm à cabeça expressões como metas, objetivos, políticas, planejamento, eficiência, eficácia, decisões, dentre outros. Mintzberg (2006) afirma que, apesar de a palavra estratégia ser usada há tempos de forma implícita de várias maneiras, mesmo que tradicionalmente definida de uma única forma, o reconhecimento explícito de todas as diferentes definições nos ajuda no entendimento e na administração dos processos que se formam no campo da gestão estratégica.

Mintzberg (2006) apresenta cinco definições de estratégia, os 5 Ps, que são descritas a seguir: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva.

A estratégia como plano é pretendida e realizada. Corresponde à forma como a maioria das pessoas a define, ou seja, uma direção, um guia ou curso de ação para o futuro, uma diretriz (ou conjunto de diretrizes) para lidar com determinada situação, enfatiza Mintzberg (2006). Traçar meios para atingir determinados objetivos é a grande questão. Essa é uma ação estabelecida no momento em que se definem as estratégias, que apontarão direções para a organização, “algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido, uma diretriz (ou conjunto de diretrizes) para lidar com uma situação” (MINTZBERG, 2006, p. 24). Como plano, as estratégias são propositais ou deliberadas.

Sendo um plano, a estratégia também pode ser um pretexto, que significa ser um truque, uma manobra com o objetivo de enganar o concorrente. “O garoto poderá usar a cerca como pretexto para atrair um marginal para seu quintal, onde seu doberman aguarda os intrusos.” (MINTZBERG, 2006, p. 27). Dessa forma, como pretexto, uma estratégia se torna uma ameaça, por mais que seja oposto ao ato educativo.

Mintzberg (2006) traz o conceito de estratégia como padrão, que é uma espécie de solidez gerada ao longo do tempo em que a organização tenha se mantido firme nos seus propósitos, nos seus objetivos. O processo de formulação da estratégia como padrão apresenta um comportamento consistente, que ocorre ao longo do tempo, através de ações bem-sucedidas, ações do cotidiano, intencionais ou não. Para o autor, as estratégias como padrão são emergentes e surgem do aprendizado.

São aceitos os conceitos de estratégia como plano e padrão, pois muitas organizações traçam seus planos de olho no futuro e tiram do passado os seus padrões. “O mundo real exige pensar à frente e também alguma adaptação durante o percurso.” (MINTZBERG, 2006, p. 18). A estratégia como plano é a pretendida, e como padrão é a realizada, porém nem sempre as estratégias realizadas são pretendidas. Intenções plenamente realizadas são chamadas de estratégias deliberadas, quando a organização antecipa os acontecimentos, em função das constantes mudanças no ambiente e desenvolve um plano de ação para maximizar os resultados. Quando não são realizadas, se chamam de estratégias irrealizadas. E quando um padrão realizado não é pretendido, as estratégias se chamam emergentes, porque emergem, vêm à tona, acontecem, aparecem para responder a uma oportunidade do ambiente. (MINTZBERG, 2006).

Quinn (2001) estabelece um diálogo em conexão com as ideias de Mintzberg quando afirma que a “estratégia é o padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequência de ações de uma organização em um todo coerente” (QUINN, 2001, p. 29).

Para Mintzberg (2006), a estratégia como posição encoraja as organizações a analisarem o ambiente, buscando um posicionamento que as proteja, visando defender-se e influenciar a competição. Sob esse viés, Porter (1996) vê a estratégia como uma posição defensável para enfrentar seus concorrentes. Ele conceitua a estratégia como a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades: “A essência do posicionamento estratégico é escolher atividades que sejam diferentes das atividades dos rivais.” (PORTER, 1996, p. 36). Ele contribui com essa discussão trazendo o conceito de estratégia no campo competitivo. Tanto Porter como Mintzberg estabelecem a estratégia como uma ação para a ideia de fortalecimento da instituição.

Como posição, a organização escolhe seus produtos e serviços em determinados ambientes de mercado, se posiciona frente às forças competitivas e procura bloquear essas forças utilizando seus próprios recursos internos.

Como posição, a estratégia nos encoraja a olhar para as organizações em seus ambientes competitivos – como elas encontram suas posições e se protegem para enfrentar a concorrência, evitá-la ou subvertê-la. Isso nos permite pensar sobre a organização em tempos ecológicos, como organismos em nichos que lutam para sobreviver em um mundo de hostilidade e incerteza, e também como simbiose. (MINTZBERG, 2006, p. 28).

Como perspectiva, a estratégia se refere à forma como a organização se vê em determinado ambiente. Nesse caso, as estratégias se configuram em abstrações que só existem na cabeça das pessoas interessadas e se liquefazem pelo pensamento uniforme, pela sua cultura, seus valores e suas ideologias. Como lembra Mintzberg (2006), é importante dizer que ninguém jamais viu uma estratégia ou a tocou, que toda estratégia é uma invenção, uma fantasia na imaginação das pessoas, quer tenha sido concebida como uma intenção para regular o comportamento antes que aconteça, quer inferida como padrões para descrever um comportamento já ocorrido.

Quinn (2001) fala sobre “estratégias” voltadas para a mudança, abordando algumas definições úteis em diversas culturas organizacionais. O autor traz a ideia de uma “estratégia eficaz”, que deve considerar “formas sistemáticas e critérios intelectualmente testados” (QUINN, 2001, p. 33), voltados para os princípios mais importantes da estratégia.

É importante concluir, a partir da abordagem desses conceitos, que a estratégia não é só um plano, embora seja esse um caminho para abordá-la dentro do campo de estudo deste trabalho e no que se constitui uma possibilidade para dialogar com o planejamento estratégico. A estratégia é muito mais do que um plano. Ela é um conceito múltiplo, diverso, que, se bem delineada, pode trazer resultados bem significativos para o desempenho competitivo da organização.

Levando em consideração essas referências, pode-se afirmar que a opção por diferentes estratégias na condução dos processos de uma instituição se estabelece como possibilidades úteis para o diálogo entre a gestão estratégica e o projeto político, tendo em vista a missão, a visão, os valores e os estilos da organização. O ramo teórico seguinte aborda o planejamento estratégico, evidenciando a relevância da estratégia como plano, ferramenta de grande utilidade para o desenvolvimento dos processos institucionais.

3.1.2 O planejamento estratégico

O planejamento estratégico, que ganhou enorme destaque no campo da administração das empresas, tem se constituído um elemento a mais no mundo corporativo para o entendimento dos desafios, ameaças e oportunidades das organizações ao traçarem seus objetivos estratégicos. O planejamento estratégico,

como aliado dos processos organizacionais, tem ajudado a definir os rumos necessários e mais adequados aos interesses dessas organizações. Segundo Ansoff (1981), o planejamento estratégico compreende a

análise racional das oportunidades oferecidas pelo meio, dos pontos fortes e fracos das empresas e da escolha de um modo de compatibilizar a estratégica entre dois extremos, para que se possa satisfazer do melhor modo possível os objetivos da empresa. (ANSOFF, 1981 p. 15).

O planejamento estratégico reflete a visão da estratégia como plano, uma vez que as ações desenvolvidas são previamente pensadas antes de serem executadas na prática, com a finalidade de assegurar que objetivos sejam alcançados, conforme Mintzberg (2006), quando afirma que “estratégia é um plano – algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido, uma diretriz (conjunto de diretriz) para lidar com uma situação”. (MINTZBERG, 2006, p. 24). Além disso, tais ações são realizadas de modo consciente e não através de impulsos. A utilização do planejamento estratégico auxilia as organizações na direção e nos rumos que elas devem tomar, para saber o que deve ser feito no futuro, evitando assim surpresas desagradáveis, frente a um contexto incerto no mercado nas quais estão inseridas.

Segundo Motta (1979), o planejamento é um processo contínuo e sistemático, em que devemos olhar a organização de dentro para fora e para frente, a fim de traçar rumos para o futuro e enfrentar riscos e incertezas. Ele destaca alguns aspectos importantes para a implantação de um planejamento estratégico, tais como “visão de futuro, conhecimento da ambiência externa, capacidade adaptativa, flexibilidade estrutural e habilidade em conviver com ambiguidade e mudanças rápidas”. (MOTTA, 1979, p. 11).

Colombo (2004) afirma que o planejamento estratégico é um instrumento de gestão muito importante para compreender processos que envolvem resultados, tendo em vista a qualidade da instituição. Destaca ainda que o planejamento estratégico deve estar “voltado para decisões estratégicas, com objetivos de longo prazo e que impactam na instituição como um todo”. (COLOMBO, 2004, p. 18).

Oliveira conceitua o planejamento estratégico como um processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida pela empresa, visando ao otimizado grau de interação

com os fatores externos – não controláveis – e atuando de forma inovadora e diferenciada. (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Colombo (2004) e Oliveira (2014) concordam que, no planejamento estratégico, deve-se levar em conta a análise do meio externo, em tempo oportuno, analisando-se as tendências do mercado (vantagens e impactos), as ameaças e estabelecendo objetivos bem alinhados com as metas, os princípios e as políticas da instituição para pensar a sua sobrevivência no futuro.

O pensamento estratégico é parte integrante das ações comunicacionais, principalmente no que tange a assuntos relacionados à imagem institucional. No Colégio Antônio Vieira, o planejamento estratégico vem se tornando um elemento que orienta os gestores a pensarem nos aspectos essenciais e a concentrarem esforços nos assuntos de relevância, para que a instituição possa enfrentar as ameaças e aproveitar positivamente as oportunidades de seu ambiente.

Nesses últimos 10 anos, o CAV tem refletido bastante sobre a necessidade da implantação de gestão estratégica marcada por uma dinâmica permanente de planejamento, execução, monitoramento, avaliação, ajustes e reajustes. Deu-se, concretamente, a partir do trabalho de construção e reflexão do PEC, a ressignificação do projeto político do colégio, a formulação e implementação de uma visão estratégica, alinhada com a missão e valores do colégio, para pensar o futuro da instituição.

Oliveira (2014), ao considerar o futuro das instituições, vê o planejamento estratégico como “o estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo para a situação em que o futuro tende a ser diferente do passado” (OLIVEIRA, 2014, p. 34). Na sua visão, o propósito do planejamento estratégico é

o desenvolvimento de processos, técnicas e atitudes administrativas, as quais proporcionam uma situação viável de avaliar as implicações futuras de decisões presentes em função dos objetivos empresariais que facilitarão a tomada de decisão no futuro, de modo mais rápido, coerente, eficiente e eficaz. Dentro desse raciocínio, pode-se afirmar que o exercício sistemático do planejamento tende a reduzir a incerteza envolvida no processo decisório e, conseqüentemente, provocar o aumento da probabilidade de alcance dos objetivos, desafios e metas estabelecidos para a empresa. (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Para muitos autores, o planejamento se configura numa valiosíssima prática, por ajudar na definição de objetivos com foco no futuro, deixando claro quais são os investimentos e as prioridades das instituições. Segundo Oliveira (2014, p. 36),

o planejamento estratégico é o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida pela empresa, visando ao otimizado grau de interação com os fatores externos – não controláveis – e atuando de forma inovadora e diferenciada.

Segundo Colombo (2004, p. 20), o planejamento estratégico é formado a partir do delineamento do negócio, da missão, dos princípios da instituição, da análise do ambiente, da visão, das metas e estratégias competitivas. Os objetivos do planejamento estratégico devem estar voltados para as prioridades da instituição, tendo em vista a sua missão, visão, a análise interna e externa, metas e estratégias para que se possa pensar estrategicamente a atuação da instituição, executar com eficácia as orientações definidas, avaliar e controlar os resultados obtidos.

Colombo (2004) salienta a necessidade de seguir essas etapas do planejamento estratégico, tendo em vista os benefícios para o futuro. “Ao definir dessa maneira, a instituição de ensino estará identificando o seu diferencial competitivo, fator altamente relevante para a sobrevivência e o sucesso no mercado.” (COLOMBO, 2004, p. 20). Dessa forma, os objetivos, estratégias e recursos estarão voltados para o compromisso com o crescimento e a missão organizacional, no sentido de orientar o processo de avaliação, revitalização e fortalecimento das instituições, com foco na elaboração de um plano de ação capaz de repensar e reavaliar a postura atual para implementar um novo modelo institucional e de gestão.

3.2 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS À LUZ DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Analisar a natureza das organizações educativas é imprescindível para entender o campo do objeto de estudo referente a este trabalho. As escolas são organizações que, apesar de compartilharem particularidades e características semelhantes com as de empresas, apresentam diferentes condições e realidades sociais complexas e ambíguas. Conhecer a escola como organização é essencial para o entendimento das relações que se instauram dentro dela e a compreensão da sua função na sociedade.

A escola vista como organização é tema de muitos autores pesquisados para o embasamento teórico deste estudo. Para Lima (2015), a escola como organização educativa apresenta “um caráter complexo, heterogêneo e diverso”. (LIMA, 2015, p. 10).

Contribuições teóricas referentes às características das organizações educacionais de grande relevância são as de Per-Erik Ellström (2007), que propôs quatro modelos para a escola como organização, denominados: modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e modelo anárquico. A contribuição de Ellström (2007), de observar a escola a partir dessas quatro formas, é uma das mais importantes, porque traz lucidez, objetividade e uma compreensão ainda maior sobre a complexidade, a heterogeneidade e diversidade da natureza dessas organizações.

Ellström (2007) afirma que o modelo racional parte do princípio de que a ação organizacional é assumida para ser um resultado, um efeito de cálculos deliberados e escolhas propositivas da parte de algum ator (ELLSTRÖM, 2007, p. 451), ideia também defendida por Lima (2015, p. 23), quando afirma que “o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes”. Para o autor, “as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais”. (LIMA, 2015, p. 23).

Ao se referir ao modelo político, Ellström (2007) afirma que este se refere à interação individual e de subgrupos. O modelo político está associado ao poder, ao conflito e à força, como ele mesmo descreve: “um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos”. (ELLSTRÖM, 2007, p. 452).

Lima (2015) concorda com a visão de Ellström sobre o modelo político enfatizar o poder e a racionalidade política.

O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política. (LIMA, 2015, p. 19).

Já o modelo de sistema social, segundo Ellström (2007), enfatiza o que emerge e o que não é planejado.

Outra característica do modelo de sistema social é a sua ênfase na integração e independência entre elementos sistêmicos como uma propriedade básica das organizações. A base desta integração é assumida para ser como uma natureza sócio-psicológica. (ELLSTRÖM, 2007, p. 453).

O modelo de sistema social, segundo Lima (2015), pode ser descrito como uma aplicação da teoria geral dos sistemas para o estudo das organizações. Segundo o autor, o modelo de sistema social “encara os processos organizacionais mais como fenômenos espontâneos, acentuando o seu caráter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional”. (LIMA, 2015, p. 21).

Ao comparar o modelo de sistema social com os anteriores, Ellström (2007) afirma que

Em oposição tanto ao modelo racional quanto ao modelo político, o modelo de sistema social vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais. (ELLSTRÖM, 2007, p. 552)

Sobre a compreensão do modelo de sistema social, enfatizando-se a falta de intencionalidade da ação organizacional, é importante considerar a contribuição de Lima (2015):

O modelo de sistema social valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos (os objetivos são “dados” e não constituem matéria de discussão). A ênfase colocada na integração, de base psicossociológica, privilegia a consideração da cultura organizacional e do clima organizacional, tendo por isso a vantagem de não se centrar exclusivamente no estudo da morfologia organizacional, embora tenha o inconveniente de atribuir às organizações a atualização de comportamentos e a tomada de decisões, como formas de garantir a sua sobrevivência e a sua autorregulação. Privilegia, portanto, o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade. (LIMA, 2015, p. 21).

Por sua vez, no modelo anárquico, segundo Ellström (2007, p. 453), “há objetivos e preferências inconsistentes”. O modelo anárquico está voltado para as tecnologias ambíguas e para uma estrutura que configura objetivos baseados no conflito, na aleatoriedade. Na estrutura organizacional, os procedimentos não estão claros e não são partilhados por todos. “São processos organizacionais e tecnológicos obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização.” (ELLSTRÖM, 2007, p. 453).

O modelo anárquico se contrapõe ao modelo racional/burocrático, conforme destaca Lima (2015):

O modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenômenos e de certos componentes das organizações. (LIMA, 2015, p. 39).

Weick (2009) difundiu o conceito de “sistemas fracamente acoplados” para designar a natureza das instituições educativas, como “conotações de não-permanências e dissolução”, como “qualquer coisa” que poderá estar interligada de forma fraca, lenta ou com um mínimo de interdependência possível. Por vezes, o que ocorre é um “acoplamento frouxo”, uma conexão fraca na gestão dessas organizações (WEICK, 2009, p. 94), caracterizando-as através do modelo anárquico.

Um dos modelos que mais chama a atenção no campo do objeto deste estudo é justamente o modelo anárquico, através da “anarquia organizada”, à qual se refere Ellström (2007), uma vez que, em determinadas situações, quando os objetivos estão pouco claros e em conflito e as tecnologias incertas e ambíguas, o modelo referido se torna evidente. A respeito do modelo anárquico, Estevão (1994) afirma: “O modelo mais congruente de inovação organizacional será aqui o do ‘caixote do lixo’, criado para explicar o processo de tomada de decisões nas anarquias organizadas, sobretudo em situações de muita incerteza.” (ESTEVÃO, 1994, p. 98).

Lima (2015) reconhece essa “ambiguidade organizacional, como característica da imagem da anarquia organizada” (LIMA, 2015, p. 36), evidenciando a metáfora de “*garbage can*” (caixote do lixo), e sugere uma administração escolar descentralizadora, em que as tomadas de decisões devem perpassar a autonomia, a democratização e a participação dos sujeitos nesse processo.

Ellström (2007) propõe um modelo integrador, a partir da ideia de complementaridade entre os quatro modelos de organizações: “Os modelos são vistos como compatíveis, ao invés de alternativas mutuamente excludentes.” (ELLSTRÖM, 2007, p. 455). Para referendar esse modelo integrador, o autor afirma que a sua base estrutural é, na verdade, um caminho de compreensão das características distintivas das organizações educacionais, que talvez esse modelo proposto não tenha resposta para todas as questões, mas pode ser um caminho de compreensão para as características das organizações educativas: “Uma integração da verdade (a dimensão racional), da confiança (a dimensão social), do poder (a dimensão política) e da insensatez (a dimensão anárquica)”. (ELLSTRÖM, 2007, p. 455).

Percebe-se, no contexto das escolas e daquela que representa o campo deste estudo, a presença desses quatro modelos, pois a dimensão racional aparece e dialoga com a dimensão social, política e anárquica e, a depender do processo organizacional em questão, um desses modelos se sobrepõe aos outros, mas não se excluem os demais. Lima (2015) considera que, ao se investigar a escola, esses

modelos se relacionam a outros modelos onde são encontradas “várias imagens e metáforas: a escola como burocracia, arena política, anarquia organizada, sistema debilmente articulado, cultura etc.” (LIMA, 2015, p. 108).

3.3 GESTÃO EDUCACIONAL

Estudos sobre gestão educacional produzidos por Lück (2010), Gandin (2001a), Dalmás (2014) e outros autores contribuem para a elaboração deste referencial teórico, não somente trazendo o conceito, mas analisando, no âmbito da gestão, os processos democráticos, o planejamento participativo e a gestão participativa como inovação, o que vem impactando os sistemas educacionais e a gestão das escolas na contemporaneidade.

Marcado por crises geradoras de grandes incertezas e pelas desigualdades sociais, o cenário da realidade brasileira atual nos instiga a refletir sobre os processos democráticos, sobre os conceitos de gestão nas instituições educacionais e sobre a possibilidade da construção de novos paradigmas a respeito dessas instituições a partir de uma visão sistêmica e democrática. É importante refletir, no âmbito educacional, sobre a construção do papel social da escola a partir de uma visão mais abrangente sobre o seu modelo de gestão.

Para uma melhor compreensão desse universo educacional, a partir das percepções sobre a realidade brasileira, convém destacar que o termo “gestão escolar” foi alavancado no final dos anos 80 e início dos anos 90 com a reabertura democrática, advinda da nova Constituição de 1988, que permitiu a visibilidade de um contexto administrativo dentro da escola. A análise que se faz, produzida sob a ótica de Lück e dos autores já referendados aqui, leva em consideração o surgimento da “gestão educacional” como um conceito que ultrapassa o da administração, por ser aquele mais dinâmico, participativo e por abranger concepções não abarcadas pela gestão administrativa. Heloísa Lück (2010, p. 47) afirma que a gestão não pretende substituir ou estar acima da administração. O que se pretende é, através da gestão educacional, superar as limitações e entraves, a fim de dar novos significados e buscar ações transformadoras e mais abrangentes, conforme a autora sinaliza.

É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias

globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas. (LÜCK, 2010, p. 49).

Pensando a partir desse viés de Lück, entende-se que a escola não está condicionada somente à esfera administrativa. É a partir da gestão educacional que se pode construir uma escola autônoma e democrática, que enxerga questões que não estão presas somente a sua condição administrativa. Pode-se notar o grande desafio que a gestão educacional tem hoje, o de enfrentar a complexidade do processo pedagógico e aperfeiçoar seu trabalho, tornando-o democrático, flexível, dinâmico, passível de mudanças e autônomo. Para isso, conforme defende Lück (2010), as escolas precisam ser vistas como “unidades sociais”, ou seja, “organismos vivos e dinâmicos, importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos”. (LÜCK, 2010, p. 50).

Lück não desconsidera ou invalida o conceito de “administração educacional”, mas, em contraposição, a autora o define como uma atividade mecanicista e linear, em que as decisões se dão, muitas vezes, em nível hierárquico, de cima para baixo, sem discussões envolvendo os sujeitos mais importantes do processo educacional. O que ela propõe é “superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido” (LÜCK, 2010, p. 53) e complementa:

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de cursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. (LÜCK, 2010, p. 57).

Segundo Lück (2010, p. 66), a gestão educacional surge exatamente como uma possibilidade de transpor a ótica fragmentada para um processo organizado a partir da visão de conjunto, uma visão sistêmica. Para Lück (2010), o conceito de gestão educacional abrange dois âmbitos: “em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”. (LÜCK, 2010, p. 25).

Sobre a terminologia, gestão ou administração, Lück sugere que, mais importante do que alterar o termo de administração para gestão, é modificar a prática, a partir da práxis, superando o que gera fragmentação e ressignificando o que gera

evolução na educação, através da democratização dos processos de gestão. Por isso, a autora define a gestão educacional como um processo de

gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2010, p. 35-36).

Sob esse enfoque, Lück (2010) chama a atenção para o mais importante, que é o entendimento sobre a gestão educacional, a partir da compreensão de uma mudança de concepção da realidade e não apenas sobre as novas ideias a respeito da terminologia. Nesse sentido, a autora destaca que a expressão “gestão educacional” deve ser empregada para representar

ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários. (LÜCK, 2010, p. 52).

A partir do olhar de Heloísa Lück (2013), a dinâmica educacional do cenário atual substitui o enfoque do termo administração pelo termo gestão educacional como uma possibilidade de criar mais dinamismo, diálogos e, principalmente, incluir todos os atores da comunidade escolar para que estes façam parte das decisões que serão tomadas e dos rumos da instituição. A partir dessa compreensão, dar-se-á um movimento em que o coletivo tenha uma participação mais atuante e comprometida, responsabilmente, com as decisões e resultados da escola.

Assim, os estudos de Lück (2013) revelam que o sistema educacional se torna eficaz, através da consciência e participação de todos os atores envolvidos e da corresponsabilidade destes pelos resultados obtidos no processo da socialização do conhecimento.

Na esfera educacional, alguns importantes conceitos emergem do pensamento democrático que sustenta esse conceito de gestão educacional: descentralização, autonomia, participação, transparência, coletividade, dentre outros. Esses princípios são

fundamentais para uma gestão democrática, um processo político pedagógico em que os atores educativos envolvidos possuem mais autonomia e participação dentro do contexto escolar. A democracia é um fundamento legal da educação, como mostra a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2017, LDB: 9394/96), que em seu Art. 14 estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Se a gestão é processo que se dá, segundo Lück (2013, p. 21), na “mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas”, em uma perspectiva sistêmica, entende-se que o conceito de “gestão participativa” é cada vez mais empregado no ambiente educacional aberto ao entendimento sobre as concepções democráticas. Lück (2013, p. 54) afirma que a gestão participativa se fundamenta em princípios democráticos a partir de “uma vivência social comprometida com o coletivo e a participação como uma necessidade humana”. Segundo Dalmás (2014, p. 22), essa participação supõe consciência e responsabilidade e há implicações e desafios na prática da gestão participativa: vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo.

Tanto Dalmás quanto Lück entendem que, no ambiente educacional, a participação deve acontecer. A abertura democrática no Brasil e o desejo das pessoas por espaços maiores de participação atingiram o ambiente educacional, o que desafiou o sistema tradicional das escolas. Todos, independentemente de sua situação cultural, econômica e social, podem intervir, de um modo ou de outro, nas instituições educacionais. Essa participação, segundo Lück, é muito importante no sentido de reduzir as desigualdades. Assim, infere-se que a participação é

um processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais do que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo. (LÜCK, 2013, p. 57).

É sobre essa veia teórica que se assenta a concepção de planejamento participativo, cuja efetivação não se realiza sem a participação direta ou indireta

daqueles envolvidos com o processo educativo. Para Gandin (2001a), o planejamento participativo é uma

tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade social a fim de transformá-la e construí-la em conjunto com todos os que participam da instituição.” (GANDIN, 2001a, p. 91).

Sendo visto como uma estratégia para intervir na realidade, o planejamento participativo direciona os envolvidos a uma participação crítica, como se pode compreender a partir da concepção de Dalmás (2014, p. 28): “O planejamento participativo é importante não somente para integrar escola-família-comunidade, mas também visar a realização das pessoas e a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida.” O autor acredita que

a escola é lugar possível de educação consciente, crítica e participativa, desde que seus integrantes acreditem em um processo político de educação, e que possam produzir mudanças nas relações interpessoais e sociais. (DALMÁS, 2014, p. 29).

Tendo em vista, também, as premissas “participação” e “estratégia”, Gandin (2001a) ressalta que o planejamento participativo desenvolveu um conjunto de conceitos, de modelos, de processos, de instrumentos e de técnicas para dar importância ao crescimento (do coletivo e do pessoal) e, nesse crescimento, construir o referencial, avaliar a prática, propor e realizar uma nova prática. Desse modo, o autor afirma:

O planejamento participativo assume uma visão estratégica. Ela avança para questões mais amplas e complexas como a de ver como se contribui para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto, num pé de igualdade fundamental, mas com a contribuição própria de cada um, por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento ou, mesmo, de uma cidade, de um estado e de uma nação. (GANDIN, 2001a, p. 91).

Dalmás conduz seus estudos sob semelhante viés ao apontar que o planejamento participativo exige “uma metodologia adequada que conduza aos objetivos desejados” (DALMÁS, 2014, p. 22), ressaltando a importância da visão estratégica para o planejamento.

Infere-se, então, que a gestão participativa necessita do planejamento participativo, que requer organização e metodologia (estratégia) em prol do

desenvolvimento de um ambiente que estimule essa participação, a partir de alguns aspectos sinalizados por Lück (2013, p. 90):

A criação de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; a associação e integração dos esforços, quebra de arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento de demanda de trabalho centrado nas ideias e não em indivíduos; o desenvolvimento da prática da assunção de responsabilidades em conjunto.

E, por fim, é importante sinalizar que os gestores educacionais devem atuar apontando caminhos de abertura de espaços que venham orientar a conquista de um planejamento participativo, em vez de se cobrar a participação para a execução das ações que já tenham sido previamente decididas. (LÜCK, 2013, p. 71).

3.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

As novas concepções a respeito da educação, os apelos por uma participação mais efetiva, a necessidade de uma gestão democrática nas instituições, as mudanças pedagógicas decorrentes fizeram com que a avaliação institucional se constituísse em nova perspectiva para atender significativamente à gestão participativa nas escolas. Mas, como? De que forma? Para quê? Para quem? Por quê? Transformações sociais provocadas pelo processo de globalização da economia mundial e a mudança do modelo administrativo para o modelo democrático, flexível e participativo trouxeram a necessidade de mudanças na estrutura das instituições de ensino. Surgiu a necessidade de mudança na cultura organizacional das escolas, inserindo-se nesse contexto a avaliação institucional como um passo decisivo para a nova cultura da avaliação voltada para a melhoria dos processos pedagógicos e da qualidade da formação dos professores. Desde o início da década de 90, a avaliação vem ganhando consistência como um instrumento de qualidade para avaliar as escolas.

Partindo do pressuposto de que a avaliação institucional deva ser um elemento integrante da gestão educacional, que aparece como ação estratégica de acompanhamento, avaliação e busca pela qualificação do trabalho realizado, para eficaz tomada de decisões, é muito importante considerar o baluarte teórico a respeito desse tronco conceitual.

A avaliação institucional é um instrumento de gestão escolar. Segundo Heloísa Lück (2012), a prática da avaliação institucional se torna imprescindível, considerando que qualquer decisão sobre mudanças só se torna efetiva quando fundamentada no conhecimento objetivo das condições que caracterizam e sustentam as situações a serem mudadas e os efeitos que as mesmas promovem.

A avaliação institucional é uma estratégia fundamental e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino pretendida, uma vez que, por sua natureza, abrange todas as dimensões de atuação da escola e interação entre elas, com foco na formação e aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2012, p. 25).

Conforme Lück (2012), a avaliação institucional permite ampliar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e seus significados, analisar os aspectos a serem melhorados, traçar caminhos a partir dos sentidos da prática. Daí torna-se evidente o entendimento da avaliação institucional como um importante processo para a melhoria do desempenho dos professores e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Porém, Lima (2015) chama a atenção para o risco de um caráter apenas classificatório, reducionista e mensurativo do processo avaliativo das instituições, quando afirma:

As teorias da avaliação, tal como muitas práticas avaliativas democráticas, comportam uma multiplicidade de alternativas capazes de desafiar o senso comum dominante. Caso contrário, temo que a educação seja transformada em cada vez mais avaliação e mensuração, e em cada vez menos educação e promoção de uma cultura integral do indivíduo. (LIMA, 2015, p. 1350).

Segundo Colombo (2004, p. 43), “a avaliação institucional deverá estar fundamentada em princípios de legitimidade, ética, transparência do processo, participação e comprometimento para que produza os resultados fidedignos necessários”. Assim, não basta somente saber os resultados da avaliação institucional, é importante que se faça a interpretação desses dados para identificar as causas possíveis, visando à transformação da realidade.

Balzan e Sobrinho (2000) esclarecem que a avaliação institucional, diferentemente da avaliação individual das aprendizagens dos alunos, apresenta uma amplitude bem maior, porque busca compreender como se processam as relações e as estruturas que compõem a instituição. Dessa forma, explicam:

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. (BALZAN; SOBRINHO, 2000, p. 61).

A avaliação institucional tem o intuito de estabelecer metas e objetivos para que haja melhorias no processo educacional e, por isso, há uma exigência implícita pela construção coletiva a partir do diálogo e envolvimento de todos os atores educativos na busca pela participação e interação entre eles, objetivo da avaliação. Como destaca Sobrinho (2000), “o assunto ‘avaliação’ é sabidamente complexo e [...] não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído.” (BALZAN; SOBRINHO, 2000, p. 51).

Deve-se ter cuidado com a visão tecnicista da avaliação institucional para que, segundo Sá (2009, p. 90), ela não seja reduzida a procedimentos técnicos orientados por obsessões métricas, por uma agenda gerencialista e tecnocrática que revela as concepções mecanicistas das organizações. O autor enfatiza a necessidade de “reconhecer a natureza política da avaliação como primeiro requisito para frenar certos ímpetos tecnocráticos e gerencialistas”. (SÁ, 2009, p. 92).

Atualmente, a avaliação institucional passa por um processo de resignificação da sua necessidade, como possibilidade de buscar soluções para a educação, mediada pela reflexão sobre a ação de rever, de avaliar, de revisitar processos. É urgente a busca por uma prática assentada no reconhecimento das competências, das potencialidades dos sujeitos e na análise das suas incompletudes, visando mais envolvimento, compromisso com o processo educativo, visando novas reflexões sobre o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. A avaliação institucional deve ser profícua à instituição de forma sistêmica e integrada a todos que compõem o cenário da instituição, conforme afirma Lück (2012, p. 58): “A avaliação institucional só é plenamente útil quando resulta não somente em melhorias das práticas educacionais, mas em transformação sistêmica e integrada de modos de ser e de fazer na escola.”

Sias et al. (2018) contribuem com essa análise sobre o conceito de participação quando concluem que “a avaliação institucional se torna efetiva quando a instituição convoca a participação da comunidade educativa em todos os projetos elaborados, como também na construção, efetivação e avaliação do seu projeto político pedagógico”. (SIAS et al., 2018, p. 8).

Atualmente muito em voga, termos como “qualidade”, “desempenho”, “escolas eficazes” chamam a atenção para alguns aspectos com relação à excelência das instituições educativas, no tocante à avaliação institucional. Segundo Sá (2009), as escolas consideradas eficazes, avaliadas institucionalmente, possuem como fatores preponderantes

uma liderança forte e orientada para as metas educacionais, visão e objetivos claros e partilhados, corpo profissional coeso e dedicado, expectativas elevadas e suportadas por estratégias de apoio e reforço positivo, salas de aula mais organizadas e disciplinadas, relação de colaboração e parceria entre a escola e a família.” (SÁ, 2009, p. 100).

A reflexão feita por Sá (2009) seria perfeita se não fosse a conclusão a que ele chega quando reconhece que essas “escolas eficazes se beneficiam, por razões diversas, de um público onde se verifica uma clara representação dos grupos socialmente favorecidos”, os clientes da classe média (SÁ, 2009, p. 100). Segundo o autor, é preciso resgatar a avaliação institucional das derivas gerencialistas e (re)colocá-la ao serviço de uma agenda que persegue a “qualidade democrática” da escola. (SÁ, 2009, p. 105).

Lima (2015) faz uma reflexão bem próxima à de Sá quando discute a avaliação no contexto da educação contábil. Diz o autor que “a educação passou a importar, da economia e da gestão, novas teorias e metodologias avaliativas, com destaque para a gestão da qualidade total e para os processos de garantia da qualidade” (LIMA, 2015, p. 1342). Ele chama a atenção para os riscos de uma educação transformada em “cada vez mais avaliação e mensuração, e em cada vez menos educação e promoção de uma cultura integral do indivíduo”. (LIMA, 2015, p. 1350). Para Lima,

as imagens das escolas e universidades como comunidades, colégios, arenas políticas, anarquias organizadas, sistemas debilmente articulados, entre outras, não se tornaram inúteis ou dispensáveis, mas as avaliações standardizadas, de tudo e de todos, vêm transformando, quase totalitariamente, as organizações educativas em organizações altamente racionalizadas e formalizadas, com suas missões e visões, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade, em busca do estatuto de ator racional, à semelhança de um indivíduo que age estrategicamente, a fim de maximizar as suas oportunidades e de perseguir diligentemente os seus interesses.” (LIMA, 2015, p. 1350).

Considerando que a avaliação institucional deve abranger todos os segmentos da instituição, Lück (2012) destaca a necessidade de visão sistêmica da avaliação institucional, inspirada no plano de desenvolvimento da escola e em seu

projeto político pedagógico. A autora afirma que, para a efetividade da avaliação institucional, além do planejamento integrado da ação, deve-se olhar a realidade de estudo de forma integrada e global. (LÜCK, 2012, p. 83)

Percebe-se, a partir das ideias de Lück (2012), que a avaliação institucional visa resultados bem claros na busca por uma mudança na sociedade, através da participação democrática, por meio da qual corpo docente, discente e gestores refletem sobre o trabalho e suas possibilidades de desenvolvimento.

Para concluir esta seção, é interessante voltar-se às palavras da própria Heloísa Lück (2012) ao afirmar que a avaliação institucional “deve superar as práticas de mera descrição e constatação e objetivamente apontar para áreas de atenção a serem focalizadas em planos de melhoria”. (LÜCK, 2012, p. 131). E, para isso, a avaliação institucional deve ser reflexiva, emancipatória, formativa, participativa, dialógica e processual, mobilizada por uma gestão capaz de abarcar reflexões geradoras de novas ações e planos de melhorias.

3.5 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

O fenômeno da globalização, as pressões por avaliações que gerem resultados melhores, a economia que visa concorrência e lucro, os avanços da tecnologia têm provocado verdadeiras mudanças de paradigmas nas instituições educativas no tocante à avaliação de seus professores. Dentro de um cenário cada vez mais marcado pela busca por melhores resultados e pela competição, avaliar não se tornou tarefa fácil. Avaliar o desempenho dos professores de uma instituição é tarefa complexa porque cada uma tem os seus próprios métodos e objetivos, porém é uma ação necessária para identificar possíveis problemas e necessidades que possam surgir no decorrer do processo pedagógico dos docentes.

De acordo com Cassettari (2014), a avaliação de desempenho encontra na busca pela qualidade docente a sua principal justificativa. A autora afirma que essas avaliações devam não somente ajudar a “verificar a qualidade do corpo docente, mas também contribuir com a melhoria de tal qualidade” (CASSETTARI, 2014, p. 170). Porém, a própria autora sinaliza que não é fácil definir o que se constitui em qualidade docente. Para ela, “o trabalho dos professores tem várias dimensões que podem ser

mais ou menos valorizadas de acordo com o contexto em que está inserido e com as concepções de educação e sociedade dos envolvidos”. (CASSETTARI, 2014, p. 173).

A avaliação de desempenho assume a sua importância no cenário das organizações e não é um processo novo. Segundo Chiavenato (1983), as formas para avaliar o desempenho das pessoas nas instituições datam do tempo de Santo Inácio de Loyola, que utilizava um sistema combinado de relatórios e notas das atividades e, principalmente, das habilidades e potencialidades de cada um dos seus jesuítas. Ao partirem para as suas missões religiosas, nos países colonizados, esses jesuítas realizavam sua autoavaliação para, posteriormente, serem também avaliados pelos seus superiores. Hoje, a autoavaliação se constitui numa das formas mais utilizadas na avaliação de desempenho, sendo os professores seus próprios avaliadores. Segundo Cassettari (2014, p. 184), nessa forma de avaliação, “são eles os responsáveis por estabelecer juízos de valor sobre a própria performance”. E segue afirmando que a autoavaliação tem como principal objetivo “fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar o seu desempenho” (CASSETTARI, 2014, p. 184).

Para Chiavenato (1983), a avaliação de desempenho é “apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro”. O autor enfatiza que toda avaliação “é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência e as qualidades de alguma pessoa” (CHIAVENATO, 1983, p. 323).

São muitas as formas utilizadas com o intuito de avaliar o desempenho dos professores e, por isso, elas variam de instituição para instituição, conforme as características da organização e dos sujeitos avaliados. Segundo Gatti (2014), a avaliação de desempenho é um dos modelos avaliativos propostos na literatura especializada para a avaliação de docentes e que, bem aplicada, visa

propiciar algum tipo de desenvolvimento profissional, pelo desvelamento de impasses ou problemas, e de construção de alternativas de superação dos impasses, de forma a permitir avanços formativos que contribuam para uma qualificação cada vez maior e mais atualizada do profissional docente. (GATTI, 2014, p. 375).

Na visão de Almeida e Cerêncio (2012), a compreensão da avaliação do trabalho docente deve ser percebida e considerada a partir de “diferentes

observadores: alunos, gestores, pais e comunidade escolar, assim como do próprio professor ou seus pares. Cada observador tem seus objetivos e o referencial pode gerar discrepâncias”. (ALMEIDA; CERÊNCIO, 2012, p. 35).

Assim como outros autores aqui citados, Pontes (2010) se refere à avaliação de desempenho no sentido mais epistemológico do termo “avaliação”, da mesma forma em que é empregado no campo da aprendizagem, ou seja, um processo contínuo, o que permite um diálogo profícuo com as crenças e valores do Colégio Antônio Vieira, o que dá relevância a esta análise.

Avaliação ou administração de desempenho é uma metodologia que visa, continuamente, a estabelecer um contrato com os funcionários referentes aos desejados pela organização, acompanhar os desafios propostos, corrigir os rumos, quando necessário, e avaliar os resultados conseguidos. (PONTES, 2010, p. 8).

A avaliação de desempenho deve mobilizar o avaliado, conforme defendem Almeida e Cerêncio (2012, p. 37), quando destacam que “a avaliação não se restringe à medida, mas a um processo que implica a mobilização da consciência do sujeito avaliado” e que “a avaliação do trabalho docente deve estar a serviço do docente, produzindo informações importantes que possam influenciar de maneira positiva o trabalho deste”. (ALMEIDA; CERÊNCIO, 2012, p. 37).

Dessa forma, a avaliação da qualidade docente, segundo Gatti (2014), não deve ser somente um esquema conceitual, racional, genérico, atrelado aos objetivos e à instituição e seus critérios avaliativos. Para a autora, deve-se levar em consideração o que “se entende por ensino, por finalidade da escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem” (GATTI, 2014, p. 377). Atenta à finalidade concreta dessa avaliação, Gatti enfatiza que os critérios de qualidade devam ser adequados a cada realidade educacional, ou seja:

critérios que não sejam abstratos, descolados do agir educativo em dadas condições, nem reducionistas que se expressem somente por categorias estreitas, uma nota ou uma pontuação em uma escala sem conotações significantes para os participantes do processo avaliativo. Sem ter sentidos concretos para estes, as avaliações caem num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas. (GATTI, 2014, p. 377).

Sobre a avaliação de desempenho, Cassettari (2014) classifica esse processo em duas categorias: as que privilegiam a função formativa da avaliação e as que privilegiam a sua função somativa. Segundo a autora, enquanto a função somativa

abrange o universo dos procedimentos relacionados às punições e às premiações com o objetivo de desenvolver profissionalmente o professor, a avaliação formativa está voltada para a identificação e consequente resolução das “possíveis deficiências dos professores que teriam resistência em expor suas deficiências, se isso pudesse prejudicá-los”. (CASSETTARI, 2014, p. 171).

Considerando o enfoque formativo da avaliação de desempenho, classificada por Cassettari (2014) e endossada por outros autores aqui tratados, nesta categoria formativa, existe

o entendimento de que todos os professores podem aprender algo novo que os ajude a aprimorar sua prática profissional, ainda que se reconheça que alguns (iniciantes e com maiores dificuldades) precisem de mais apoio do que outros. (CASSETTARI, 2014, p. 170).

Sobre o uso da avaliação com função somativa, Cassettari (2014) dialoga com Gatti (2014), quando esta afirma que, nessa forma de avaliação, os processos “se resumem a modelos somativos, com base em pontuações que traduzem o alcance, ou não, de certos critérios ou metas” (GATTI, 2014, p. 374). Porém, é preciso dar atenção a algumas observações mais críticas com relação ao uso desses modelos característicos da avaliação somativa, como analisa Cassettari (2014, p. 171):

A maior crítica em torno desses propósitos refere-se à dificuldade de se estabelecerem processos justos que orientem a tomada de decisões com grandes consequências para os professores. Nesse sentido, existe o risco de as avaliações acabarem punindo ou premiando os professores por resultados que estão fora do seu controle (relacionados, por exemplo, às condições de trabalho ou ao nível socioeconômico dos seus alunos) ou, ainda, de estimularem comportamentos questionáveis por parte dos professores.

No âmbito da avaliação somativa e pensando em critérios mais voltados para a qualidade do ensino, Bauer apud Cassettari (2014) aponta os principais propósitos para este tipo de avaliação:

- 1) Selecionar docentes/contratação;
- 2) Concessão de licenças;
- 3) Certificação;
- 4) Aprimoramento de indicadores de gestão;
- 5) Distinção e premiação dos melhores professores;
- 6) Decisões sobre penalidades (redução salarial, afastamentos, demissões, rebaixamento de cargos etc.);

- 7) Seleção para formação continuada;
- 8) Decisões sobre benefícios (aumento salarial, promoção, pagamento por mérito etc.);
- 9) Classificar docentes para fins de *accountability*.

No processo da avaliação de desempenho dos professores, para Martins (2009), não devemos deixar de levar em consideração a percepção dos discentes. É preciso analisar vantagens e desvantagens da avaliação. O autor ressalta que o professor pode refletir sobre as informações apresentadas na avaliação de desempenho como uma forma do aluno vingar-se dele, o que pode ser sanado com um encaminhamento claro e planejamento de critérios bem definidos pela equipe gestora. Apesar das desvantagens, o autor esclarece que a avaliação de desempenho favorece a formação continuada do docente, por meio do rompimento de sua “inércia” pessoal e fornece um feedback sobre sua atuação sob a visão dos alunos. (MARTINS, 2009).

Sob a ótica da avaliação dos professores realizada pelos alunos, Cassetari contribui com uma importante crítica, à qual os gestores que trabalham diretamente com os professores precisam estar atentos:

Deve-se considerar que os alunos não são boas fontes de informação de todas as dimensões da qualidade docente; por isso é necessário ter muita atenção ao formular as questões a eles direcionadas. Não é recomendável, por exemplo, perguntar-lhes a respeito do conhecimento dos professores sobre a matéria ensinada, mas sim, sobre certos eventos que ocorrem na sala de aula e sobre a interação entre os professores e os alunos. (CASSETTARI, 2014, p. 180).

Segundo Bergamini e Beraldo (2010), os resultados da avaliação de desempenho são muito positivos quando detectam problemas, adequam pessoas ao cargo, promovem interação entre os indivíduos na instituição, identificam carências nos treinamentos e estabelecem meios para melhorar o desempenho, continuamente, dos profissionais.

Vista dessa maneira, a avaliação de desempenho deixa de ser um veículo de medo, insegurança e frustrações para ser instrumento de otimismo, esperança e realização pessoal, já que valoriza os pontos positivos dos funcionários e aponta mudanças e melhorias nas atividades realizadas. (BERGAMINI; BERALDO, 2010, p. 10).

Sobre a importância de se estabelecer uma boa relação entre os profissionais avaliados e a instituição, Bergamini e Beraldo (2010) afirmam que o processo de avaliação de desempenho humano nas organizações “implica menos criação de um

instrumento técnico sofisticado e mais desenvolvimento de uma atmosfera em que as pessoas possam se relacionar umas com as outras de maneira espontânea, franca e confiante”. (BERGAMINI; BERALDO, 2010, p. 13).

Pontuando o sentido da troca de experiências entre os sujeitos avaliados e avaliadores, Almeida e Cerêncio (2012) apontam que a avaliação de desempenho deve consistir num importante feedback construtivo, favorecendo um clima de confiança e de reconhecimento do trabalho de cada colaborador, sejam eles avaliados ou avaliadores.

Qualquer prática avaliativa do trabalho docente, para ser eficaz, tem de considerar o tempo e preparo dos profissionais envolvidos para entender a avaliação como um mecanismo importante de autorregulação. Ao mesmo tempo, deve prepará-los para o respeito às diferenças e ampliação das competências para realizar debates democráticos, baseados em confiança mútua. Também deve ser assegurado que os resultados das avaliações não serão motivos de julgamentos nem desclassificação da importância de seu trabalho, mas, sim, considerados dentro de um contexto de reflexividade sobre a ação.” (ALMEIDA; CERÊNCIO, 2012, p. 37)

Para Cassettari (2014), a avaliação de desempenho deve trazer inúmeras contribuições, não somente para os professores, mas também para as instituições. A autora chama a atenção para as avaliações malconduzidas, nas quais podem emergir “dificuldades de se estabelecerem processos justos que orientam a tomada de decisões com grandes consequências para os professores” (CASSETTARI, 2014, p. 171). Afirma, ainda, que essas avaliações poderão acabar “punindo ou premiando” os professores devido aos resultados de uma avaliação cujos critérios não são mensurados a partir das reais necessidades ou porque estão fora do controle desses profissionais. Por isso, é importante que sejam estabelecidos os objetivos da avaliação de desempenho com base em critérios que devem ser claramente conhecidos e aceitos por ambas as partes (avaliadores e avaliados).

São muitos os instrumentos e as formas de avaliação do desempenho dos professores que aparecem na revisão da literatura proposta para este trabalho. E Cassettari (2014, p. 176) chama a atenção para essa diversidade de fontes disponíveis com o objetivo de desenvolver avaliações de professores mais consistentes e melhores. Porém, na maioria das vezes, essa variedade de opções não é considerada pelas instituições de ensino, pois a prática se resume a apenas um ou dois instrumentos, limitando muito o olhar avaliativo sobre os docentes.

Cassettari (2014) apresenta alguns tipos de instrumentos importantes para um olhar mais ampliado sobre o processo docente. São eles:

- As observações em sala de aula, que permitem aos avaliadores recolherem informações essenciais sobre o trabalho do professor, mesmo que o processo imponha algumas limitações.
- As pesquisas de opinião dos alunos, que, segundo a autora, trazem importantes contribuições para a avaliação do docente.
- As pesquisas de opinião de pais dos alunos, já que os pais têm interesse direto na qualidade do trabalho docente e poderão oferecer informações diferentes (e complementares) das encontradas em outras fontes.
- Os relatórios elaborados por pares, pois os próprios professores têm muito a dizer sobre o desempenho de seus colegas, já que conhecem as metodologias de ensino, o conteúdo curricular e, principalmente, a realidade das salas de aula. Outro aspecto importante nos relatórios dos pares é o conhecimento a respeito do trabalho de seus colegas e isso faz com que eles possam compartilhar e reproduzir boas práticas.
- A autoavaliação, que consiste em um processo no qual os professores são seus próprios avaliadores e, assim, responsáveis por estabelecer juízos de valor sobre a própria performance. O principal objetivo é fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho.
- Os portfólios, que são instrumentos parecidos com as autoavaliações no sentido de que são preparados pelos próprios professores e exigem algum nível de reflexão sobre o trabalho realizado. A diferença é que eles exigem um conjunto de registros e documentos que comprovem as experiências e realizações de cada profissional.
- As provas, que comprovam que os professores possuem conhecimentos e habilidades necessários para a realização do trabalho docente. As provas são adotadas, principalmente, em processos de seleção e contratação, mas também em alguns sistemas de avaliação de professores em serviço. O modelo mais utilizado consiste em provas de múltipla escolha que verificam o conhecimento da matéria de ensino, de noções gerais de pedagogia e da organização e do funcionamento dos sistemas de ensino.

- O desempenho dos alunos, que é um dos temas que provoca debates sobre a avaliação de desempenho dos professores na avaliação de larga escala. Os resultados são considerados por alguns gestores como indicadores de qualidade dos professores, porém existem divergências sobre a capacidade dessa avaliação.

O mais importante de todo o processo da avaliação de desempenho docente é o retorno que o avaliador dá ao avaliado sobre a sua avaliação e de que forma o professor conduzirá esses resultados, a fim de identificar pontos a serem melhorados e qualificar a sua prática. Cabe, portanto, para encerrar este tópico, indagar: de que forma o professor está desenvolvendo as suas atividades e, através desse retorno, como o professor poderá utilizar esses dados avaliativos para ressignificar a sua prática? Avaliar o desempenho dos professores torna-se uma medida necessária para a qualidade docente nas instituições de ensino.

3.6 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, nosso propósito é tratar a formação docente sob a perspectiva da reflexão sobre a ação e na ação, apoiando-se nos lastros teóricos aqui citados. No processo de formação docente, é preciso que os professores e gestores das escolas tenham uma noção clara sobre a reflexão da experiência na prática e como essa abordagem tem possibilitando grandes diálogos e avanços significativos nos processos de formação continuada.

A ideia do professor reflexivo encontra, neste estudo, o seu principal lastro teórico, porque acredita-se que ela estimula a capacidade dos professores investigarem a sua própria prática. Ao falar da “Vida de Professores”, Nóvoa (1992) diz que quem mais sabe de uma trajetória profissional é quem a viveu. Nesse viés, a formação docente deve levar em consideração as experiências profissionais a partir de uma perspectiva reflexiva, o que gera autonomia e posiciona o professor como investigador da sua própria prática e não como um simples ou mero transmissor de conhecimentos.

Muitos são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, que emergem do contexto competitivo a partir da pós-modernidade, do progresso tecnológico, da sociedade do conhecimento e da informação, do advento da globalização e das novas formas de conceber o processo da aprendizagem no âmbito das escolas. Essas

insondáveis transformações e a incerteza no ambiente competitivo afetaram as instituições de ensino, instigando-as a buscar meios de melhorar o desempenho e a competência profissional dos seus docentes, ou seja, investir na formação docente.

Segundo Nóvoa (1995, p. 18), na formação de professores, “o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. O autor afirma que a formação deva ser vista como um processo permanente, que faça parte do dia a dia dos professores e das escolas.

Tardif e Lessard (1999) abordam o viés sociológico do trabalho docente com a ideia de que o ser humano, a partir do trabalho, torna-se aquilo que faz. Os autores afirmam que

o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 29).

Nóvoa (1995) enfatiza que um papel muito importante na formação de professores é “a configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 12).

Muitas instituições estão buscando meios para atualizar continuamente seus professores e com isso investir nos processos da formação docente. Segundo Nóvoa (1995, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente”. Neste sentido, o autor afirma que:

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

No âmbito da formação docente, é necessário almejar uma participação dos professores para que estes enxerguem a formação de maneira crítica, com vistas, não somente à qualificação do seu trabalho, mas à reflexão crítica sobre o que se faz e como se faz, à construção da sua identidade e à valorização dos saberes da sua experiência docente.

Nessa perspectiva reflexiva, a formação de professores torna-se imprescindível como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dentro das

instituições de ensino, cuja ação-reflexão-ação deva ser uma tônica na vida da escola e na vida do professor, de seus alunos e colaboradores. Paulo Freire (1996, p. 40), lucidamente, afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Refere-se ao saber docente como a possibilidade da reflexão crítica sobre a prática. Ele diz:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 40).

Em consonância com as ideias de Freire sobre a formação docente reflexiva e considerando o desenvolvimento pessoal para produzir a vida do professor, Nóvoa (1995, p. 13) acrescenta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 13).

Alarcão (2003) traz uma significativa contribuição sobre uma docência reflexiva quando diz que o professor deve se considerar num constante processo de “autoformação” e identificação profissional:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. (ALARCÃO, 2003, p. 50).

Em concordância com as contribuições de Alarcão, Shön, que defende a teoria de que os profissionais devem questionar a sua prática para ampliar a compreensão e desenvolver a sua formação, faz a seguinte afirmação:

A reflexão na ação do profissional está numa visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (SHÖN, 2000, p. 39)

Analisando a formação docente a partir dessa capacidade reflexiva do profissional, Zeichner (1993) faz um diálogo com Shön, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. O autor afirma:

Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Outra contribuição relevante de Zeichner (1993), sobre a capacidade reflexiva do docente, é o reconhecimento desta como um processo de aprender a ensinar que se estende a toda carreira profissional dos docentes, independentemente dos programas e conteúdos da formação e do modo como esta é feita. Sendo assim,

com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Porém, Zeichner (1993) adverte para o risco de restringir ou limitar o conceito de reflexão, como no caso de uma avaliação de professores seguindo modelos externos alegadamente baseados em investigações, que têm incentivado pouco o desenvolvimento dos professores, persistindo numa racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão. Outro risco, ainda segundo Zeichner (1993), é o estabelecimento de questões sobre o que deve ser ensinado, a quem e por que serem decididos por terceiros fora da sala de aula. E um terceiro fator que se distancia do conceito de reflexão sob a ótica do autor é “a tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando as condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula” (ZEICHNER, 1993, p. 23). Tais aspectos devem ser considerados para uma maior compreensão sobre a reflexão docente no cotidiano da sala de aula.

Tardif e Lessard estabelecem um diálogo com Zeichner, quando citam a forte dimensão interativa do trabalho docente. Para eles, “o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos, mas também com os outros atores escolares, começando pelos colegas” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 191).

O diálogo entre os colegas é um terreno fértil na formação docente para a análise das práticas dos professores. Para Zeichner (1993), insistir numa reflexão dos professores de forma individual, pensando sozinhos sobre o seu trabalho não faz muito sentido, pois entende-se que a reflexão é uma prática social e, sem essa interlocução, limitam-se as possibilidades de crescimento e desenvolvimento dos docentes.

Alarcão (2003) faz uma análise muito pertinente sobre a consciência do inacabamento da formação dos professores, assim como chama a atenção dos gestores para sua responsabilização pela formação continuada. Segundo a autora, a profissão é para os professores, com os outros, sede de construção de saber, principalmente se a instituição for aprendente e tiver os objetivos pautados na qualificação, em processo, dos profissionais que ali trabalham. Alarcão (2003, p. 24) considera que “esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.”

É com o olhar voltado para o inacabamento e para a incompletude, seja da escola, seja dos professores, que as instituições de ensino devem se avaliar, pensar e refletir suas práticas, sua missão, perceber dificuldades e necessidades para agir em função do desenvolvimento de toda a instituição. Alarcão sugere que os gestores deveriam estimular os professores no desenvolvimento do espírito colaborativo, das trocas entre os colegas, da escuta das práticas, das suas experiências com vistas à melhoria e ao fortalecimento da concepção da educação, que se dá através da reflexão e do diálogo. Para a autora, “esse é um exercício que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites” (ALARCÃO, 2003, p. 46).

Reconhecer o sentido dialógico da experiência é também um dos pilares teóricos dos estudos de Jorge Larrosa Bondía. O autor afirma que se deve compreender o saber da experiência como “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (BONDÍA, 2002, p. 27). Ele propõe um descortinamento para o verdadeiro significado da palavra “experiência”, pois esta é cada vez mais rara por excesso de trabalho e não deve ser confundida com trabalho. Para o autor, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ao concluir esta fundamentação teórica, a presente análise considera importantes todas as teorias dos autores aqui fundamentadas que refletem a importância de uma formação docente em que o professor seja um sujeito crítico e

reflexivo, em que as possibilidades de “formar-se ao ser formado” (FREIRE, 1996) encontrem um lugar de referência. Sobre essa experiência da formação, Freire afirma:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 25).

É fundamental pensar a formação docente a partir da reflexão da ação na ação, pois o mundo profissional contemporâneo necessita, cada vez mais, de homens e mulheres competentes e capazes de pensar criticamente sobre o que estão fazendo e que enxerguem, nos erros, oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento metodológico que conduziu esta investigação e a trajetória que se deu para o trabalho com a coleta de dados e a análise de conteúdo, a partir da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas. A opção epistemológica desta investigação foi ancorada em reflexões teóricas no campo da pedagogia reflexiva e possui um caráter essencialmente subjetivo e qualitativo, já que esse paradigma de pesquisa permite “a adoção de métodos abertos à complexidade” (FLICK, 2009, p. 24). Essa opção justifica a metodologia escolhida para este estudo, já que produziu reflexões significativas sobre os repertórios experienciais dos sujeitos da pesquisa.

O objetivo deste capítulo é o de delinear a forma como a pesquisa se desenvolveu. Para isso, as opções metodológicas se subdividiram em: paradigma de pesquisa, método de pesquisa, método de coleta e método de análise dos dados.

4.1 PARADIGMA DE PESQUISA

Buscando qualificar a prática docente do Colégio Antônio Vieira, a partir da análise da avaliação do desempenho dos seus professores, este estudo fez uma pesquisa qualitativa, para conhecer o que eles pensavam sobre essa avaliação. Segundo Flick (2009, p. 16), “a pesquisa qualitativa está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e rotinas do dia a dia e em seus conhecimentos cotidianos”, o que se constitui em possibilidade de conhecer os sentidos e significados da avaliação docente do colégio, as ações, analisando como elas aconteciam e identificando as percepções dos professores.

A pesquisa qualitativa tem um caráter eminentemente empírico, ou seja, baseia-se na observação, na prática, na experiência ou resulta dela e, segundo Godoy (1995), ela não tem a finalidade de medir os processos estudados, não utiliza dados estatísticos na análise, mas, sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Para o autor, a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995 p. 58).

Segundo Saccol (2012, p. 34), “as investigações de caráter qualitativo têm situações complexas ou estritamente particulares”, como é o caso da avaliação de desempenho docente, pois a análise dessa questão oportuniza uma reflexão sobre a forma como está sendo feita essa avaliação num contexto específico e sobre o que se pretende mudar, interrogações que surgiram das opiniões pessoais dos sujeitos da pesquisa.

A utilização da metodologia qualitativa teve o objetivo de dar voz aos professores, perceber seus sentimentos, suas inquietações e possíveis deslocamentos que poderiam alterar a prática deles e, com isso, colher informações significativas sobre o problema.

A partir desta investigação pude lançar-me mais fundo nas discussões emergidas do processo investigativo, o que, de acordo com Saccol (2012), serve para captar aquilo que é mais significativo para a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado, enxergando estes sujeitos e seus repertórios de uma forma sistêmica, na busca pela melhor análise e de acordo com os objetivos da proposta.

4.2 MÉTODO DE PESQUISA

O método escolhido para o delineamento desta pesquisa foi o estudo de caso, realizado no Colégio Antônio Vieira. A importância do estudo de caso neste contexto foi grande por considerar significativo o levantamento das diversas informações sobre a avaliação de desempenho docente, com o intuito de compreendê-la com criticidade, aprofundamento e detalhes. Segundo Yin (2015), o estudo de caso faz um levantamento profundo da questão, de forma determinada e específica, não permitindo generalizações.

Com a realização deste estudo, foi possível analisar como a avaliação de desempenho dos professores tem contribuído para qualificar a prática docente do Colégio Antônio Vieira.

O estudo de caso foi escolhido também com o propósito de reunir informações importantes e necessárias ao entendimento dos significados da avaliação de

desempenho docente no colégio. Para Yin (2015, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, da vida real”.

Neste caso, o método de investigação escolhido foi adequado porque os significados que os professores atribuem ao processo da avaliação deles próprios foram as principais referências, o que Godoy (1995) conceitua como “os dados descritivos” sobre os sujeitos e os processos que os cercam, para que o pesquisador possa melhor compreender o problema.

Nesse tipo de metodologia, Godoy (1995), através do olhar voltado para o pesquisador, acrescenta:

Adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas. Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho. O pesquisador deve também preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa. (GODOY, 1995, p. 25).

Segundo Stake (1995), o estudo de caso é uma possibilidade rica na pesquisa qualitativa, pois busca a “compreensão de um particular caso, em sua idiossincrasia, em sua complexidade” (STAKE, 1995, p. 256). O método foi considerado apropriado porque a investigação ocorreu no próprio ambiente de trabalho, no próprio contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no da própria pesquisadora.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Através desta pesquisa, tomei conhecimento das percepções dos professores do Colégio Antônio Vieira, dos sentidos e dos significados da avaliação de desempenho que a eles é aplicada e quais os aspectos que eles consideram de maior relevância para suas práticas e, conseqüentemente, para o investimento na formação profissional.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos da seguinte forma: foram nove docentes que atuavam nos dois segmentos da Educação Básica e Ensino Médio. Três professores representaram o 6º ano, mais três do 9º ano do Ensino Fundamental e os demais, da 2ª série do Ensino Médio. Dos três coordenadores que representaram a gestão pedagógica e são os avaliadores dos professores, um foi do 6º ano, o outro do

9º ano do Ensino Fundamental e o último, da segunda série do Ensino Médio.

Os referidos sujeitos da pesquisa foram selecionados levando-se em consideração os seus olhares específicos e diferentes, a partir da área de atuação, que especificamente são: os professores, no exercício da docência, da prática da sala de aula; e os coordenadores, da área da gestão pedagógica, ou seja, aqueles que coordenam as atividades dos professores e que os avaliam. Dessa forma, consegui obter a opinião de sujeitos que ocupam diferentes posições no processo avaliativo. Também se levam em consideração as experiências vivenciadas em dois segmentos diferentes: ensino médio e ensino fundamental. Esse grupo representou o conjunto de sujeitos que participaram do processo de avaliação de desempenho docente, entre professores e coordenadores pedagógicos.

Assim, pude refletir, da forma crítica e específica, sobre quais são os significados referentes a cada segmento, já que cada grupo considerou as suas particularidades, os níveis e os contextos destes segmentos (Ensino Fundamental e Médio) do colégio.

4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

No âmbito da metodologia qualitativa, foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Segundo Pádua (1997, p. 62), a

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

Segundo Saccol (2012, p. 53) a pesquisa documental “refere-se a documentos e/ou materiais que ainda não foram analisados, mas que, de acordo com a questão e objetivos da pesquisa, podem ter valor científico e construir uma estratégia de pesquisa”.

A técnica consistiu em coletar tudo o que fosse dado importante referente à avaliação de desempenho docente nos últimos três anos e que servisse de reflexão para ampliar os estudos sobre os sentidos e significados da prática docente. A investigação estudou o objeto em contexto real, descrevendo e analisando as etapas do processo, desde seu início, até o ano de 2018.

Os dados da pesquisa documental que compuseram o acervo deste estudo foram coletados em documentos referentes à prática pedagógica do Colégio Antônio Vieira. Nesse universo, constituíram-se dados da pesquisa os seguintes documentos:

- 1) Projeto Educativo Comum das escolas jesuítas (PEC);
- 2) Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira (PPP);
- 3) Projeto da Federação Latino-Americana das Escolas Jesuítas (FLACSI);
- 4) Formulários das avaliações de desempenho dos professores do Colégio Antônio Vieira;
- 5) Planejamento Estratégico do Colégio Antônio Vieira;
- 6) Sistema de Qualidade das Escolas da Rede Jesuíta (SCGE).

Já as entrevistas semiestruturadas propostas para este estudo tiveram a finalidade de conhecer as percepções dos professores e coordenadores a respeito da avaliação de desempenho docente.

Segundo Marconi e Lakatos (1993), a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI, LAKATOS, 1993, p. 195). Foi através desse encontro que a análise colheu dados para a elucidação do problema para entregar, nas mãos da instituição, uma proposta de intervenção com o intuito de aprofundar o estudo e ampliar os olhares para uma avaliação de desempenho docente de qualidade.

As entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 215), são

fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse caso, as entrevistas permitiram ao pesquisador se aprofundar mais “coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p. 215). Dessa forma, o levantamento de importantes informações ajudou na compreensão sobre a forma como as relações se estabelecem no interior dos grupos específicos.

Para a investigação sobre a avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira, o tipo de entrevista foi a semiestruturada, que, segundo Saccol (2012),

é composta por uma lista de enunciados ou tópicos a serem investigados, podendo incluir, no decorrer do processo, outras perguntas, de acordo com o desenrolar das conversas. E por isso foi utilizado um guia de entrevista formado por questões abertas, favorecendo um diálogo do entrevistado com o entrevistador.

Em relação aos dilemas éticos da pesquisa qualitativa, Flick (2009) orienta: “Os princípios éticos de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades.” (FLICK, 2009, p. 51). Dessa forma, as informações obtidas na coleta de dados da avaliação de desempenho dos professores das séries escolhidas ficaram em sigilo e fizeram parte apenas do universo da pesquisa e do pesquisador.

É importante ressaltar que procurei deixar os sujeitos da pesquisa seguros da confiabilidade com que a análise foi tratada e todos concordaram com o conteúdo da entrevista. Segundo Saccol (2012, p. 64), “o acesso aos dados e a forma de utilizá-los deve estar previamente acordada com os proprietários dos documentos. Informações sigilosas ou que revelem aspectos pessoais da vida privada devem ser tratados com cuidado.” Com base nesses preceitos, foram elaborados o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), a Carta de Aceite e a Carta de Anuência, os quais se encontram como apêndices deste trabalho.

4.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise teve por base metodológica a organização dos dados em etapas. Primeiramente foram selecionados os trechos mais relevantes das entrevistas e dos documentos, a fim de tratá-los um por um, a partir das evidências que a pesquisadora julgou mais consideráveis para a elucidação do problema.

Bardin (1997) aponta que a análise de conteúdo, como método, envolve técnicas para analisar as comunicações e os conteúdos das mensagens. Dessa forma, a autora conceitua a análise de conteúdo:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p. 42).

As etapas para a análise do conteúdo foram organizadas da seguinte forma, considerando as ideias de Saccol (2012):

- 1) Leitura dos textos para exploração e primeiras impressões sobre os documentos;
- 2) Análise do material lido para o desenvolvimento e tratamento das informações;
- 3) Filtragem dos dados a partir dos objetivos da pesquisa;
- 4) Elaboração de estratégias a partir da análise do conteúdo.

4.6 ELABORAÇÃO DE PROPOSIÇÕES

Tendo em vista todo o processo da gestão participativa no contexto do Colégio Antônio Vieira, que prioriza uma avaliação institucional que considera os elementos democráticos para que aconteça a avaliação de desempenho de forma significativa e emancipadora para os professores e para a instituição, foram elaboradas proposições que buscaram responder às seguintes questões:

- Percebem-se mudanças significativas na prática dos professores a partir da avaliação de desempenho docente?
- Considera-se que há lacunas no processo da avaliação do desempenho docente, a partir do olhar para os objetivos da gestão estratégica do colégio?
- Existem aspectos que incomodam os sujeitos envolvidos? Estes aspectos estão fundamentados no delineamento estratégico da escola?
- São claros os pressupostos da avaliação de desempenho docente pautados nos objetivos estratégicos da escola, nos princípios da Pedagogia Inaciana, nas linhas norteadoras do PEC e nas ações e metas do planejamento estratégico?
- Percebe-se uma coerência entre o atual modelo de avaliação do desempenho docente e as necessidades da prática docente e da formação profissional?

5 ANÁLISE

Neste capítulo, busca-se apresentar a análise dos documentos norteadores do Colégio Antônio Vieira, incluindo seu planejamento estratégico em vigor, com o propósito de averiguar se o processo da avaliação de desempenho docente está contemplado nesses documentos e se essa avaliação dialoga com os objetivos estratégicos e os direcionadores da instituição. A seguir, é feita a análise das entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos com o objetivo de recolher informações acerca das suas percepções sobre as formas como o processo se delinea no âmbito institucional e pedagógico, trazendo luzes para o entendimento acerca da avaliação docente desenvolvida pela instituição.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O PROCESSO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA

A avaliação de desempenho docente, que é objeto deste estudo, faz parte do contexto institucional da Rede Jesuíta de Educação, e mais especificamente, da gestão educacional do Colégio Antônio Vieira. Como mencionado na fundamentação teórica, a avaliação de desempenho remonta desde os tempos de Santo Inácio, fundador da Companhia de Jesus, que, segundo Chiavenato (1983), já apresentava as formas para avaliar o desempenho das pessoas, principalmente, as habilidades e potencialidades de cada um dos seus jesuítas. Convém lembrar que, segundo relato do autor, Santo Inácio propunha o exercício da autoavaliação, da avaliação em pares e feita também pelos superiores da Companhia. Quando os jesuítas partiam para as missões religiosas, eles realizavam sua autoavaliação para, posteriormente, serem também avaliados pelos seus superiores.

Conforme a descrição de trechos dos documentos apresentados para a análise deste estudo, do viés teórico dos autores trabalhados e deste exemplo apresentado de Inácio de Loyola, que deu origem a uma experiência espiritual, baseada nos exercícios espirituais e em princípios pedagógicos, constata-se que existe, de fato, no Colégio Antônio Vieira, a prática de um processo voltado para a avaliação de desempenho docente, cujo objetivo se traduz na “busca pela qualidade

docente”, ideia defendida por Cassetari (2014, p. 170), referendada nesta análise. Se a avaliação dos docentes do CAV está coerente com os princípios da Pedagogia Inaciana, se está de acordo com os objetivos estratégicos da instituição, assentada numa linha reflexiva, se é de fato “um processo que implica a mobilização da consciência do sujeito avaliado” e está “a serviço do docente” (ALMEIDA; CERÊNCIO, 2012, p. 37), poderemos encontrar respostas na análise desses documentos.

Conforme a proposição da metodologia estabelecida neste estudo, a coleta de dados para a análise do tema se deu através dos documentos balizadores que instituem e direcionam as práticas relacionadas ao processo. Foram analisados, neste capítulo, os registros documentais que revelam procedimentos e interfaces com a avaliação de desempenho docente, dentre eles, o PEC – Projeto Educativo Comum das Escolas Jesuítas (RJE, 2016), o PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b), o Itinerário do Educador Vieirense (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015a), o Planejamento Estratégico do Colégio Antônio Vieira (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2019a), o SQCGE – Sistema de Qualidade das Escolas da Rede Jesuíta, a Matriz das Competências do Desempenho Docente e os formulários das avaliações de desempenho dos professores (RJE, 2016).

A análise desses documentos teve o objetivo de compreender se o conteúdo da pesquisa está contemplado na estrutura destes documentos, de identificar dados importantes e norteadores para o processo da avaliação de desempenho docente no colégio e de identificar se, de fato, a avaliação de desempenho docente encontra-se estrategicamente visível e condizente com a visão de educação adotada pela instituição.

Em busca de analisar o quanto os diferentes documentos dialogam entre si, se se sobrepõem ou se contradizem em suas orientações, inicialmente, foi realizada a leitura desses materiais, a fim de selecionar aqueles que continham dados referentes ao objeto de estudo, seguida da transcrição literal de todos os trechos com informações e direcionamentos a respeito dos procedimentos conceituais e práticos do processo da avaliação de desempenho docente. Nesta etapa, nota-se que não há muitas informações específicas da avaliação de desempenho docente nos documentos analisados. O terceiro passo foi analisar se o conteúdo encontrado, mesmo incipiente, está coerente com a proposta da avaliação realizada, na prática, pelo colégio, se ele dialoga, de forma convergente ou divergente, com a fundamentação teórica adotada neste trabalho.

O primeiro documento analisado neste estudo foi o PEC – Projeto Educativo Comum, elaborado por colaboradores de todas as escolas jesuítas do Brasil e que em

2016, sob a gestão do então Delegado para a Educação Básica da Rede Jesuíta Pe. Mario Sündermann S.J., foi aprovado com o objetivo de ressignificar as práticas institucionais e pedagógicas dos colégios da Rede. A proposta da Rede é a de utilizar o PEC como fonte de inspiração e torná-lo um farol, um guia, para que os colégios, a partir de práticas mais uníssonas, possam qualificar seus processos, incluindo os da gestão pedagógica e de pessoas, a exemplo da avaliação de desempenho docente. É importante ressaltar que o PEC é uma referência que delinea e norteia ações comuns para a educação básica das escolas jesuítas, não tendo, portanto, a estrutura legal de um documento como o PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, mas servindo, para os documentos regimentais e institucionais, como uma espécie de bússola que orienta, a partir de um projeto comum, todas as escolas da Rede.

No texto do PEC, percebe-se a proposta de desenvolver plenamente o sujeito, orientando-o para o entendimento da formação integral da pessoa humana e da qualidade referente a essa formação, objetivo maior da Educação Jesuíta. Traduzindo essa afirmação para o desenvolvimento do “sujeito professor”, pode-se aqui estabelecer um diálogo com a ideia de Cassetari (2014, p. 170), quando esta afirma que a avaliação de desempenho docente não deve só visar à qualidade do corpo docente, mas também contribuir para a melhoria dessa qualidade.

Sendo assim, o PEC orienta que a avaliação de desempenho seja desenvolvida para todos os profissionais dos colégios, docentes e não docentes, e vai um pouco mais além ao se referir às competências para a liderança inaciana, embora não apresente maior detalhamento no que se refere à avaliação dos professores. No entanto, sugere uma formação geral voltada para o trabalho desse processo:

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 inaciana, conforme documentos institucionais. 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. (RJE, 2016, p. 64).

Levando em conta que foi a partir de 2016 que a RJE difundiu a cultura da Gestão de Pessoas nos colégios e elaborou políticas de avaliação de desempenho voltadas para o corpo docente, as práticas orientadas pelo PEC foram institucionalizadas apenas recentemente em alguns colégios da Rede, incluindo o

Colégio Antônio Vieira. Há orientações claras no PEC referentes ao processo de avaliação de desempenho docente que se fundamentam na premissa de que esse processo deva ser contínuo e processual, que tenha os propósitos da Pedagogia Inaciana, pautados em valores éticos e cristãos, e que possa ser instrumento de retroalimentação para outros processos institucionais, a fim de garantir a qualidade educacional da instituição. Quando a Rede Jesuíta orienta os seus colaboradores a observarem os valores da instituição no desenvolvimento de um processo que avalia seus docentes, isso nos faz lembrar do que Gatti (2014) observa em seus estudos ao dizer que é importante considerar, nesse processo, o que se “entende por ensino, por finalidade da escola, seu papel local e social e por qualidade institucional” (GATTI, 2014, p. 377). Nesse sentido, encontramos luzes no PEC, quando lemos que os profissionais da Rede Jesuíta devem se esforçar continuamente para aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e sua formação, para desempenharem com excelência suas atividades, considerando as características do “modo de proceder” de uma escola da Companhia de Jesus.

Bergamini e Beraldo (2010), já citados na fundamentação teórica, afirmam que os resultados de uma avaliação de desempenho podem ser positivos se “identificam carências nos treinamentos” ou servem para “melhorar o desempenho continuamente” dos avaliados. No PEC, o termo “treinamentos” dá lugar a “planos de formação”, e nesse sentido a recomendação do documento se assemelha à ideia dos autores como uma proposta de formação e investimento na capacitação dos profissionais. Porém, é preciso considerar não somente a “indicação das eventuais fragilidades” e a “identificação das carências nos treinamentos”, mas também o que Zeichner (1993) considera relevante com relação à formação docente, que é a capacidade reflexiva do professor e o reconhecimento desta como um processo de aprender a ensinar que se estende a toda carreira profissional, independentemente dos programas e conteúdos da formação e do modo como é feita. Especificamente com relação à avaliação de desempenho docente e essa capacidade reflexiva profissional, é sugerido no PEC que as ações devam ser aplicadas anualmente a todos os profissionais que atuam nos colégios, com o objetivo de contribuir com a reflexão e com o questionamento sobre as suas práticas, na busca de estratégias para a melhoria do desempenho dos profissionais. Tal diretriz se traduz na possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva como um parâmetro norteador da proposta formativa dos docentes da Rede Jesuíta.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira (2015) foi o segundo documento institucional analisado e que delineia os princípios filosóficos, pedagógicos e estratégicos, alicerçado nas diretrizes elencadas no Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina (2016), na Pedagogia Inaciana (1993) e nas Características da Educação da Companhia de Jesus (1986). O documento reitera o ideal de educação e os princípios norteadores da prática educativa do colégio que apontam para a necessidade de formar pessoas voltadas para a construção de um mundo mais justo e fraterno, como indica sua missão:

Promover, enquanto escola dos Jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 11).

Logo na apresentação do PPP, o documento faz referência às propostas da Rede Jesuíta, destacando, como um desafio, a formação permanente dos educadores, porém não evidencia conteúdo específico sobre a forma como se dará essa formação, ao contrário do PEC, que orienta os colégios a introduzirem em seus projetos políticos pedagógicos ações formadoras para os professores na busca de novas abordagens e metodologias de ensino, aspectos que fazem parte da formação continuada dos profissionais. É importante registrar que o PPP está em vias de atualização, pois esta última versão foi ressignificada em 2015, sendo as orientações do PEC mais recentes do que as contidas no PPP, com relação à formação continuada e à avaliação de desempenho docente.

Quando menciona os seus objetivos específicos, o PPP refere-se à “formação permanente dos professores” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p.6), destacando que tal formação deva contemplar as dimensões acadêmicas e espirituais, mas não descreve quais competências os professores deverão desenvolver para atuarem no CAV. Quando se trata especificamente da formação continuada, aparecem no PPP orientações mais generalizadas e é feita menção aos documentos da Rede Jesuíta como complementaridade de repertório, conforme o trecho em destaque:

A formação sistemática e acadêmica não se esgota na transmissão de informações, mas desenvolve o espírito de inquietação, apontando caminhos para a atuação do educador no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações. Desenvolvido anualmente e coordenado pela Diretoria Acadêmica, o processo de formação dos professores se dá a partir de eixos temáticos que são definidos e apontados

pela coordenação pedagógica, assim como pelas demandas que emergem do grupo de professores, do contexto e das orientações da Companhia de Jesus. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 44).

No Projeto Político Pedagógico do CAV, a referência que se faz à gestão de pessoas não revela um detalhamento criterioso sobre a dimensão humana e integral do profissional a que se refere o PEC. Há menção a uma perspectiva de desenvolvimento das competências dos colaboradores, conforme destacado no próprio PPP: “Alinhadas com a filosofia do colégio, as diretrizes de gestão de pessoas buscam o contínuo desenvolvimento dos colaboradores por meio de educação, treinamento e oportunidades.” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 42). Tal proposta segue a linha de pensamento de Bergamini e Beraldo (2010), quando eles se referem a uma gestão que orienta a avaliação de desempenho a partir da detecção dos problemas, promovendo a interação entre os profissionais na instituição e identificando carências nos treinamentos, a fim de estabelecer meios para melhorar o desempenho, continuamente, dos profissionais.

Não há, no PPP, uma evidência que dê visibilidade à avaliação institucional e aos processos da avaliação do desempenho docente, assim como não há também, no documento, uma percepção clara de que exista, entre a Gestão Educacional e a Gestão Estratégica, um direcionamento que descreva as ações que esses dois campos de gestão devem adotar em parceria e a partir de objetivos estratégicos comuns.

O PPP não especifica a estrutura da avaliação institucional. Apenas menciona que há “práticas cotidianas que se baseiam em dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidas pelo sistema de avaliação que envolvem todos os membros da comunidade educativa” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 48).

Sobre a formação continuada dos docentes, o PPP orienta que esta não deve se esgotar apenas na transmissão de informações, ou seja, ela deve estimular o desenvolvimento do espírito de inquietação, de forma que o educador possa atuar, dialogando com o conhecimento para o caminho da transformação. Segundo o documento, a avaliação do professor é conduzida pela coordenação pedagógica, que orienta os professores a pensarem sobre os caminhos para essas transformações. Reitera que o processo de formação continuada se dá anualmente e é coordenado pela Direção Acadêmica, conforme sinalizações da Coordenação Pedagógica e evidências das demandas que emergem do universo dos professores. Não aparece

no documento a forma como os eixos temáticos são desenvolvidos e não há descrição de como o processo se efetiva na prática da gestão educacional.

No que se refere à formação sistemática e acadêmica, o PPP diz que ela “não se esgota na transmissão de informações, mas desenvolve o espírito de inquietação, apontando caminhos para a atuação do educador no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 44). Essa referência demonstra que a instituição não está apenas preocupada com a ampliação de repertório sobre os conteúdos da matéria a ser ensinada pelo professor, mas sinaliza que o processo deva ir além da transmissão de informações. Porém, não descreve o que seria esse “espírito de inquietação” e como se daria esse “diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento”, traduzindo de forma mais clara, para o professor, um processo importante do qual é ele o protagonista.

No âmbito dessa discussão, Cericato (2016) defende a formação continuada, argumentando que ela deve se desenvolver no seio da própria escola, onde o professor e seus pares têm possibilidades de refletirem juntos sobre os problemas e desafios da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que partem em busca de soluções adequadas para a transformação das suas práticas. O PPP, apesar de defender uma formação que vai além dos conteúdos, sugerindo um processo mais formativo, não evidencia as ações que garantam o espaço para o diálogo e a reflexão constante através da formação continuada e do investimento em melhoria das práticas docentes.

As atribuições mais diretivas e normativas dadas aos professores aparecem num anexo do PPP, chamado de Itinerário do Educador Vieirense, terceiro documento a ser analisado e que tem como objetivo mostrar aos professores a proposta do colégio com relação ao que se espera das suas ações docentes. O Itinerário chama a atenção dos professores para que fiquem atentos aos programas de formação permanente oferecidos pela escola, que desenvolvam a capacidade de investimento na sua própria formação. O texto evidencia que o colégio está apontando caminhos para o envolvimento do professor, a fim de dar-lhe certo “poder” para que invista na sua formação e se desenvolva.

Ao tratar especificamente da avaliação docente, percebe-se, no Itinerário do Educador Vieirense (2015a), indícios da perspectiva de uma “docência reflexiva” (ALARCÃO, 2003), da “reflexão na ação do profissional” (SHÖN, 2000, p. 39), quando o documento registra que a avaliação “é uma postura constante em busca do Magis”, não apenas se referindo à excelência acadêmica, mas também ao desenvolvimento humano, integral, para o crescimento do profissional. Porém, a maior parte do texto é

dedicada a elementos meramente normativos, técnicos, indicativos de uma avaliação de natureza somativa, em detrimento da dimensão reflexiva.

No Itinerário do Educador Vieirense são também descritas, de forma objetiva e direta, as três formas de avaliação do desempenho docente: a avaliação que os coordenadores fazem dos professores; a autoavaliação e a avaliação que os alunos fazem dos docentes. Apesar da referência aos tipos de avaliação, não é apresentada uma linha de pensamento para respaldar o processo; apenas informa-se que o processo tem uma periodicidade, que é anual, acontecendo apenas ao final do ano letivo, não sendo, portanto, um processo de feedback contínuo.

Seguindo a relação de documentos analisados, destaca-se o Planejamento Estratégico do CAV, reestruturado em 2018, a partir das orientações do Sistema de Qualidade da FLACSI e que detalha o processo voltado para a avaliação de desempenho de todos os colaboradores, mesmo de forma restrita, no tocante ao desempenho docente, como mostra a citação a seguir.

O gestor é avaliado pelos colaboradores de sua equipe, faz a autoavaliação, avalia o seu diretor; já o orientador educacional é avaliado pelo coordenador do SOE, faz a autoavaliação e é avaliado pelos professores do respectivo segmento de atuação; o colaborador é avaliado pelo(s) gestor(es), faz a autoavaliação, avalia seu gestor. No caso da avaliação dos docentes, estes também se avaliam e são avaliados pelos seus respectivos coordenadores pedagógicos e pelos alunos. Não há avaliação entre os pares de professores, nem estes avaliam as diretorias, portanto não há avaliação 360°. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2019a).

Não aparecem no texto do Planejamento Estratégico objetivos voltados para o desenvolvimento da autorreflexão e critérios para o trabalho da autoavaliação. Segundo as informações ali contidas, a maior parte da responsabilidade da avaliação de desempenho é do setor da Gestão de Pessoas, que

realiza treinamento para a comunidade educativa antes do início do ciclo de Avaliação de Desempenho; cria as condições favoráveis para que todos os colaboradores tenham a oportunidade de serem avaliados em um clima de confiança; assegura que as avaliações sejam realizadas; apoia os gestores na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); dá a devolutiva aos gestores e orientadores educacionais sobre o resultado da avaliação; faz o levantamento do resultado das avaliações de desempenho, indica e acompanha, junto aos gestores, ações de desenvolvimento para os colaboradores que possuem a partir de três conceitos avaliativos insatisfatórios. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2019a).

No tocante às responsabilidades dos coordenadores pedagógicos, função também especificada no Planejamento Estratégico, mesmo que de forma ínfima,

quanto à avaliação de desempenho docente, eles devem conhecer e entender toda a estrutura desse processo institucional, a fim de

planejarem anteriormente, revendo anotações e lembrando fatos que envolveram o colaborador avaliado; disponibilizarem tempo e escolherem um local reservado para evitar interrupções no momento do feedback ao colaborador; estabelecerem um determinado número de avaliações por dia para evitar fadiga; assegurarem que o momento da avaliação do colaborador seja dialógico; programarem e agendarem o momento do feedback com cada colaborador, individualmente; e realizarem a avaliação de todos os colaboradores de sua equipe. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2019a).

O Planejamento Estratégico menciona as responsabilidades dos coordenadores pedagógicos na avaliação de desempenho docente quando cita apenas uma única forma de avaliação docente, considerada de grande importância para a instituição: aquela em que os professores são avaliados pelo gestor direto. Essa orientação unidimensional da avaliação vai de encontro ao que propõe Cassetari (2014, p. 176), quando ela recomenda o emprego de diversas fontes com o objetivo de desenvolver diferentes tipos de avaliações para dar mais clareza, fidedignidade, consistência e “amplitude de olhares ao processo docente”. Priorizando-se apenas um tipo de avaliação, limita-se muito o olhar avaliativo sobre os professores.

Já mencionado como referência ao Planejamento Estratégico do Colégio Antônio Vieira (2019a), o próximo documento desta análise é o Sistema de Qualidade (2018), que é uma ferramenta desenvolvida para a avaliação dos colégios da FLACSI e tem como objetivo buscar melhorias para as práticas do ensino e proporcionar uma formação de qualidade aos seus estudantes. Segundo o Sistema de Qualidade das Escolas da Rede Jesuíta (RJE, 2015), o ensino deve ser “coerente com a proposta curricular e pedagógica que inspira o centro e levada a cabo de acordo com os requerimentos didáticos e disciplinares”, que garantem as condições para que todos os estudantes aprendam. Os professores, a partir dessa concepção, são “selecionados, acompanhados e avaliados em coerência com os alinhamentos institucionais, de maneira que seu desempenho assegure a realização da aprendizagem dos estudantes”. (RJE, 2015, p. 33).

Os indicadores específicos do Sistema de Qualidade para avaliação de desempenho mostram uma visão limitada, se compararmos com os pressupostos teóricos deste trabalho e a fundamentação do PEC. O documento recomenda que a avaliação deve ser feita periodicamente para gerir melhorias no desempenho, no crescimento pessoal e espiritual de acordo com a identidade da RJE e tendo como indicador forte a melhoria do desempenho do professor para assegurar as aprendizagens.

Na leitura do documento do Sistema de Qualidade, percebe-se que, por serem orientados através desses critérios, os educadores devem saber que serão acompanhados e retroalimentados em sua prática pedagógica em função do êxito das aprendizagens declaradas no Projeto Curricular do Centro. Também, da mesma forma em que é explicitado no planejamento estratégico, há uma recomendação no Sistema de Qualidade de que as avaliações de desempenho sejam conhecidas, explícitas e periódicas (realizadas ao menos uma vez por ano) e que se apresentem práticas institucionais que demonstrem o uso efetivo dos resultados das avaliações na tomada de decisões de gestão de pessoas e equipes. De acordo com esse documento, os resultados da avaliação devem estar totalmente acessíveis aos professores e socializados sistematicamente com o corpo docente.

Tanto no Sistema de Qualidade quanto no Planejamento Estratégico, são reveladas referências preponderantes a um modelo de avaliação somativa em detrimento da avaliação de desempenho formativa, uma visão que, segundo Cassettari, pode contribuir para que as avaliações “acabem punindo ou premiando os professores por resultados que estão fora do seu controle”. (CASSETTARI, 2014, p. 171). Já que esses documentos trazem uma linha de pensamento mais técnica e objetiva, deve-se ter o cuidado para ampliar os olhares em torno de uma avaliação mais reflexiva, portanto formativa, como propõem o PEC e o PPP.

As próximas referências documentais apresentam duas malhas, denominadas pelo Colégio Antônio Vieira de Malha de Competências: o Quadro 3 mostra a ficha de avaliação utilizada pelo coordenador para avaliar os professores, também utilizada por esses mesmos professores para realizarem a sua autoavaliação. O formulário foi produzido pela Gestão de Pessoas em parceria com a Gestão Pedagógica do colégio:

Quadro 3 – Formulário de Avaliação e Autoavaliação de Desempenho Docente

CONCEITOS

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	ASPECTOS AVALIADOS	D	S	AD	C	NA
Ministrar Aulas	Capacidade de elaboração das atividades didáticas, plano de curso e semanal/ Conhecimento e aplicação da tecnologia como recurso para aprendizagem/ Controle de classe, assiduidade, pontualidade e objetividade.					

CONCEITOS

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	ASPECTOS AVALIADOS	D	S	AD	C	NA
Cumprir o calendário	Cumprimento das normas operacionais: entrega de conceitos, lançamento de notas no sistema online e registro da frequência dos alunos/ Registro com clareza do conteúdo sequencial do curso/série/ Cumprimento da agenda planejada, carga horária, entrega do material pedagógico e planejamento de curso dentro dos prazos estabelecidos.					
Integrar a Disciplina	Nível de articulação entre disciplinas integradas/ Capacidade de articulação do docente em encontros dos diversos grupo de trabalho/ Indicação ao aluno da bibliografia utilizada nas atividades pedagógicas/ Promoção, participação e criatividade em atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.					
Preparar e cumprir o Plano de Aula	Cumprimento do planejamento/ Diagnóstico e flexibilidade para mudanças e avanços na ação pedagógica/ Desenvolvimento de atividades de intervenção a partir da necessidade da turma, a partir do planejamento.					
Elaborar, aplicar e analisar as avaliações dos alunos	Conteúdo registrado x conteúdo inserido nas avaliações/ Definição e adequação das avaliações/ Aplicação da avaliação de forma contínua, processual e diagnóstica/ Definição dos critérios de correção/ Criatividade nos tipos de avaliação.					
Participar de reuniões pedagógicas	Comparecimento e participação efetiva e afetiva nas reuniões em tempo integral com responsabilidade, compromisso, pontualidade e assiduidade.					
Integrar-se ao Projeto Político Pedagógico	Interação com a proposta pedagógica e sua respectiva ação/ Postura ética/ Contribuição efetiva na construção/revisão do Projeto/ Proatividade frente aos problemas, necessidades e oportunidades de trabalho/ Disposição e disponibilidade em circunstâncias adversas.					
Avaliar a turma e os alunos qualitativamente	Prática de Avaliação que considere o conhecimento e os registros feitos sobre a assiduidade, pontualidade, participação, interesse e disciplina em sala de aula/ Escuta, argumentação, empatia, discrição, ética, bom senso e discernimento.					
Acolher as orientações da coordenação pedagógica	Reconhecimento dos valores e da experiência do coordenador pedagógico/ Abertura e acolhimento às propostas de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem/ Aceitação de feedback/ Capacidade de diálogo com o coordenador.					
Investir no crescimento e desenvolvimento profissional	Compreensão da necessidade de aperfeiçoamento como inerente à sua escolha profissional.					
Relacionar-se e interagir harmonicamente com o grupo de trabalho	Relacionamento harmônico com os pares, equipe pedagógica, pais e alunos; Acessibilidade e disponibilidade no trabalho em equipe/ Cumprimento de regras e combinados/ Comunicação clara e cordial/ Capacidade de escuta.					

CONCEITOS

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	ASPECTOS AVALIADOS	D	S	AD	C	NA
Dominar o conhecimento (Competência acadêmica)	Conhecimento e aplicação de procedimentos metodológicos diferenciados/ Capacidade de tornar o conhecimento acessível aos alunos.					
Identificar-se com os princípios e valores promovidos pelo Colégio	Promoção e difusão de valores como: solidariedade, fraternidade, cuidado com a pessoa, abertura ao diálogo.					

Conceitos: (D): destaque; (S): satisfatório; (AD): a desenvolver; (C): crítico; (NA): não avaliado.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI

Pontos fortes do(a) avaliado(a)

Pontos a melhorar e ações de desenvolvimento:

Comentários do(a) avaliado(a):

Comentários do(a) avaliador(a):

Fonte: Colégio Antônio Vieira, 2019b.

A malha de competências da avaliação que o gestor faz do professor e da autoavaliação apresenta, como possibilidades de respostas, as seguintes categorias: destaque, satisfatório, a desenvolver, crítico e não avaliado. Além desses critérios, destacam-se outros, de respostas abertas, em que os avaliados e avaliadores escrevem os pontos fortes, os pontos a melhorar, as ações de desenvolvimento, os comentários do avaliado e do avaliador. Ao final, o professor avaliado assina o formulário e se compromete a investir nas ações de desenvolvimento da sua docência. Nesse processo, o professor é estimulado a fazer a sua autoavaliação antes de buscar o feedback do seu trabalho junto aos coordenadores pedagógicos.

Como há muitos itens num mesmo indicador da avaliação da parte objetiva, as habilidades se misturam, a exemplo de: “conhecimento e aplicação de metodologias ativas e de recursos tecnológicos, como estratégias para aprendizagem, promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, assiduidade, pontualidade e objetividade.” O professor pode ter um conhecimento das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos, mas não promove um ambiente favorável à aprendizagem, ou não é assíduo, ou não tem muita objetividade. Colocar todas essas habilidades num

item só não favorece uma avaliação mais formativa. Pode atender apenas a uma avaliação somativa, a partir de uma média encontrada e dos seus pontos mais fortes.

Observando os critérios avaliativos do formulário da autoavaliação, deve-se considerar que os elementos trazem, na sua composição, o que Cassettari (2014, p. 184) recomenda: que os professores devem, através da autoavaliação, tomar consciência das suas práticas e refletirem sobre as formas de melhorar o seu desempenho. Porém, apesar dos formulários da avaliação e autoavaliação docente pretenderem, através da sua composição, delinear um caminho para a avaliação formativa, tal pressuposto não aparece registrado formalmente nos documentos anteriores, relacionados à avaliação de desempenho docente. Percebe-se, na recomendação de Cassettari (2014) sobre essa tomada de consciência, a necessidade da adoção de um instrumento que oportunize ao docente falar dessa prática numa perspectiva mais formativa, com a possibilidade da abrangência de questões abertas e reflexivas, se o docente presumir ser relevante ao seu desenvolvimento profissional.

E, por último, o colégio oferece a avaliação dos docentes feita pelos alunos, através dos Formulários das Avaliações de Desempenho dos Professores, processo desenvolvido ao final de cada ano letivo, através de questões objetivas e que foi elaborado pela Gestão de Pessoas em parceria com a gestão educacional do CAV.

O Quadro 4 mostra a ficha de avaliação utilizada pelos alunos para avaliarem seus professores:

Quadro 4 – Formulário de Avaliação de Desempenho Docente – Alunos

Habilidades	1	2	3	4	5
Domínio de conteúdos					
Incentiva a ampliar conhecimentos					
Torna a aula interessante					
Utiliza recursos tecnológicos					
Acessa a Plataforma Moodle					
Desenvolve atividades no Moodle					
Orienta o aluno para os estudos					
Explica com clareza					
Corrige as atividades					
Estimula os alunos a vencer dificuldades					
Faz retomada de conteúdos					

Habilidades	1	2	3	4	5
Demonstra identificação com princípios inicianos					
Mantém a disciplina					
Cobrança nas provas corresponde a prática da sala?					
Entrega resultados em tempo hábil					
Comenta as avaliações					
Relaciona-se bem com os alunos					
Utiliza em classe o material didático					
Traz questões da atualidade em sala					
Escuta as necessidades e questionamentos dos alunos					

Fonte: Colégio Antônio Vieira, 2019b.

Esse documento compreende a etapa da avaliação dos professores realizada pelos estudantes, que acontece uma vez durante todo o ano letivo, no período do 2º semestre, entre o final de outubro e início de novembro, quando também ocorre a finalização do ano letivo em curso. Os professores têm conhecimento a respeito dessa avaliação através do seu coordenador de série, e a devolutiva sobre esse processo também é feita pela coordenação. Quem orienta os alunos para o desenvolvimento da avaliação dos professores é o SOE (Serviço de Orientação Educacional) de cada segmento, com o objetivo de prepará-los para o processo avaliativo.

No documento, não há clareza sobre a forma de participação dos alunos no processo da avaliação dos docentes, assim como os objetivos dessa avaliação. Apenas há uma referência que diz que “os professores deverão ser avaliados também pelos alunos” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015b, p. 3). Os alunos avaliam os professores através do formulário de habilidades docentes que descreve as habilidades dos professores, a partir do olhar dos coordenadores pedagógicos.

O trabalho é orientado pelo SOE com o intuito de refletir com os alunos, antes de estes partirem para a avaliação propriamente dita, sobre a importância de dar feedbacks aos seus professores, através da sinalização de pontos positivos e pontos a serem melhorados, evidenciando as suas habilidades didáticas, metodológicas e procedimentais. A avaliação dos docentes pelos alunos é defendida por Martins (2009) quando se leva em consideração a preparação dos estudantes. Porém, para Martins (2009), essa avaliação dos docentes “não pode restringir-se ao simples julgamento

superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado” (MARTINS, 2009, p. 55). Caso contrário, pode haver riscos, conforme o autor, de os professores interpretarem essa avaliação como uma forma de os alunos se vingarem deles, por exemplo.

Um aspecto que cabe destacar é que o documento analisado não revela a utilização dos resultados da avaliação feita pelos alunos para definir as ações e prioridades no campo da formação continuada dos docentes. Não foi encontrado, nos documentos analisados, o desenho formativo e orientador da gestão sobre a utilização desses dados, tendo em vista o investimento na formação continuada.

Tomando como referência o Quadro 4, ao analisar-se o questionário da avaliação docente na visão do aluno, percebe-se que, diante da complexidade de alguns conceitos dispostos nos itens, surgem dúvidas a respeito do domínio de conhecimento dos alunos sobre certas competências docentes. O próprio Martins (2009) afirma que, apesar de possuir vantagens, a avaliação de professores pelos seus alunos também traz desvantagens, porque os alunos não conseguem evidenciar determinadas características que identificam o domínio ou o conhecimento específico das habilidades docentes.

De forma similar, Cassettari (2014, p. 180) chama a atenção para o desconhecimento dos alunos a respeito da dimensão conceitual dos objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos pelo professor. Em vez de os alunos avaliarem “conhecimentos” dos professores, como no item citado no Quadro 4, “domínio de conteúdo”, a autora considera mais recomendável avaliar critérios específicos, situações ou eventos que ocorrem em sala de aula ou a relação entre professor e aluno, a interação entre eles e os recursos que utilizam.

Para a conclusão desta análise, cabe ressaltar que, tanto na avaliação feita pelo coordenador pedagógico, quanto na avaliação feita pelo aluno e até mesmo na autoavaliação, os critérios estabelecidos seguem uma perspectiva mensurativa, apresentando, na sua maioria, questões fechadas, mesmo que as respostas possam revelar compreensões e significados que perpassam a dimensão objetiva da avaliação. Isso significa que os documentos analisados, principalmente aqueles que, especificamente, se reportam à avaliação de desempenho docente, seja por meio da gestão pedagógica, seja por meio dos alunos, evidenciam uma concepção mais somativa da avaliação. Como afirma Gatti (2014), essa perspectiva de avaliação se resume “a modelos somativos, com base em pontuações que traduzem o alcance, ou

não, de certos critérios ou metas” (GATTI, 2014, p. 374). E, de fato, não há, no corpo do formulário que os alunos utilizam para avaliar os professores, um espaço direcionado para os atores avaliadores expressarem as suas opiniões, sugestões e indicar ações de desenvolvimento, tendo em vista a melhoria da prática dos seus professores, o que se aproximaria mais de uma avaliação efetivamente formativa.

Após a análise dos documentos referenciais quanto à forma que descrevem os elementos da avaliação de desempenho adotada na escola, percebe-se que o processo avaliativo dos docentes do Colégio Antônio Vieira é pouco evidenciado nos documentos analisados. De qualquer forma, é possível perceber que a dimensão somativa se destaca da formativa e, ainda assim, a formalização do processo avaliativo nessa perspectiva somativa é fragmentada. A ausência de evidências sobre essas ações nos documentos não permitiu uma compreensão de todo o processo avaliativo dos docentes na sua totalidade, principalmente nos documentos mais importantes da instituição.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A opção pela realização das entrevistas se deu por se entender que esse caminho possibilitaria, através da interação entre o entrevistado e a pesquisadora, o conhecimento das percepções dos entrevistados sobre o processo da avaliação de desempenho docente que acontece na escola.

O processo das entrevistas foi ancorado na premissa de favorecer um clima acolhedor e propício ao diálogo aberto, aproveitando-se a temporada das avaliações de desempenho docente que ocorreram no colégio nos meses de outubro a novembro de 2019, justamente quando foi iniciado o processo. O estabelecimento desse período para as entrevistas foi intencional devido ao fato de os entrevistados estarem mergulhados no contexto da avaliação docente do ano em curso, possibilitando uma memória muito próxima das experiências vividas no processo, a partir dos seus diversos olhares.

Nesta seção, apresenta-se a análise das entrevistas, seguindo uma organização temática (Quadro 5: Temas e aspectos da análise) com atenção às questões mais relevantes que emergiram das verbalizações dos quatro professores e dos dois coordenadores pedagógicos (sujeitos entrevistados).

É importante destacar que foi dada, nas entrevistas, ênfase à forma como esses atores se autopercebem no exercício da docência. Além disso, os dados da pesquisa ajudaram a verificar como os entrevistados lidam com os processos da gestão estratégica e educacional voltados para a avaliação de desempenho docente, ou seja, se eles têm conhecimentos sobre o planejamento estratégico, se recebem as orientações e informações devidas sobre a gestão estratégica articulada com a gestão educacional, dentre outros.

Dessa forma, as entrevistas realizadas permitiram não só recolher informação sobre as percepções dos entrevistados, mas também conhecer as formas como o processo se delineia no âmbito institucional e pedagógico, trazendo luzes para o entendimento acerca da avaliação docente desenvolvida pela instituição.

As entrevistas foram organizadas de acordo com cinco temas, que abriram diálogos para alguns aspectos considerados importantes, os quais são analisados à luz do referencial teórico e dos objetivos deste estudo, conforme mostra o Quadro 5:

Quadro 5 – Temas e aspectos

Temas	Aspectos
1. Relação entre a Avaliação de Desempenho Docente e a gestão pedagógica e estratégica da escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da finalidade da avaliação docente; ● Percepção da Gestão Estratégica em diálogo com a Gestão Pedagógica.
2. Modelo de avaliação do desempenho adotado na escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepções: aspectos positivos e negativos; ● Periodicidade; ● Formato – Modelo somativo ou formativo.
3. Participação dos alunos na avaliação docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos positivos; ● Aspectos negativos.
4. Feedback	<ul style="list-style-type: none"> ● Importância; ● Periodicidade; ● Retomada da avaliação com os alunos.
5. Qualificação das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Alterações das práticas docentes; ● Qualidade das aprendizagens dos alunos; ● Qualificação da instituição; ● Direcionamento para a formação continuada.

Fonte: Elaboração da autora.

5.2.1 Relação entre a Avaliação de Desempenho Docente e a gestão pedagógica e estratégica do colégio

Todos os profissionais entrevistados destacaram que a avaliação de desempenho docente acontece e é utilizada na instituição com a finalidade de contribuir para a qualidade docente, enfatizando o aprimoramento do trabalho pedagógico, conforme registrado na fala do entrevistado a seguir.

“Acredito que essa avaliação tem o objetivo de melhorar o andamento do trabalho do professor, apontando os pontos positivos, negativos e trabalhando em cima do que pode ser melhorado. Por isso, acredito que a Avaliação de Desempenho aconteça e esteja cumprindo esta função de qualificar o trabalho docente e o da instituição.” (Entrevistado 2).

Analisando as demais falas dos sujeitos entrevistados, percebe-se que elas corroboram a ideia defendida por Cassetari (2014), quando esta afirma que a promoção da qualidade docente é uma das mais importantes justificativas da avaliação de desempenho dos professores. A fala a seguir evidencia a percepção sobre a qualidade docente como uma premissa básica da avaliação dos professores:

“A avaliação de desempenho docente visa a reflexão sobre a prática pedagógica e deve ser vista como um movimento processual dentro da escola para que possa ser uma ferramenta para melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno, da prática do professor e da própria escola, sob o olhar da comunidade educativa.” (Entrevistado 6).

Nas falas dos entrevistados, foi possível identificar a necessidade da avaliação do desempenho para os professores, assim como perceber que ela é considerada, por esses atores, como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do processo educacional do colégio, como aponta a fala do entrevistado E3:

“Acredito que essa Avaliação tem o objetivo de melhorar o andamento do trabalho do professor, apontando pontos positivos, negativos e trabalhando em cima do que pode ser melhorado. Portanto, acredito que a Avaliação esteja cumprindo essa sua função, mas que pode ser ampliada mais ainda.” (Entrevistado 3).

Os demais entrevistados reconhecem também a Avaliação de Desempenho Docente como uma ação importante do Colégio Antônio Vieira e da Rede Jesuíta de Educação e que ela se constitui num processo que visa qualificar o trabalho dos

professores e da instituição, a serviço das aprendizagens dos alunos, como mostra mais uma evidência das entrevistas.

“Acredito que a intenção do colégio e da Rede Jesuíta seja o de melhorar o andamento do trabalho dos professores, pensando neles, na aprendizagem dos alunos e na qualidade da instituição. Percebo que o objetivo é apontar pontos positivos, negativos e trabalhar em cima do que pode ser melhorado no exercício da docência.” (Entrevistado 2)

Na fala dos entrevistados, fica evidenciada a referência aos valores que a instituição espera desenvolver com os seus docentes, elencados no PPP e que, segundo eles, são coerentes com o que está prescrito no processo da avaliação docente, conforme destaca a fala a seguir:

“Compreendo que a avaliação docente comunga com os princípios e valores que estão expressos no projeto político pedagógico, que têm um propósito de buscar o MAGIS, onde os funcionários estão sempre abertos ao diálogo e na busca pela promoção das mudanças necessárias ao crescimento profissional.” (Entrevistado 1)

Porém, a maioria dos entrevistados, apesar de reconhecerem que o processo da ADD dialoga com o Projeto Político Pedagógico, destacam que têm pouco conhecimento a respeito das ações da gestão estratégica em diálogo com a gestão educacional no campo da avaliação institucional. O entrevistado 6 deixa clara essa percepção:

“Eu sei que a Gestão de Pessoas organiza o processo da avaliação dos docentes com os coordenadores pedagógicos, mas desconheço as ações de um planejamento estratégico voltado para avaliar os professores. Não tenho essa visão da avaliação com objetivos estratégicos. (Entrevistado 6)

A próxima fala revela não somente o desconhecimento da relação entre a Avaliação de Desempenho Docente e a gestão pedagógica e estratégica do colégio, mas o receio do compartilhamento das informações da avaliação com outros setores do colégio e até mesmo da RJE e o que se faz com tais informações, como descreve o entrevistado a seguir.

“A meu ver, não existe uma relação dessa avaliação com a avaliação estratégica, por eu não conhecer o planejamento estratégico da escola. Eu acho que tem relação com a Gestão Pedagógica. Eu não sei exatamente o uso que se faz dessa avaliação pelos gestores da área administrativa. E não sei até que ponto esse acesso chega até a rede ou de que forma é compartilhada com todos.” (Entrevistado 1).

Especificamente no tocante ao planejamento estratégico, é importante destacar o que diz o entrevistado a seguir:

“Eu não conheço o Planejamento Estratégico da escola. Eu não sei dizer até que ponto as perguntas e a forma como são respondidas possuem um objetivo pensado pela gestão estratégica e quais os aspectos que desejam alcançar.” (Entrevistado 6).

Conforme visto no referencial teórico, o planejamento estratégico, segundo Colombo (2004, p. 20), é uma prática considerada valiosa porque orienta o processo da avaliação dentro da instituição. Entretanto, na fala dos entrevistados, é recorrente a sinalização da falta de conhecimento acerca de evidências sobre a avaliação docente no planejamento estratégico do colégio. Segundo a maioria dos entrevistados, não há conhecimento de ações estratégicas desenvolvidas pelo colégio a partir dos resultados da avaliação de desempenho.

Cabe, porém, destacar que não se observou unanimidade na fala dos entrevistados com relação à articulação entre planejamento estratégico e avaliação de desempenho docente. Um exemplo de que há quem perceba a existência dessa relação é a fala do entrevistado a seguir:

“Acho que a avaliação de desempenho docente é definida por essa ação estratégica. Muito do que a Gestão de Pessoas daqui do Colégio tem feito, ela está centrada numa gestão estratégica, pensando no planejamento estratégico, que é uma forma de sistematizar o funcionamento dessa empresa escola! Mas ele tem que considerar que a escola é muito diferente de outras empresas! Não dá para você repetir os modelos de gestão, que são inerentes ao planejamento estratégico. Assim não vai funcionar na escola!” (Entrevistado 3).

A fala do entrevistado 3 demonstra que ele enxerga a relação entre a gestão estratégica e a avaliação de desempenho e revela o objetivo do planejamento estratégico na definição de ações para a ADD. Também se evidencia em sua fala que ele reconhece a natureza diferente da instituição educativa em comparação com outras organizações, que já trabalham há mais tempo com o planejamento estratégico.

Em virtude do exposto acima e analisando as falas anteriores sobre o diálogo entre a Gestão Estratégica e a Gestão Pedagógica, é possível perceber a existência de diferentes percepções dos entrevistados, cada um vendo os processos a partir do seu campo de atuação, das suas experiências nos mais diversos processos institucionais colégio. Os coordenadores revelam uma percepção mais estratégica do

que os professores, por estarem imersos, cotidianamente, nas ações que envolvem o planejamento estratégico, diferentemente dos professores entrevistados, que ficam mais voltados para a prática da sala de aula e o desenvolvimento dos processos pedagógicos com os alunos. Essa prática cotidiana permite aos coordenadores pedagógicos lidarem mais diretamente com ações estratégicas, ao passo que os professores geralmente lidam com o repertório da sala de aula. É incerto afirmar que todos os professores tenham participado das ações da gestão estratégica, mesmo sabendo que a construção do planejamento estratégico deve englobar todos os sujeitos da instituição, independentemente das suas atribuições e funções, num processo contínuo da gestão participativa.

5.2.2 Modelo de avaliação do desempenho adotado na escola

A abordagem desse tema nas entrevistas traz, como aspecto salutar, a necessidade de se reconhecer o quanto a avaliação de desempenho docente desenvolvida no colégio se aproxima mais de um modelo avaliativo ou de outro: na prática pedagógica, a ADD do Colégio Antônio Vieira tem um perfil mais somativo ou mais formativo?

Ao serem indagados sobre o modelo avaliativo adotado na escola, as respostas dos entrevistados revelaram uma tendência para o reconhecimento de um modelo mais somativo do que modelo formativo. Evidenciaram uma avaliação formatada com questões objetivas, fechadas, crítica endossada por Gatti (2014) por estarem associadas a notas, conceitos e pontuações. Os entrevistados também mencionaram a ausência de questões abertas, cujos significados revelassem mais aspectos qualitativos sobre o processo da avaliação, conforme se observa na fala do seguinte entrevistado:

“A formatação é muito impessoal: entrar no site, responder um questionário, salvar e encaminhar. Penso que Avaliação é o fazer e o resultado, então, dessa forma, é algo engessado, sem opção e com a configuração de um questionário já pronto e a sinalização das opções já oferecidas. Não dá para falar o que se pensa e se faz, de fato.” (Entrevistado 4).

Ao analisar as falas dos entrevistados, fica claro que há uma crítica em relação ao formato, que evidencia a função somativa, por desconsiderar o que dizem Almeida e Cerêncio (2012, p. 37), para quem a avaliação do trabalho docente deve estar “a serviço do docente, produzindo informações importantes que possam influenciar de maneira

positiva o trabalho deste. Deve ser divulgada, cada vez mais, na escola, a premissa de que avaliar é diferente de medir.” (ALMEIDA; CERÊNCIO, 2012, p. 37). O modelo revelado através dos olhares de alguns entrevistados aponta um questionário com perguntas e respostas formatadas, a partir de conceitos produzidos por outros sujeitos. A fala do Entrevistado 5 revela que o entrevistado não se sente estimulado por esse modelo: “A Avaliação de Desempenho Docente neste formato não estimula! Considero que ela é necessária, mas, da forma como ela se apresenta, não estimula.”

A maioria dos entrevistados concorda que a avaliação de desempenho docente acontece sempre de forma mecânica. Ela enfatiza a necessidade de questões mais abertas, com significados que traduzem seus pensamentos e ações próprias.

Ao tratar-se da periodicidade da Avaliação de Desempenho, os entrevistados expuseram que ela é sempre realizada no final do ano, quando há um acúmulo de atividades concentradas nesse período, como registra a seguinte fala:

“O período da Avaliação, no final do ano letivo, não favorece uma melhor interlocução. É um período de muito cansaço e estresse, além de constatar que, nessa época, paira no ar o receio de ser desligado do trabalho e isso impossibilita muitas vezes que o professor se manifeste de forma mais sincera e verdadeira. Por todas essas questões, a avaliação não funciona muito bem.” (Entrevistado 2)

O entrevistado 4 compartilha da mesma opinião, não somente criticando o período em que acontece a avaliação, mas já sugerindo como deveria se dar esse processo:

“A forma mais recorrente mesmo é no final do ano letivo. Quando é marcado um horário, uma formalidade, um momento para as sinalizações e a troca. Como ela tem esse caráter de acontecer no final do ano letivo, é esperada até com um certo temor. Se fosse durante o processo, na caminhada do ano letivo, o coordenador ia pontuando, informalmente, algumas coisas, ao professor, que precisariam ser melhoradas.” (Entrevistado 4).

Percebe-se, nas falas dos entrevistados, que eles reconhecem a importância da avaliação docente como contribuição significativa para os professores, para a instituição, para a necessidade de melhorias e o crescimento de todos. Mas relatam que, à proporção que o período anual da avaliação vai se aproximando, surge uma certa angústia e um clima de insegurança, como revela a fala a seguir:

“Eu acho que a avaliação de desempenho é importante, porque ajuda a melhorar as metodologias, a didática dos professores e a aprendizagem dos alunos, mas é preciso ter cuidado com a forma como é realizado esse processo, pois termina criando um momento de medo e stress desnecessários.” (Entrevistado 5).

A propósito, Bergamini e Beraldo (2010, p. 10) alertam para o perigo que a avaliação corre no sentido de provocar esse medo e essas inseguranças, ao invés de otimismo, esperança e realização profissional, já que o objetivo da avaliação deveria ser contrário a esses sentimentos, a exemplo do que fala o entrevistado:

“Em determinados momentos, a gente pensa assim: “Olha, você está bem, trabalha direitinho e próximo ano você continua aqui!” Se apresentar algum problema, no ano seguinte, aí vem aquele medo das coisas mudarem e sermos demitidos.” (Entrevistado 4)

Partindo dessa percepção do entrevistado 4, em que ele cita o “medo das coisas mudarem”, pode-se analisar a questão à luz das ideias de Cassetari (2014), quando esta adverte que é preciso ter um cuidado com a condução e a forma como é realizada a avaliação docente. Ela chama a atenção para o estabelecimento de processos justos, que orientem a tomada de decisão sem consequências desastrosas para o profissional. Isso não quer dizer que a instituição tenha essa prática. O importante é saber por que o professor tem essa percepção.

Para concluir esta seção da análise, destaca-se aqui a opinião dos entrevistados a respeito da formação continuada, que é o objetivo de uma avaliação formativa. Eles revelam que a avaliação de desempenho é válida porque, através das ações de desenvolvimento, podem perceber suas dificuldades ou necessidades para o investimento na melhoria da sua prática pedagógica. Porém, destacam que há lacunas nesse processo, pois nem sempre é apresentado um programa que estabeleça a relação entre as ações de desenvolvimento, geradas a partir dos resultados da avaliação de desempenho, e um programa de apoio à formação continuada. Esse seria um caminho para uma avaliação mais formativa, de fato, aos olhos desse universo de entrevistados.

5.3 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO DOCENTE

A avaliação do desempenho do docente pelo aluno é um tema bem complexo e que provoca muitas discussões, principalmente sob o ponto de vista dos professores. No Colégio Antônio Vieira, a avaliação dos docentes pelos alunos é uma prática institucional e estratégica que tem, segundo o seu PPP (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA,

2015), o objetivo de ajudar o professor no processo de reflexão e autocrítica da sua prática para o crescimento profissional e para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ao ser indagado sobre o que pensa a respeito da avaliação dos professores a partir da ótica dos alunos, o entrevistado 1 revela:

“Eu penso que a avaliação dos professores pelos alunos faz parte de uma formação crítica, que visa mobilizar os discentes para que eles aprendam a avaliar os professores, pensando na qualidade e no crescimento deles. Eu acho que isso é um avanço muito grande no campo da avaliação do desempenho docente.” (Entrevistado 1)

A percepção desse entrevistado sobre a avaliação dos alunos se aproxima da ideia defendida por Martins (2009) quando este diz considerar uma vantagem considerar a percepção dos discentes sobre os docentes na avaliação de desempenho. Há outro olhar sobre essa avaliação que chama a atenção:

“Acredito que a avaliação de desempenho feita pelos alunos é válida. Eu sempre aprendo muito de um ano para o outro com essas avaliações. Considero um feedback importante para a qualificação do meu trabalho.” (Entrevistado 6)

O entrevistado 6 aponta que essa ação da avaliação proporciona um feedback, que se constitui um retorno positivo ao trabalho do docente, sendo uma importante contribuição na condução da melhoria do seu desempenho. Martins (2009) aponta ser esse feedback a vantagem que a avaliação docente, realizada pelos alunos, proporciona ao professor. O autor considera que essa modalidade da ADD contribui para formação continuada do docente, por meio do rompimento da sua “inércia” pessoal, ou seja, o professor sai de um lugar de acomodação e falta de percepção sobre suas dificuldades e a necessidade de crescimento.

Entretanto, uma significativa parte dos entrevistados traz uma abordagem que sinaliza opiniões contrárias ou certa preocupação com a avaliação do trabalho docente sob o olhar dos alunos, como é o caso do entrevistado 5:

“Considero que esse tipo de avaliação tem alguns problemas porque os números apresentados não são fidedignos. Acredito que os alunos não tenham tempo para serem trabalhados para esse momento de avaliação. Nesse momento, eles avaliam a pessoa, e não o profissional. Como gostam muito da professora, avaliam bem! Como também acontece o contrário! O aluno, por não ter conseguido um bom desempenho com aquela disciplina, aproveita a oportunidade de avaliação e coloca a pontuação do professor bem baixa.” (Entrevistado 5)

Ao fazer esse comentário, o entrevistado menciona a falta de um tempo maior para a preparação dos alunos para a avaliação dos professores no âmbito das suas competências profissionais. Afirma que os alunos não compreendem a complexidade desse processo avaliativo, já que as notas dadas aos professores não revelam o seu fazer pedagógico ou as suas mais importantes atribuições. Na visão de uma parte dos entrevistados, é comum os alunos confundirem as questões da competência profissional dos professores com as questões pessoais que eles têm ao lidarem com os seus docentes.

“Acho que deveria ser feito um trabalho mais rigoroso, mais criterioso de formação dos nossos alunos, para serem avaliadores. Eu compreendo as dificuldades pertinentes de estrutura e tempo. Mas eu não acho que haja um preparo desses alunos, para pensarem assim: O que é importante avaliar? Por que é importante avaliar? O que é que se avalia? Como é que você é? Como é que você aponta os aspectos que precisam melhorar, os aspectos que já estão bons e tal!” (Entrevistado 1)

Essa afirmação se coaduna com as de outros professores entrevistados ao dizerem que não conseguem perceber a capacidade dos alunos avaliarem os docentes, para o desenvolvimento de um processo avaliativo fidedigno, contínuo e formativo, conforme a fala desse entrevistado:

“Acho que os alunos não são devidamente preparados. O que eu tenho impressão é que eles chegam no local, sentam e dão a notinha. Eles estão ali avaliando e deixando prevalecer a questão afetiva com o professor. Não sei se conseguem separar o afetivo do profissional. Não consigo perceber esse preparo anterior!” (Entrevistado 3)

Alguns entrevistados consideram que deveria haver uma preparação mais sistemática e contínua dos alunos para sua participação no processo de avaliação, com esclarecimentos sobre os critérios a serem adotados. Essa ação ajudaria os alunos no reconhecimento das atribuições docentes selecionadas para comporem o questionário utilizado por eles. A fala a seguir sintetiza a opinião dos demais entrevistados, inclusive as dos que não concordam com essa modalidade da avaliação de desempenho docente:

“É uma avaliação que ocorre bem no final do ano! E eu sempre brinco quando eu vou devolver a avaliação aos professores, principalmente quando ela não está muito boa. Eu falo assim: o que aconteceu na sala, um pouquinho antes da avaliação? Você pode ter tido um entreviro com uma sala, ou pode ter acontecido alguma situação, que essa volatilidade dos adolescentes possa ter

mobilizado uma questão onde eles só apontem os aspectos negativos desse professor. Vejo também que tem muitos alunos que são comprometidos com a avaliação! Mas eu não acho que haja um preparo desses alunos, para pensarem assim: O que é importante avaliar? Por que é importante avaliar? O que é que se avalia? Eu acho que o processo deveria estar comprometido com a alteração das práticas formativas.” (Entrevistado 6)

A opinião dos participantes vai ao encontro do pensamento de Cassettari (2014, p. 180), quando ela afirma que os alunos não têm o conhecimento de todas as dimensões da qualidade docente. Para a autora, deve-se levar em consideração, na formulação das questões colocadas para os alunos, a interação entre eles e os professores, revelada nos acontecimentos que ocorrem em sala de aula, com questões formuladas coerentes com a faixa etária, evitando-se, por exemplo, perguntas a respeito do conhecimento dos docentes sobre a matéria ensinada.

Os sujeitos entrevistados consideraram relevante que a formação continuada parta dos resultados da avaliação de desempenho docente e que a avaliação dos alunos, quando esta for uma ação institucional, tenha a finalidade de provocar os professores no processo de formação, autoformação e metaformação. Tal pensamento dialoga com o que Alarcão (2003) afirma sobre o constante processo de “autoformação” da docência reflexiva, em que a formação continuada deve ser vista de forma sempre crítica.

É importante destacar que os entrevistados também evidenciaram que a avaliação dos alunos não deve ter como direcionamento a análise do desempenho deles e, sim, a identificação dos pontos a serem melhorados pelos professores, para a qualificação das suas práticas, conforme destaca o entrevistado a seguir:

“O aluno que não tem um bom desempenho em determinada disciplina, muitas vezes, aproveita essa oportunidade de avaliar o professor, colocando a pontuação dele bem baixa. Ao ter conhecimento dessas notas, o professor se sente ameaçado achando que a instituição o responsabilizará pelo mau desempenho do aluno e isso é muito preocupante, pois não traduz uma avaliação formativa sendo, portanto, um desserviço ao professor.” (Entrevistado 3)

Nota-se também, nas percepções de vários dos entrevistados, que há uma preocupação de que essa ação da avaliação de desempenho docente represente um significado de poder dos alunos que lhes permitiria, inclusive, definir as competências docentes e a permanência dos professores na instituição. Aparece nas entrevistas o medo de uma suposta demissão que seja desencadeada pela avaliação dos alunos. Ter

essa visão sobre a avaliação de desempenho não ajuda na concretização de uma avaliação com o objetivo de qualificar as práticas docentes e proporcionar um movimento de reflexão crítica da prática pedagógica e da autoformação desses profissionais.

Porém, sob o olhar do entrevistado 4, que exerce função de gestão na Coordenação Pedagógica, torna-se evidente que ele tem uma percepção diferente a respeito da eficácia e legitimidade dessa participação dos alunos na ADD.

“Nesses últimos anos, eu observo que essa avaliação é legítima! No final das contas, a gente consegue ver pontos que confirmam a prática desse professor em sala de aula, mesmo sabendo que alguns alunos ficam chateados com um docente por diversas razões. Geralmente o retorno dessa avaliação aos professores confirma certas lacunas que o avaliado vem apresentando ao longo da sua trajetória profissional e isso vai ajudar o professor na busca por melhoria na sua prática.” (Entrevistado 4)

Na visão do entrevistado 4, a avaliação do desempenho docente feita pelos alunos não é um processo meramente burocrático. Essa avaliação teria, pois, utilidade e estaria a serviço da gestão educacional, influenciando boas práticas e possibilitando que os sujeitos avaliados identifiquem suas limitações, suas dificuldades e seus pontos fortes, investindo em melhores condições para o desenvolvimento profissional.

Por fim, torna-se evidente que o tema “participação dos alunos na avaliação dos docentes” suscita provocações instigantes. Pode-se considerar que uma parte dos entrevistados não dá total legitimidade a essa modalidade de avaliação da forma como ela vem acontecendo e, quando reconhece a importância, indica que há uma vulnerabilidade no processo, devido à falta de tempo para uma preparação adequada dos alunos. Observa-se, mesmo considerando essa vulnerabilidade, que alguns entrevistados revelam que essa preparação em tempo hábil é um requisito básico para o envolvimento dos alunos na avaliação de seus professores.

5.4 FEEDBACK DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Percebe-se, pelos comentários dos entrevistados, que existe uma preocupação a considerar sobre o retorno da avaliação de desempenho docente. Todos apontam que o feedback é muito importante para a prática docente. Segundo Pontes (2010), o feedback é uma ferramenta necessária ao processo de avaliação de desempenho. Na linha de pensamento do autor, o feedback deve permitir que os

profissionais tenham pleno conhecimento de sua avaliação, para uma percepção mais apurada acerca de seu trabalho e, dessa forma, estabelecer um plano de melhoria para a instituição e para o autodesenvolvimento do profissional.

Analisando o discurso dos professores e dos coordenadores pedagógicos, separadamente, ao longo das entrevistas, percebe-se que, ao narrarem as suas experiências com o feedback da avaliação docente, encontramos pontos de divergência. Por exemplo, enquanto a maioria dos professores revelam que o feedback só é dado ao final do ano letivo, os coordenadores ressaltam que, por algumas vezes, durante o ano, alguns professores recebem-no, conforme a fala do entrevistado 4, que é um coordenador pedagógico:

“Há um momento formal para o retorno da avaliação, em que o professor agenda com o coordenador e vai avaliar a sua caminhada ao longo do ano, porém eu posso dizer que, durante todo o processo, vou conversando com esse professor sobre o seu fazer, o seu modo de proceder, o ser/estar com os alunos. Isto é feedback. Porém, como não há uma formalização, entende-se que não haja esse retorno.” (Entrevistada 4)

O comentário anterior revela o entendimento do coordenador pedagógico entrevistado de que exista um feedback que permeia, informalmente, o processo da avaliação de desempenho docente, havendo momentos de diálogo com os professores sobre situações que ocorrem no dia a dia. Essa percepção também é revelada por outros docentes, a exemplo da seguinte fala:

“Durante o processo e caminhada do ano letivo, o coordenador vai pontuando informalmente algumas coisas ao professor que precisam ser melhoradas e essas intervenções já fazem parte da minha avaliação de desempenho. Mas a forma mais decorrente mesmo é no final do ano letivo, quando é marcado um horário, existe uma formalidade, um momento para as sinalizações e a troca.” (Entrevistado 2)

Já o entrevistado 5, que também é um professor falando de sua prática como avaliado, diz que o feedback só é dado no final do ano e não percebe positivamente esse retorno, mesmo sendo o da avaliação formal:

“O feedback da avaliação docente só acontece ao final do ano letivo, quando nem sempre o professor tem condições de ressignificar as ações com aqueles alunos, turmas e séries, retomando os pontos que dificultaram o trabalho pedagógico, oportunizando o avanço dos alunos em suas aprendizagens, e conseqüentemente, em nossas práticas.” (Entrevistado 5)

A respeito dessa fala, cabe retomar o que afirma Pontes (2010), para quem esse feedback é uma retroinformação que não deve ser disponibilizada somente no

final de um processo, mas também no dia a dia, quando surge a oportunidade de destacar os pontos positivos do profissional, assim como os pontos em que ele precisa melhorar. Quatro dos entrevistados dessa análise também corroboram essa observação de Pontes ao dizerem que, se eles tivessem o retorno dessa avaliação no período em que estão trabalhando com os alunos que os avaliaram, teriam mais condições de retomar ou de ressignificar ações para a melhoria do trabalho pedagógico, como mostra a fala do entrevistado 1: “O resultado da avaliação de desempenho me faz refletir e me instiga no que eu preciso melhorar. Quando eu leio, paro e penso! Ainda tenho como retomar essas questões com os alunos.”

A maioria dos entrevistados relatou que existem devolutivas do coordenador, quando este percebe que precisa pontuar alguns aspectos a serem melhorados na atividade profissional dos docentes, sendo essa, portanto, uma ação processual, cuidadosa, formativa, mesmo não havendo “datas específicas” para acontecerem.

“Sempre é feita uma devolutiva do coordenador, quando percebe que precisa sinalizar algumas coisas a serem melhoradas, para o professor. Não acredito em “datas específicas” para avaliar. Acredito, sim, que isso deve acontecer em todo o processo.” (Entrevistado 6)

Uma outra questão importante a ser pontuada sobre o feedback é o tempo em que ele ocorre na instituição, geralmente ao final do ano letivo. Para alguns entrevistados, esse momento está impregnado de significados que causam tensão, conforme revela a fala do entrevistado 2.

“No final do ano letivo, a avaliação de desempenho é muitas vezes esperada com um certo temor! É o momento de fato da devolução oficial da avaliação ao professor e por isso está carregada de sentidos ligados aos medos e inseguranças com relação à manutenção do nosso emprego. Essa avaliação é aquela que a gente tem “mais medo”, que a gente espera com mais atenção, pois sabe-se que a partir dela as coisas podem se encaminhar para uma possível demissão.” (Entrevistado 2)

Por esse depoimento, percebe-se que o ato de avaliar o desempenho pode ser visto com certo temor, devido a um possível feedback desfavorável, a depender das experiências do avaliado. É importante salientar que o feedback deve ser construtivo, como afirmam Almeida e Cerêncio (2012), favorecendo um clima de confiança e de reconhecimento do trabalho do profissional, e jamais uma possibilidade de caracterizar a avaliação de desempenho como um “veículo de medo, insegurança e frustrações”, como chamam a atenção nos seus estudos os autores Bergamini e Beraldo (2010, p. 10).

Uma parte considerável dos entrevistados entende ser inadequado o tempo em que ocorre o feedback, pois revela uma certa incoerência com a prática de uma avaliação processual e contínua, cujo objetivo é ajudar aos professores a qualificar as suas práticas pedagógicas no decorrer das atividades profissionais.

Mesmo considerando que o retorno da avaliação de desempenho não deva acontecer apenas no final do ano, observa-se que a maioria dos entrevistados se sente incentivada, a partir desse feedback dado pelo avaliador, conforme fica evidenciado na seguinte fala:

“Apesar de achar que o tempo do retorno da avaliação dos alunos e do coordenador não é o melhor, considero que esse momento se constitui numa troca, uma possibilidade de diálogo riquíssima, onde são pontuados os registros sobre o meu fazer na instituição. É uma “parada” reflexiva sobre a prática, onde eu demonstro o desejo de acertar. Então, é claro que essa avaliação favorece o crescimento de todos.” (Entrevistado 5)

A respeito do retorno da avaliação de desempenho aos professores, percebe-se que a maioria dos entrevistados considera que esse processo estimula o crescimento dos avaliados e que, dessa forma, eles buscam a melhoria do trabalho docente através das ações de desenvolvimento planejadas.

Por fim, no que se refere à retomada da avaliação com os alunos, a partir do feedback dado pelo avaliador, alguns entrevistados consideram esse retorno tardio, pois, quando acontece a avaliação de desempenho, os alunos já estão no período das férias, conforme afirma o entrevistado 1:

“Infelizmente, não tenho como retomar os pontos a serem melhorados e que foram sinalizados pelos alunos. Todo ano acontece a mesma coisa: não terei a possibilidade de conversar com meus alunos e estabelecer um plano de desenvolvimento com eles, como estabeleço com a instituição através do meu coordenador, porque eles já estão praticamente em outra série.” (Entrevistado 1)

Para todos os entrevistados, o feedback é uma ação muito importante no processo da avaliação de desempenho docente, porque, a partir dele, acontece o movimento de busca pela melhoria da qualidade das práticas docentes. E essa finalidade ficou clara na percepção de alguns entrevistados, ao pontuarem a insatisfação com relação ao retorno tardio desse feedback, impossibilitando retomadas e ressignificações no contexto da avaliação e com os envolvidos nesse processo.

Por fim, no que se refere à percepção do “feedback” no momento mais oportuno e visando à qualidade da prática docente, Gatti (2014, p. 378) nos traz uma

importante contribuição ao afirmar que a avaliação de desempenho do trabalho docente é relevante quando enxergamos os propósitos de valorização desse trabalho e as reais possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores e do avanço contínuo de suas condições profissionais, assim como da construção de novas competências no processo pedagógico. Tal referência esteve de alguma forma contemplada nas falas dos entrevistados, que reconhecem o feedback, em tempo hábil, como um aspecto positivo e necessário, a fim de identificar os pontos que precisam de investimento para a melhoria dos processos pedagógicos e as ações contínuas de desenvolvimento na prática pedagógica dos professores.

5.5 QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O último aspecto desta análise se refere às percepções dos entrevistados acerca dos questionamentos sobre as alterações das práticas dos professores a partir da avaliação de desempenho docente. Após o desenvolvimento da ADD, inclusive com o retorno dos resultados da avaliação ao professor, esta possibilita a alteração das práticas e estimula a qualificação do fazer pedagógico do docente visando às aprendizagens dos alunos e à qualificação da instituição? E, após os resultados da avaliação de todos os docentes do colégio, eles percebem se são desenvolvidas propostas concretas de formação docente e continuada, planejadas a partir dos insumos da ADD?

Atualmente, percebe-se nas instituições uma preocupação cada vez maior dos profissionais com a sua formação profissional e, no campo da docência, não é diferente. O que se pretendia nesta análise era verificar se a ADD provoca os professores no sentido de mudanças e alterações das suas práticas.

Segundo Cassetari (2014), a Avaliação de Desempenho Docente deveria contribuir para a alteração das práticas docentes. A autora afirma que a ADD pode contribuir para a reflexão do docente sobre as suas práticas, ajudando-o a perceber suas incompletudes, suas necessidades, o aprimoramento das suas ações e o entendimento de novas aprendizagens.

Uma boa parte dos entrevistados considera que a avaliação de desempenho tem repercussão em suas práticas docentes, mesmo identificando falhas e problemas na metodologia do processo. A fala do entrevistado 5 revela tal entendimento:

“A avaliação de desempenho transformou muito a minha prática, alterou algumas rotas que contribuíram para o meu aperfeiçoamento. Hoje eu estou mais atenta aos procedimentos pedagógicos e às necessidades dos meus alunos. Porém, acho que alguns procedimentos, nessa avaliação, precisam de melhorias.” (Entrevistado 5)

A avaliação do desempenho docente é considerada, pela maioria dos entrevistados, como um processo essencial para a qualificação das práticas docentes por considerar que ela amplia os olhares sobre a prática pedagógica, de tal forma que leva o profissional a pensar sobre o aperfeiçoamento dessas práticas e acreditam que o propósito da ADD é, de fato, um caminho que não pode ser interrompido com uma mera exposição de resultados a partir de critérios mensurativos. A fala do entrevistado a seguir retrata essa afirmação:

“Para que desenvolver toda uma avaliação de desempenho que envolve alunos, coordenadores, orientadores e os próprios professores, se não fosse para ajudar esses profissionais a investir em pontos que não revelam a qualidade docente e os direcionarem à compreensão desses pontos a fim de mudarem as suas práticas? É esse o grande objetivo dessa avaliação e não simplesmente mostrar as notas e resultados obtidos.” (Entrevistado 2)

No próprio feedback dado aos avaliados, os entrevistados indicam que há um plano direcionado para qualificar as práticas pedagógicas, como fica evidente na fala do entrevistado 5:

“Através desse investimento, vou melhorando pontos críticos apontados na avaliação de desempenho. Todo ano, quando recebo a minha avaliação, meu coordenador traça comigo as ações de desenvolvimento, onde ele próprio escreve quais são essas ações que deverei estabelecer como metas para qualificar a minha prática.” (Entrevistado 5)

Já outros entrevistados não consideram a avaliação de desempenho como a maior responsável pelas mudanças nas práticas docentes, como se pode verificar na fala do entrevistado 4: “Acho que a avaliação de desempenho do colégio não é definidora, não! Mas ela tem contribuído. Vejo que ela pode contribuir mais, se caminhar para a autoformação.”

Na percepção dos entrevistados que são coordenadores pedagógicos, a avaliação de desempenho foi desenvolvida para qualificar as práticas docentes, e a orientação da Gestão de Pessoas é a de acompanhar os professores, de forma contínua e processual, porém o processo não segue esse plano devido a uma cultura institucional pedagógica instalada pelas demandas do segundo semestre, que são

grandes. Assim, os coordenadores acabam deixando a avaliação para os dois últimos meses do ano letivo, como fala o entrevistado 3, a seguir:

“A escola deixa claro para os gestores a necessidade de fazer a avaliação de desempenho no segundo semestre, porém a gente termina deixando para o final do ano letivo. Mas defendo a ideia de sinalizar aos professores, durante todo o ano letivo, e sempre que posso vou pontuando aos professores, individualmente ou em grupo, a necessidade da correção de rotas.” (Entrevistado 3)

A percepção dos professores acerca da necessidade de mudanças em suas práticas é atribuída a diversos fatores e não à avaliação de desempenho apenas. Um desses fatores é a mudança de paradigma a respeito da sua identidade profissional, como revela o próximo entrevistado:

“Não concordo que a avaliação de desempenho por si só provoque alteração na minha prática, mas um conjunto de coisas, como a própria forma que eu encaro a minha profissão. Tenho um olhar muito apurado para a avaliação e constantemente vou encontrando pontos críticos das minhas aulas, que sei que preciso alterar as rotas. E faço isso como uma condição básica para meu crescimento.” (Entrevistado 6)

É importante destacar que esses entrevistados, através de falas muito cuidadosas, porém críticas, revelam que, apesar das questões pontuais na aplicação da ADD, têm muita confiança na escola. Percebe-se que eles se sentem confortáveis em falar sobre a avaliação como uma ação necessária à sua prática, mesmo deixando evidente que o processo avaliativo tem as suas fragilidades. Bergamini e Beraldo (2010, p. 13) chamam a atenção para esse cuidado no desenvolvimento do processo, o de criar relações entre as pessoas da instituição de “forma espontânea, franca e confiante”, o que é fundamental para a realização de uma avaliação.

As referências positivas que fazem sobre as alterações da prática do docente vinculadas ao processo da avaliação de desempenho mostram que os professores utilizam os dados dessa avaliação para investir na qualificação das suas práticas, e consideram que esse investimento produzirá, conseqüentemente, mais qualidade nas aprendizagens dos alunos. O entrevistado 1 faz a seguinte ponderação:

“Atualmente eu tenho uma amplitude para ver as coisas que precisam ser melhoradas e isso se deve também à avaliação de desempenho. Melhorando a minha prática, com certeza, isso atinge os meus alunos, pois compreendo a dinâmica das metodologias, da didática e das estratégias das aulas, tornando as aprendizagens deles mais significativas.” (Entrevistado 1)

A partir desses olhares dos entrevistados, torna-se visível a necessidade de o professor utilizar a avaliação de desempenho, voltada para a qualidade das aprendizagens, como um diagnóstico importante de seu trabalho, conforme fala o entrevistado 5.

“Eu acredito na busca constante dos professores por melhores condições didáticas e metodológicas pensando em garantir melhores condições para os alunos aprenderem. Se um aluno aponta uma dificuldade de aprender através de uma determinada metodologia, posso inserir outras metodologias que permitam o entendimento do conteúdo, trazendo outras formas de inteligência para a compreensão dos conteúdos nas minhas aulas, por exemplo.”
(Entrevistado 5)

Na opinião de Cassetari (2014), levar em consideração o rendimento das aprendizagens dos alunos como feedback para a avaliação de desempenho docente é considerado por alguns gestores como forma de mensurar a qualidade do trabalho docente. Porém, há divergências com relação à atribuição de responsabilidade dos professores para com o rendimento do aluno. São muitos os fatores que levam os alunos a não terem sucesso no seu rendimento. Não é possível responsabilizar os professores pelo baixo rendimento dos discentes. Os entrevistados foram unânimes em dizer que outros fatores devem ser considerados para o baixo rendimento de alunos e que não concordam que o professor deva ser avaliado levando em consideração o sucesso ou o fracasso dos alunos em suas aprendizagens, como revela a fala sobre a percepção do entrevistado 6.

“Eu considero que a avaliação dos alunos seja muito importante para o crescimento dos professores, embora não concorde com o fato dele ser avaliado a partir da qualidade das aprendizagens dos alunos. Isso é a mesma coisa de dizer que, se os resultados dos alunos não estiverem bons, é o professor o responsável?” (Entrevistado 6)

É preciso considerar outros fatores que podem desencadear o baixo rendimento dos alunos, a exemplo da falta de atenção, do compromisso pessoal do aluno, da indisciplina em sala de aula e de outros aspectos. Segundo a maioria dos entrevistados, o rendimento dos alunos não é um aspecto que deve ser considerado para determinar a avaliação do docente. Na percepção deles, há aspectos que contribuem com a qualidade das aulas, a exemplo da metodologia empregada pelo professor, da didática ou das estratégias de ensino, porém esses indicadores não são mensurados pelos alunos, quando avaliam os professores. O professor pode ser mais ou menos competente, tem responsabilidade pela qualidade da aprendizagem dos

alunos, mas não há como inferir que esses resultados decorrem exclusivamente das competências dos professores.

Sobre a ADD ter uma relação com a qualificação da instituição, alguns entrevistados reconhecem a importância dessa avaliação para o colégio, afirmando que, se a escola tem um processo de avaliar os seus docentes, então essa instituição tem um compromisso com a qualidade, mas não consideram que a ADD por si só seja a responsável pela percepção de qualidade que a escola tem hoje, como se observa na fala do entrevistado 2:

“Eu acredito que todas as escolas que realizam a avaliação do trabalho docente têm uma preocupação em mostrar para a comunidade que seus professores são de excelente qualidade, que estão os avaliando, que estão se formando continuamente a partir de critérios que a própria escola julga como fatores de qualidade. Mas não tenho essa certeza de que a avaliação de desempenho docente seja a responsável por essa qualidade. Não percebo a partir desse olhar.” (Entrevistado 2)

Por outro lado, observa-se, nas falas de parte dos entrevistados, a percepção de que a escola tem uma preocupação com a sua qualidade, por isso investe na melhoria do trabalho dos docentes, através de ações estratégicas, como a ADD, conforme registro a seguir:

“Acho que a avaliação de desempenho docente no colégio é mais uma forma de aferir índices de qualidade à instituição e que faz parte do movimento de mudanças estratégicas do CAV, quando vem instituindo ações de desenvolvimento em diversas áreas da gestão educacional. Acho que a ADD é apenas mais uma dessas ações e considero de muita importância. Se os pais sabem que a escola avalia os seus professores, então essa escola tem mais credibilidade.” (Entrevistado 1)

Um dos principais temas da fundamentação teórica deste estudo é a formação continuada dos professores, tendo como objetivo a reflexão e a capacidade dos profissionais investigarem a sua prática e mudá-la, a partir dos resultados da avaliação de desempenho docente. Essa premissa é corroborada por Gatti (2014) quando ela afirma que a avaliação de desempenho deve promover as condições para que ações sejam pensadas e desenvolvidas, a fim de produzir as melhorias adequadas para cada professor em sua vida profissional. A análise feita com os sujeitos entrevistados revela situações do processo de avaliação docente que são favoráveis e coerentes com essas afirmações, embora apareçam algumas

falas que apontam discordâncias sobre a mudança de práticas a partir dos resultados da ADD no colégio, como a que se revela a seguir:

“Infelizmente, a avaliação de desempenho do professor não é decisiva para a mudança da minha prática! Considero que a avaliação de desempenho docente é necessária, mas, da forma como ela se apresenta, não traz estímulo, pois o momento em que é feita é cheio de demandas de outros processos mais urgentes.” (Entrevistado 1)

Apesar das percepções que apontaram discordância sobre a relevância dos resultados da avaliação de desempenho docente como ponto de partida para a elaboração de propostas de formação continuada, outras falas consideraram pertinente esse diálogo, como revela a fala do entrevistado a seguir:

“Eu considero que a avaliação de desempenho docente dê parâmetros para a formação continuada, sim. Por exemplo: quando a escola percebe que há muitos questionamentos dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem não corresponder ao que foi trabalhado na sala de aula, ela investe em cursos sobre a avaliação, como já aconteceu, mas não sei se isso, de fato, corresponde ao pensamento da gestão educacional quando vai planejar a formação continuada.” (Entrevistado 4)

Nota-se que, para esses entrevistados, a avaliação de desempenho é também um processo que tem como objetivo buscar formas de melhorar o desempenho dos professores e que seria a formação continuada, baseada na reflexão desse processo avaliativo, um caminho para o investimento na formação docente. É claro que esse investimento se daria em parceria com o próprio profissional, que enxergaria o processo de maneira crítica, com vistas à qualificação do seu trabalho. O entrevistado 1 reconhece esse processo, porém conjectura sobre a relação entre a ADD e a formação continuada, como descreve na fala seguinte:

“Anualmente a escola oferece formação continuada e em cada ano há um tema que eu considero muito relevante para a nossa formação e, com certeza, a escolha desses temas deve ter uma relação direta com os resultados da avaliação de desempenho de forma geral. Os coordenadores pedagógicos junto à Direção Acadêmica devem considerar aquilo que é mais necessário à maioria dos professores.” (Entrevistado 1)

Porém, para outro entrevistado, o modelo de avaliação presente no Colégio Antônio Vieira, embora tenha o objetivo de promover a qualidade das práticas pedagógicas, está dissociado da formação continuada. Na sua visão, não é viável um

planejamento em que se leve em consideração os resultados da avaliação do desempenho docente na escola:

“Eu não deixo de reconhecer que a avaliação docente é um aspecto muito positivo para a escola e para os seus profissionais, porque dessa forma os professores estão mais atentos a sua prática profissional. Mas não vejo como a escola propor uma formação continuada levando em consideração elementos muito particularizados, onde cada caso é um caso. Não tem como fazer dessa forma.” (Entrevistado 2)

O entrevistado 2 tem uma percepção diferente dos demais entrevistados porque ele reconhece que a avaliação de desempenho não acontece com vistas à formação continuada e que planejar essa formação levando em consideração a avaliação de desempenho é uma ação que pode não atingir a todos os profissionais. Mas a escola pode delinear um planejamento para a formação continuada que leve em consideração os aspectos mais relevantes da ADD e que contemplem, de forma geral, as necessidades e dificuldades do conjunto de docentes.

A análise das entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos que participaram do momento avaliativo foi muito importante para este estudo porque, além de identificar os significados explícitos e implícitos, revelando concepções de aprendizagem, de ensino, de gestão democrática e estratégica, de avaliação processual, de avaliação contínua, de autonomia profissional, de reconhecimento e valorização dos professores, ajudou no delineamento das proposições elencadas na seção seguinte desta análise.

Ao falar sobre avaliação, ainda se percebe certo receio de dizer tudo o que se pensa, caracterizando com isso as sombras desse processo da ADD, a exemplo: “Eu posso falar mesmo?”; “Eu posso dizer o que penso?” Percebe-se que alguns professores ainda atribuem ao tema “avaliação” os sentidos da avaliação da aprendizagem relativos à punição, ao juízo de valor, como bem afirma Luckesi (1995), quando diz que a avaliação não deveria ser apenas um julgamento de valor sobre situações da realidade, para uma tomada de decisão. Tais falas revelam uma conotação de que a função exercida pela avaliação seja a de classificar, de medir, de quantificar. Perceber essas concepções é um passo importante para que a escola possa ajudar os professores no investimento em uma cultura avaliativa, através da formação continuada, para que mudanças de paradigmas sejam, de fato, instauradas no âmbito institucional.

5.6 UMA REFLEXÃO SOBRE OS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL E DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Durante a análise das entrevistas, observou-se que a maioria dos entrevistados considera existir uma preponderância da perspectiva somativa no modelo de avaliação do desempenho docente no Colégio Antônio, embora apareçam nos documentos analisados elementos característicos de uma avaliação formativa. As falas de alguns entrevistados revelam uma percepção diferente da compreensão que se tem dos documentos, quando dizem que a ADD dá uma ênfase maior nos aspectos pontuais, objetivos, ligados à natureza mensurativa da avaliação. Alguns entrevistados disseram que a avaliação tem muitos números, somatórios e itens que não caracterizam certas práticas docentes.

Ficaram evidentes também algumas percepções de que o PEC é, de fato, uma fonte de inspiração, um guia para a qualificação do processo da avaliação, com o objetivo de tornar as práticas mais uníssonas nas escolas jesuítas, mas que ele ainda está, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, mais na condição do “ideal” do que na do “real”. Isso é um dado importante por sinalizar que a prática avaliativa pode avançar para um formato que venha a convergir com esse “ideal” e que todas as ações possam ser contempladas a partir do que está no documento.

Segundo uma parte dos entrevistados, não há a percepção do detalhamento de todas as ações relativas à ADD no Projeto Político Pedagógico. Essa ausência de detalhes compromete o entendimento do processo, que o próprio PPP assegura como necessário ao crescimento profissional dos docentes.

Sobre a existência de feedback na ADD, encontramos consonância entre o que está nos documentos e na maioria das falas das entrevistas: dar o retorno da avaliação aos docentes estimula o crescimento do avaliado, qualificando a sua prática pedagógica e oportunizando o seu desenvolvimento profissional.

Foram observadas também, em diálogo com os documentos, falas recorrentes sobre o sustentáculo inaciano que evidencia valores éticos e cristãos que permeiam as práticas educativas de todos os processos da RJE e do CAV e que estão evidenciados no PPP. Muitos entrevistados fizeram referências importantes sobre a Pedagogia Inaciana e os valores que permeiam a proposta educativa no âmbito da ADD.

Percebe-se ainda que todos os entrevistados reconhecem que falta maior consonância entre o PPP e a necessidade do desenvolvimento da capacidade reflexiva do

professor, como um dos principais objetivos da ADD no Colégio Antônio Vieira. Importante essa percepção porque falas e documentos convergem entre si ao destacarem como necessário o desenvolvimento do processo avaliativo de forma reflexiva.

Com relação ao feedback dado aos professores sobre a sua avaliação, tanto o PEC quanto o Sistema de Qualidade orientam que esse retorno seja dado, continuamente, em dois períodos ao ano, o que para alguns professores não acontece na prática cotidiana, segundo algumas falas dos entrevistados. Eles enfatizam que a ação do feedback só é dada uma vez e sempre ao final do ano letivo, o que não oportuniza ao docente investir em pontos que precisam de melhorias durante o processo em curso da sua atividade profissional.

Percebe-se que as ações da ADD descritas no Sistema de Qualidade privilegiam os aspectos somativos da avaliação em detrimento dos aspectos formativos. Ao ler o documento, observa-se o detalhamento dos conceitos mensurativos, e essa foi também uma percepção da maioria dos profissionais entrevistados. Eles consideraram que a linha de pensamento do Sistema de Qualidade, ao estabelecer os critérios avaliativos para os docentes, possui uma dimensão mais técnica e objetiva. Esse é um dado importante neste estudo para a ampliação do conhecimento sobre a necessidade de um olhar para uma avaliação mais reflexiva e, portanto, formativa, porém cabe destacar que a análise de dados numéricos e mensurativos é uma característica do próprio Sistema de Qualidade, o que também procede numa avaliação de desempenho que utiliza a avaliação somativa.

Sobre a avaliação dos professores realizada pelos alunos, cabe sinalizar uma contradição entre as orientações do colégio e a percepção de uma parte dos entrevistados. Nas recomendações dadas pela Gestão de Pessoas do CAV, fica claro que os alunos devem ser devidamente preparados e que essa preparação desenvolve competências para que eles possam avaliar seus professores. Porém, nas falas de alguns entrevistados, isso não acontece da mesma forma nos diversos segmentos, pois alguns percebem que faltam capacidades dos alunos para a avaliação de seus professores, o que pode gerar fragilidades no processo da ADD.

Diante de tudo o que foi analisado até aqui sobre o processo da avaliação de desempenho no Colégio Antônio Vieira, considerando-se o referencial teórico, os documentos norteadores da instituição e as falas dos entrevistados, pretende-se, por fim, levantar algumas sugestões, prováveis contribuições à sistemática da avaliação no campo da formação docente, tendo em vista o constante aprimoramento desse processo.

Levando-se em consideração que o processo da ADD é repleto de desafios, concepções e subjetividades, apresenta-se, no próximo capítulo, uma proposta de intervenção que tem a intenção de ajudar o colégio a pensar os aspectos revelados nesta análise, para aperfeiçoar o processo avaliativo, a fim de fazer melhor o que já se realiza nesse campo formativo.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com a pretensão de, inicialmente, contribuir com a qualidade da avaliação docente, numa perspectiva formativa e reflexiva, levando-se em consideração o diálogo entre a pesquisadora e os autores do referencial teórico, os documentos norteadores sobre a ADD na Rede Jesuíta e no Colégio Antônio Vieira e os sujeitos da pesquisa, são propostas algumas ações que poderão ajudar no constante processo de reflexão das práticas avaliativas e formativas dos profissionais.

Espera-se que a reflexão e avaliação das práticas formativas, continuamente, busquem e promovam mais qualidade ao trabalho dos professores, conforme orientam os princípios do próprio Projeto Político Pedagógico, que concebem a avaliação numa perspectiva emancipatória.

A referida proposta não tem a pretensão de dar por acabado o processo de reflexão sobre a avaliação docente, pois sabe-se que todo processo humano, que envolve os sujeitos e suas práticas, na perspectiva avaliativa, exige aquela “consciência do inacabamento”, como bem afirma Freire (1996. p. 50). Trata-se de um inacabamento que dialoga com o processo contínuo inerente à natureza da avaliação de desempenho dos docentes.

Gatti (2014), ao se referir ao processo avaliativo dos docentes, enfatiza a perspectiva de melhorias, a fim de contribuir com o sentido de uma avaliação que “carrega um propósito humanista transformador”. Ela afirma que se deve “avaliar para mudar, para melhorar sempre” (GATTI, 2014, p. 382). As expectativas deste trabalho se alimentam dessa premissa para ajudar a escola a pensar sobre seu processo avaliativo.

A proposta de intervenção está organizada em seis tópicos, que apresentam as ações sugeridas para o aperfeiçoamento do processo da avaliação de desempenho docente no Colégio Antônio Vieira, levando-se em consideração o referencial teórico e as sugestões dos sujeitos entrevistados.

6.1 INSERÇÃO DA PROPOSTA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

O Projeto Político Pedagógico reveste-se de uma especial importância, pois se constitui num norte para os processos da escola. É preciso que a comunidade educativa compreenda a missão institucional e conheça os processos que conduzirão a proposta política e pedagógica. Por esse motivo, a avaliação de desempenho deve compor o PPP, tornando claras as diretrizes formativas para os docentes. Deve fazer parte desse repertório a descrição das competências, os itinerários e principais critérios avaliativos, não só para os docentes, mas para toda a comunidade escolar. Professores devem ter clareza de como serão avaliados e em que condições e para que finalidade; alunos devem saber quais são os objetivos para avaliarem seus professores; coordenadores e demais gestores devem conhecer os caminhos éticos e a condução que norteia a avaliação do desempenho dos docentes.

Cabe, para essa ação, um direcionamento mais conceitual, revelando os pressupostos de uma avaliação formativa que se baseia na concepção de educação do paradigma iniciano, sustentáculo de todos os processos do colégio. Essa é uma ação que se efetivará a partir do diálogo entre a Direção Acadêmica e os diversos setores que compõem a gestão pedagógica, inclusive com representatividade docente, pois essa deve ser uma ação coletiva, que tenha o envolvimento de todos. Lück (2013, p. 91) reforça esta necessidade ao dizer que “é importante promover na escola uma cultura de reflexão e de crítica e assimilação de ideias associadas à ação, pelo conjunto dos que fazem a realidade escolar”. Compreende-se, então, a partir dessa visão sobre as ações coletivas, que a gestão possa, de fato, ser considerada uma gestão participativa.

Após essa análise, sugere-se que uma equipe fique encarregada de escrever a versão da proposta para a inserção no PPP, sob a mediação da Gestão de Pessoas e Acadêmica. A versão escrita para compor o PPP será encaminhada à Direção Geral, que analisará o documento e decidirá, junto ao Conselho Diretivo, pela inserção ou não, na próxima atualização do PPP.

6.2 PROPOSIÇÃO DE METAS ESTRATÉGICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DA ADD.

O Planejamento Estratégico é um processo que tem, entre outros objetivos, segundo Colombo (2004), a orientação sobre as práticas avaliativas, estabelecendo metas, implementando modelos de gestão e propostas avaliativas para o desenvolvimento das competências profissionais. E uma das vias mais importantes para o desenvolvimento dessas competências se dá através da formação docente.

Na análise feita sobre o Planejamento Estratégico da escola, percebeu-se que há direcionamentos específicos para os docentes voltados para o processo da avaliação de desempenho, mas não há um vínculo estratégico com a formação docente. Propõe-se que essa relação entre a avaliação de desempenho e a formação docente seja contemplada no planejamento estratégico.

É necessário que todos não somente conheçam o planejamento estratégico do colégio, mas reconheçam que a ADD é uma questão estratégica importante para a gestão pedagógica. A fim de que os professores conheçam as ações do planejamento estratégico, propõe-se que a socialização desse documento entre eles aconteça anualmente, através de um encontro pedagógico. Sugere-se que esse encontro seja realizado, de preferência, no início do ano letivo, para contemplar professores novos que não conhecem ainda as ações estratégicas do colégio.

6.3 APERFEIÇOAMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO COMO UMA DIMENSÃO FORMATIVA DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A dimensão da autoavaliação no processo da ADD é de fundamental importância, pois, segundo Cassettari (2014), ela está associada à função formativa da avaliação e tem o objetivo de identificar as boas práticas dos professores e o que é necessário aperfeiçoar nessas práticas.

Cassettari (2014) aponta a autoavaliação como um processo reflexivo pelo qual os docentes tomam consciência das suas práticas, refletem, identificam possíveis falhas. Freire (1996) afirma que é na formação permanente dos professores que se “reflete criticamente a prática” e que essa reflexão se dá por meio da autoavaliação. Os exercícios espirituais de Santo Inácio também abordam a perspectiva da autoavaliação,

quando sugerem a autorreflexão. Através da autoavaliação, o professor pode rever a sua prática continuamente, ressignificá-la e, assim, qualificá-la.

Já sabemos que a autoavaliação é uma dimensão do desenvolvimento profissional no processo da formação docente e, por isso, ela não deve ser uma ação isolada do professor. É necessário que o docente encontre o apoio da escola através do planejamento de ações formativas pensadas institucionalmente para o autodesenvolvimento dos professores. O caráter da autoavaliação é reflexivo e dialógico, cabendo à escola assumir um papel de corresponsabilização por esse processo.

A primeira ação, como proposta para ressignificar o processo da autoavaliação na escola, é inseri-la, formalmente, na rotina da sala de aula, mais precisamente na ação dialógica entre professor e aluno. A partir do momento em que o professor adota essa prática e faz dela uma possibilidade para o desenvolvimento de um diagnóstico contínuo da sua atividade docente, o processo da autoavaliação começa a ganhar sentido dentro da escola e na prática docente.

Paulo Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Instaurado o processo da autoavaliação no dia a dia da prática do professor, espera-se que o docente consiga refletir criticamente sobre o seu fazer e tornar essa prática um permanente exercício de autorregulação.

A segunda ação para o trabalho com a autoavaliação é a formação através de encontros promovidos pela Gestão Pedagógica em parceria com a Gestão de Pessoas com o objetivo de oferecer aos professores uma abordagem sobre autoavaliação e autorreflexão a partir dos exercícios espirituais de Santo Inácio (EESI). A metodologia dos EESI ajudará na compreensão sobre a autorreflexão crítica da prática pedagógica, que poderá levar o professor ao processo de autorregulação. Propõe-se que esses encontros aconteçam no 1º semestre letivo, antes do momento avaliativo com os coordenadores pedagógicos e sejam mediados por profissionais da Rede Jesuíta que estudam a Pedagogia Inaciana.

A terceira ação para o trabalho da autoavaliação é uma sugestão dada pela coordenação pedagógica ao professor, para que possa produzir um pequeno relatório, informal e personalizado, narrando as suas experiências a partir do processo autorreflexivo. O professor poderá inserir nesse relatório as suas boas práticas e as que precisam de melhorias, à proporção em que elas forem acontecendo, ao longo do ano letivo. Convém mencionar que esse é um instrumento de autoria e posse do

professor, cabendo a ele a decisão pela divulgação ou não das informações contidas ali. No momento da avaliação com o coordenador pedagógico, o docente poderá ou não socializar os registros de seu relatório pessoal

6.4 APRIMORAMENTO DA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES PELOS ALUNOS

Conforme visto no referencial teórico, é importante considerar que a avaliação dos docentes pelos alunos deve ser uma ação cuidadosamente bem planejada. Tendo em vista que essa preparação já acontece no colégio, sugere-se aqui uma possibilidade para ampliação dessa preparação, considerando os resultados da análise das entrevistas.

A análise indica que o tempo da preparação dos alunos para avaliarem seus professores, poderia ser maior, considerando a demanda dos orientadores, certamente. Por isso, sugere-se, através desta proposta, ampliar esse tempo e criar algumas estratégias para o trabalho com os alunos. A sugestão é que a preparação dos alunos se dê em três encontros com o SOE – Serviço de Orientação Pedagógica, contemplando o conteúdo que compõe o documento de referência das competências dos professores que é utilizado no momento da avaliação dos alunos. É necessário rever o instrumento por meio do qual os alunos avaliam os docentes, evitando-se perguntas que eles não sejam capazes de responder.

Como metodologia de trabalho, propõem-se as rodas de conversa, nas quais, de um jeito mais leve, sem tanta formalidade, o aluno perceba que o importante naquele momento não é “dar a nota”, mas contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o professor se sinta estimulado a refletir sobre a prática pedagógica, melhorando cada vez mais o seu desempenho e contribuindo com a qualificação da aprendizagem dos alunos.

Propõe-se que essa preparação se realize anualmente, após o momento da autoavaliação dos professores com seus alunos, em sala de aula. Assim, os alunos terão mais repertório para refletir sobre a intencionalidade da avaliação docente por eles. Sugere-se que a avaliação do professor, em sala de aula com os discentes, norteie o conteúdo para a mediação da primeira roda de conversa: “O que vocês acharam da proposta dos professores em pedir uma avaliação deles? Ficaram à vontade para conversar com os professores sobre a prática docente? O que foi mais

desafiador nesse momento? Acham que os professores interagiram bem com vocês nesse momento?”

O próximo passo é apresentar aos alunos algumas estratégias que os ajudarão a reconhecer os avanços e os desafios das aulas, na interação com seus professores e de que forma eles podem contribuir para um clima de confiança e respeito no dia a dia da sala de aula.

É importante mostrar para os alunos que há uma dimensão formativa da avaliação de desempenho do professor e que o colégio tem ações voltadas para o desenvolvimento da qualidade docente e que a avaliação deles é uma dessas ações. Para essa ação, o SOE deverá planejar dois encontros para as rodas de conversa e três encontros com os professores, em sala de aula, ao final de cada unidade letiva.

6.5 DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DOCENTE COM FEEDBACK FORMAL EM DOIS MOMENTOS AO ANO (1º SEMESTRE E 2º SEMESTRE)

O processo do feedback, conforme descrito nos documentos e revelado nas falas dos entrevistados, faz parte da avaliação de desempenho do colégio, porém acontece apenas no final do ano letivo, quando o docente está imerso em outros processos, envolvido em demandas peculiares a esse período letivo.

A proposta que se apresenta é de planejar dois momentos formais de diálogo entre a coordenação pedagógica e o docente. O primeiro momento é o da análise e o da tomada de consciência, quando aspectos técnicos, pessoais, relacionais com os alunos, com os colegas e com a equipe pedagógica são refletidos. A sua natureza é essencialmente diagnóstica e processual. O segundo momento é a continuidade da avaliação formativa, considerando os elementos de plano individual traçado desde o processo da autoavaliação com os alunos até esse último encontro com a coordenação pedagógica para efetivar a última etapa da avaliação de desempenho.

Dessa forma, segue o detalhamento dos dois momentos:

- Primeiro momento avaliativo: acontecerá ao final do 1º semestre, com a coordenação pedagógica e o professor. De posse da avaliação dos alunos em sala de aula e da sua autoavaliação, o professor se encontraria com

o coordenador para dialogar sobre sua caminhada letiva e outros aspectos da sua prática docente. A partir desse diálogo, algumas ações poderão ou não serem planejadas, através de uma construção consensual, compartilhada em prol da melhoria das práticas docentes. É bom lembrar que esse momento não seria para o coordenador dizer ao professor o que ele está fazendo de “certo” ou de “errado”, mas o de ajudá-lo na sua autorreflexão e no seu autodesenvolvimento, levantando possibilidades de aprimorar ações.

- Segundo momento avaliativo: Ao final do ano, esse momento será a última etapa avaliativa de cada ano, resultando na geração de relatórios de autoavaliação e avaliação do coordenador pedagógicos de modo on-line. O professor, de posse de suas anotações sobre autoavaliação, avaliação dos alunos e ações planejadas para melhorias das suas práticas, faria nesse momento a avaliação de desempenho, respondendo aos questionários do programa da avaliação institucional. Realizada a avaliação de desempenho, o próximo passo será a definição de um plano de desenvolvimento profissional, que leve em consideração os projetos individuais dos professores e que seja um compromisso entre a instituição, na pessoa do coordenador pedagógico, e o docente. O docente contará com o acompanhamento da instituição, lado a lado, para refletir sobre o seu plano de desenvolvimento, durante o tempo em que ele estiver trabalhando na instituição.

É importante enfatizar que, no primeiro momento, o destaque na avaliação de desempenho é a autoavaliação, seguida da primeira avaliação dos alunos, que aconteceu com os próprios professores, em sala de aula.

No segundo momento, serão considerados todos esses insumos do primeiro, mais as avaliações virtuais dos alunos mediadas pelo SOE e as considerações dos coordenadores a respeito da caminhada dos professores no ano letivo em curso.

6.6 ALINHAMENTO ENTRE O PROCESSO DA ADD E A FORMAÇÃO DOCENTE

A proposição de um novo olhar para a formação docente a partir do processo da avaliação de desempenho pode ajudar o colégio no planejamento dessa formação. Conhecer demandas e lacunas advindas do processo da ADD contribuirá no reconhecimento das necessidades para que a formação docente atenda às necessidades mais urgentes da prática docente, ou cujas carências sejam mais recorrentes de um ano para o outro. Neste ínterim, cabem as reflexões: Quais as competências mais citadas como fragilizadas ou deficitárias na prática docente do colégio? Quais as maiores necessidades pedagógicas dos docentes, reveladas na ADD? Que habilidades dos docentes são mais perceptíveis nos resultados da ADD?

A proposta sugerida deve estar referendada no planejamento estratégico da instituição a partir dos resultados da avaliação de desempenho docente. É necessário que o colégio consiga fazer uma análise das lacunas nas práticas docentes: quais os temas que serão contemplados na formação do ano seguinte? Que competência precisa ser mais trabalhada no seu aspecto conceitual e metodológico? Os professores precisam de formação em novas tecnologias? As metodologias dialogam com as propostas inovadoras mais contemporâneas, a exemplo do conhecimento e utilização das metodologias ativas? O que é mais urgente para os próximos dois anos no desenvolvimento da qualificação da prática docente? A formação proposta para o trabalho poderá acontecer de dois em dois anos, a depender do levantamento da ADD e das necessidades para essa formação.

A análise sobre a avaliação de desempenho docente a partir das diretrizes estratégicas e dos documentos norteadores da instituição objetivos estratégicos da instituição requer, continuamente, reflexões que visam à melhoria dos processos institucionais. Por isso, sugere-se que a Gestão Acadêmica, em parceria com a Gestão de Pessoas, possa analisar as propostas aqui apresentadas a fim de verificar se elas representam, de fato, contribuições significativas para a prática e a formação docente do Colégio Antônio Vieira.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa.” (Manoel De Barros)

Ao “desarrumar o melhor que pude”, tomando a expressão metafórica de Manoel de Barros para abrir este capítulo, afirmo que não o considero final, pois a intencionalidade é ampliar ainda mais os olhares para a avaliação de desempenho docente no campo da gestão estratégica no âmbito educacional e a utilização dessa avaliação na busca pela qualidade da prática docente. Ao iniciar este estudo, o sentimento de inquietação sobre o processo da avaliação de desempenho docente me convidava a entender se havia ou não um diálogo com a gestão estratégica e com os documentos norteadores do colégio, transformando esse sentimento em desejo e estímulo para que esta pesquisa acontecesse. Percebia, através de conversas cotidianas e dissociadas do momento formal avaliativo, que alguns professores se referiam à avaliação de desempenho como um processo permeado por dúvidas e certos receios, o que carecia de necessários desvelamentos, os quais este estudo poderia ajudar a produzir.

Na tentativa de encontrar resposta à questão principal, que foi a de entender se o processo de avaliação de desempenho docente está de acordo com as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores do Colégio Antônio Vieira, foi possível perceber que não há um efetivo diálogo entre a gestão estratégica e o processo avaliativo docente. Como um dos achados principais deste trabalho, constata-se então que o processo da avaliação de desempenho docente da instituição é contemplado no planejamento estratégico, porém com pouca visibilidade e contribuição para o conhecimento de todo o processo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos professores.

Outro achado importante é a crítica ao formato aplicado aos alunos para a avaliação de seus professores. A pesquisa revelou que os estudantes não são preparados adequadamente em tempo hábil, e que não existe um plano de ação que seja seguido, conjuntamente, por todos os segmentos da escola. Revelou-se também que os modelos avaliativos aplicados destacam mais a avaliação somativa do que a formativa, já que os instrumentos apresentam questionários compostos por itens objetivos e que nem sempre levam em conta as particularidades de cada professor ou situação.

Merece destaque a importância que é dada ao feedback da ADD, reconhecido como um aspecto necessário no processo avaliativo pelos professores e coordenadores pedagógicos. Revelou-se, nos resultados da pesquisa, que a sua periodicidade não atende a todos os professores. Em alguns casos, o feedback atualmente oferecido pela coordenação pedagógica ocorre somente ao final do ano letivo, quando os profissionais se encontram num contexto cheio de demandas, com muitos processos para desenvolver e num curto prazo de tempo, o que pode gerar certo descrédito da importância da ADD.

Gostaria de registrar que, em relação às práticas dos professores, o estudo não concluiu que a Avaliação de Desempenho tem contribuído para a qualificação da prática docente de todos os professores. Espera-se que a avaliação de desempenho tenha uma repercussão nas práticas docentes, já que o colégio tem um projeto bem alicerçado para essa avaliação, e que os sujeitos que participaram dessa análise reconheçam a sua importância e finalidade no fazer pedagógico, que a avaliação de desempenho tenha repercussão de alguma forma em suas práticas docentes, mesmo identificando falhas e problemas na metodologia do processo. Afinal, não foram todos os entrevistados que revelaram, através dos seus depoimentos, mudanças significativas nas suas práticas. Conclui-se que, independentemente da ADD atualmente empregada na escola, as práticas são aperfeiçoadas ou não, a depender da visão que cada professor tem a respeito do seu desenvolvimento profissional.

Considerando o estudo desenvolvido, percebe-se que os objetivos delineados foram atingidos, já que a intenção era identificar se, de fato, a avaliação de desempenho docente encontrava-se estrategicamente visível e coerente com a visão de educação adotada pela instituição.

Será interessante que a reflexão sobre os efeitos da ADD na prática docente seja aprofundada em estudos posteriores. Sabemos que é imprescindível, em todo processo avaliativo, a reflexão para a tomada de decisões e mudança de práticas, por isso acredito que o colégio tenha interesse nos resultados deste trabalho, em contínuo diálogo com proposta da Pedagogia Inaciana. Além disso, o CAV está imerso no contínuo processo de estudo e reflexão que implica seus colaboradores a refletirem sobre currículo, metodologias, didática, práticas pedagógicas, formação docente, avaliação, inovação e outras experiências formativas. Nessa efervescência formativa, cabe a recomendação sobre o aprofundamento e ampliação do estudo da ADD, imprescindível como uma política de valorização do desenvolvimento e

autodesenvolvimento docente nas instituições de ensino, o que o CAV já vem desenvolvendo com muita competência e dedicação.

Convém também destacar algumas limitações deste estudo e contribuições que alimentarão a discussão sobre a ADD em futuras análises. Durante o desenvolvimento deste estudo, deparei-me com alguns desafios: o tempo disponível para conciliar o mestrado com as atividades profissionais, um problema de saúde que surgiu antes das análises e que me afastou das leituras por ordem médica, quando a fogueira da paixão pela pesquisa já estava com as labaredas altas, a minha implicação com a realidade estudada (a difícil missão de separar a pesquisadora da profissional no ambiente em que se deu o estudo), a redução do número de entrevistados no meio do percurso, o pequeno número de entrevistas realizadas e o fato dos entrevistados terem uma aproximação comigo, sobretudo no processo da ADD.

Diante dos achados obtidos neste estudo, considero que a ADD é de grande importância para a qualificação das práticas docentes e, conseqüentemente, para a qualidade de uma instituição que é uma referência no cenário educacional da nossa comunidade e da Rede Jesuíta de Educação, inclusive na área da Gestão de Pessoas e dos processos que qualificam cada vez mais a avaliação institucional. O Antônio Vieira é uma escola cujos princípios dialogam com os valores de uma educação humanizadora voltada para o desenvolvimento da autonomia e da evolução profissional e que acredita também que pode se chegar a isso tudo através de um programa qualificado de formação docente.

A realização desta análise trouxe uma maior compreensão sobre a avaliação de desempenho docente para o meu campo de atuação, que é o da coordenação pedagógica e pode também contribuir no âmbito da gestão educacional e estratégica de toda a escola. Por esse motivo, julgo que a continuidade do presente trabalho é pertinente e que futuras pesquisas sejam bem-vindas para ampliar a análise sobre a avaliação dos professores. Assim, indico algumas sugestões para futuros estudos:

- avaliar o impacto da ADD por todos que compõem a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, diretores e pais);
- promover e avaliar uma formação e aprofundamento em autoavaliação e autorregulação;
- pesquisar sobre os aspectos da avaliação por pares, de modo que os professores observem a atuação de seus colegas de profissão;

- efetuar um estudo de caso mais aprofundado, com formato longitudinal, de modo a verificar se a ADD contribui para a melhoria da prática docente, aspecto em relação ao qual este estudo não foi conclusivo;
- aprofundamento sobre a avaliação 360º no colégio;
- socialização e aplicação deste estudo em outros colégios da RJE, analisando a relação entre o planejamento estratégico e a ADD de cada instituição.

Finalizo este estudo ressaltando que o Colégio Antônio Vieira é uma instituição que cuida das práticas formativas e da avaliação dos seus docentes, levando em consideração a promoção do desenvolvimento humano e profissional baseada na autonomia, na liberdade, na ética do cuidado com a pessoa e com a sua emancipação. Precisamos estar atentos à promoção do ser humano para que sejam, como afirma Paulo Freire, “sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 1996), principalmente frente ao contexto atual do nosso país, onde estamos sendo chamados a todo momento a denunciar as práticas autoritárias, antidemocráticas, o desmantelamento da democracia e o sucateamento dos espaços educacionais. Por isso, é importante destacar que o CAV, através de sua Direção e do seu projeto político pedagógico, não aceita práticas que tendem a anular os princípios democráticos da educação, principalmente no âmbito da formação e do desenvolvimento docente.

Sabemos que o professor é acima de tudo um ser político, que contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na luta por uma sociedade democrática e justa, por isso a Avaliação de Desempenho Docente deve ser um processo comprometido com os princípios de uma educação humanista, libertadora e transformadora da sociedade. Esses princípios são professados pela Educação Jesuíta e ajudam a promover e a desenvolver os professores a partir do que a própria Companhia de Jesus chama de “exigência absoluta”, que é a promoção da justiça. O desenvolvimento contínuo do professor não é somente uma responsabilidade dele. É compromisso também da instituição caminhar lado a lado com o docente tendo em vista a qualidade da prática pedagógica e formação dos docentes, ação que o Colégio Antônio Vieira já vem desenvolvendo com seriedade e competência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. **Coleção questões da Nossa Época**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, J. G.; CERÊNCIO, M. M. O Coordenador pedagógico e a avaliação do trabalho docente. Piracicaba: **Revista Impulso**, 22(54), pp. 31-42, mai./ago. 2012.

ANSOFF, H. Igor. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. Goiânia: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, pp. 527-548 mai./ago. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Pinheiros, 1997.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BERGAMINI, Cecília Whitaker; BERALDO, Deobel Garcia Ramos. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20-28, jan/fev./mar/abr, 2002.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAETANO, Antônio. **Avaliação de desempenho**: metáforas, conceitos e práticas. 1 ed. Lisboa: Editora RH, 1998.

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. São Paulo: **Revista Avaliação e Educação**. v. 25, n. 57, pp. 166-197, jan./abr. 2014.

CERICATO, Itale. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, pp. 273-289, maio/ago. 2016

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. Ed. Compacta, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, 2015.

_____. **Itinerário do Educador Vieirense**. Salvador, 2015a.

_____. **PPP – Projeto político Pedagógico**. Salvador, 2015b.

_____. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.colegioantoniovieira.com.br/ovieira/quem-somos/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Planejamento Estratégico 2006-2011**. Salvador, 2019a.

_____. **Política de Gestão de Pessoas**. Salvador, 2019b.

COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. São Paulo: Editora Artmed, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 199-206.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. n. 24, pp. 213-225, 2004.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 23, n. 3, set./dez. 2007.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. Braga/Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**. v. 7, n. 1-2, pp. 95-111, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, pp. 81-95, jan/jun 2001a.

_____. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, pp. 373-384, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, Iss. Spe, pp. 1339-1352, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série cadernos de gestão. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 9 ed., 2000.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de gestão. Petrópolis: Ed. Vozes, 12 ed., v. 1, 2010.

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 5 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MARRAS, Jean Pierre. **Avaliação de desempenho humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Avaliação de Desempenho do Docente. In: MENDES, José Tadeu Neris. **Avaliação do Desempenho Docente: prós e contras na fala do professor**. [Monografia], 111p. Graduação em Pedagogia com Habilitação em Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia/DEDC I. Salvador, 2009.

MINTZBERG, Henry. Cinco P's para Estratégia. In: MINTZBERG, Henry; LAMPEL, J. Quinn, J. B. GHOSHAL, S. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOTTA, P. Roberto. Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos: considerações sobre dificuldades gerenciais. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública**. jul.1979.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, Waldir; COUTO, Edilece. **Colégio Antônio Vieira – 1911-2011: Vidas e Histórias de uma Missão Jesuíta**. Salvador: EDUFBA, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Avaliação de desempenho: métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências equipes**. São Paulo: DLTR, 2010.

PORTER, Michael E. O que é Estratégia? In: PORTER, Michael E. What Is Strategy?, **Harvard Business Review**, n. 77, Nov./Dez., 1996.

QUINN, James Brian. Estratégias para mudanças. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RJE. **Companhia de Jesus: O Sistema de Qualidade**. 2015. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/informaciones/sistema-de-calidad-en-la-gestion/>>. Acesso em 25 mai. 2018.

_____. **PEC: Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

_____. **Quem somos**. Disponível em <<http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/quem-somos/>>. Acesso em 13 out. 2018.

SÁ, Virgínio. A (auto) avaliação das escolas: 'virtudes' e 'efeitos colaterais'. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 17, n. 62, pp. 87-108, jan./mar. 2009.

SACCOL, Amarolinda (Org.). **Metodologia de pesquisa em administração: uma abordagem prática**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012.

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SIAS, Maria Alice de Freitas et al. Avaliação Institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad. Latin American Journal of Studies in Culture and Society. v. 4, ed. especial, artigo n. 786, fev. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Org.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

SORDI, M. R.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Campinas (Sorocaba, SP): **Revista da Avaliação**, v. 14, n. 2, pp. 253-266, jul. 2009.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

_____. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

WEICK, Karl. Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. D.F. México: **Gestión y estrategia**, n. 36, pp. 93-110, jul./dez. 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes, mestranda do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, RS, orientada pelo Professor Doutor Artur Jacobus.

Esta pesquisa pretende propor estratégias que qualifiquem a prática docente do colégio Antônio Vieira a partir da análise do processo da avaliação de desempenho dos professores no Colégio Antônio Vieira.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa qualitativa, cujo método é o estudo de caso e se desenvolverá a partir das entrevistas semiestruturadas propostas com a finalidade de conhecer as percepções dos professores e coordenadores a respeito da referida avaliação.

Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para possibilidades de avanços e melhorias no processo da avaliação institucional do colégio. Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone 7198876-3078 ou pelo e-mail secop.lea@cav-ba.com.br.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, sinta-se convidado(a) a participar do processo das entrevistas.

Atenciosamente,

Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes

APÊNDICE B – CARTA DE ACEITE**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____ RG _____

CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa de Mestrado **“A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO”**, como sujeito da pesquisa.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA



Eu, Mariângela Risério D’Ameida, Diretora Geral do Colégio Antônio Vieira, declaro estar ciente de que Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes efetuará pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E A SUA RELAÇÃO COM OS DIRECIONADORES ESTRATÉGICOS E DOCUMENTOS NORTEADORES DA INSTITUIÇÃO”, no período entre junho e setembro com o objetivo de verificar se o processo da avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira é coerente com as diretrizes estratégicas e os documentos norteadores da instituição.

A metodologia prevista consiste na análise de documentos institucionais e na realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do 6º e 9º ano do Ensino fundamental, com os professores da 2ª série do Ensino Médio e com os coordenadores pedagógicos das mesmas séries envolvidas na pesquisa.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Salvador, 01 de agosto de 2019.

Profª Mariângela D’Almeida Risério
Diretora Geral do Colégio Antônio Vieira

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	
Formação:	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de trabalho? • Qual a sua formação acadêmica? • Você tem Pós-Graduação? Qual? • Você tem mestrado? Em quê? • Você tem doutorado? Em quê? • Em que segmento você trabalha? • Em que séries você leciona? • Quais as disciplinas que leciona? • Qual a sua percepção sobre o seu repertório formativo? Considera importante a formação continuada? Por quê?
Tempo de docência:	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo você trabalha como docente?
Tempo no colégio:	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo você trabalha no Colégio Antônio Vieira?
Objetivos específicos da pesquisa	Perguntas
Descrever o processo de Avaliação de Desempenho no Colégio Antônio Vieira.	<ul style="list-style-type: none"> • Explique de forma resumida como acontece a avaliação de desempenho do Colégio Antônio Vieira. • O processo de avaliação de desempenho é unilateral ou bilateral, ou seja, você avalia e é avaliado(a), ou você é somente avaliado(a)? • Como e quando se dá o retorno da avaliação de desempenho docente através de seu coordenador pedagógico?
Analisar as percepções dos professores sobre o processo de avaliação de desempenho e seus desdobramentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua visão, a avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira está servindo a que propósito? Qual é a sua finalidade? • Você acredita que a avaliação de desempenho docente atualmente adotada ajuda a qualificar as práticas dos professores e, conseqüentemente, o ensino do colégio? Por quê? • Você considera pertinente a avaliação que os alunos fazem sobre o seu desempenho em sala de aula? Por quê?

<p>Apontar as convergências e divergências do processo da avaliação de desempenho docente e o planejamento estratégico</p>	<ul style="list-style-type: none">• Você entende que a avaliação de desempenho docente é uma ação que dialoga com a gestão estratégica do Colégio Antônio Vieira e da Rede Jesuíta de Educação? Por quê?• O atual modelo de avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira estimula a reflexão sobre o seu fazer pedagógico?
<p>Propor ações que promovam a coerência entre o processo da avaliação de desempenho docente e os objetivos estratégicos da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none">• Você considera importante a participação dos alunos como avaliadores do processo de avaliação do desempenho docente?• Você considera que os alunos são devidamente preparados para o processo de avaliação do desempenho de seus professores? Caso sua resposta seja negativa, o que você sugere para qualificar o processo de avaliação de desempenho dos professores feita pelos alunos?• Você tem alguma sugestão sobre outras formas de avaliar o trabalho dos professores?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	
Formação:	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de trabalho? • Qual a sua formação acadêmica? • Você tem Pós-Graduação? Qual? • Você tem mestrado? Em quê? • Você tem doutorado? Em quê? • Em que segmento você trabalha? • Quais as séries que coordena? • Qual a sua percepção sobre o seu repertório formativo? Considera importante a formação continuada? Por quê?
Tempo de docência:	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo você trabalha como coordenador?
Tempo no colégio:	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo você trabalha no Colégio Antônio Vieira?
Objetivos específicos da pesquisa	Perguntas
Descrever o processo de Avaliação de Desempenho no Colégio Antônio Vieira.	<ul style="list-style-type: none"> • Explique de forma resumida como acontece a avaliação de desempenho do Colégio Antônio Vieira. • Como se dá o processo de devolução aos avaliados? • O processo de avaliação de desempenho é unilateral ou bilateral, ou seja, só você avalia? • Durante o processo da avaliação de desempenho docente, ocorre uma interação entre avaliado e avaliador? • Como se dá o retorno da avaliação de desempenho docente? • Você percebe se há uma proposta de formação continuada que leva em consideração as necessidades apontadas pelos resultados da avaliação de desempenho docente no Colégio Antônio Vieira? Exemplifique. • O atual modelo de avaliação de desempenho docente teve a participação dos professores na sua formatação e implantação? Aponte evidências neste sentido.

<p>Analisar as percepções dos professores sobre o processo de avaliação de desempenho e seus desdobramentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira está servindo a que propósito? Qual é a sua finalidade? • Você acredita que a avaliação de desempenho docente atualmente adotada ajuda a qualificar as práticas dos professores e, conseqüentemente, o ensino do colégio? Por quê? • De que forma a avaliação de desempenho ajuda a qualificar as práticas? • Você considera pertinente a avaliação que os alunos fazem sobre o desempenho dos professores em sala de aula? Por quê? • Você acredita que o espaço da avaliação em pares (entre os professores) contribui para um diálogo franco e democrático? • Como você se sente diante do feedback que você dá ao professor sobre avaliação de desempenho docente dele?
<p>Apontar as convergências e divergências do processo da avaliação de desempenho docente e o planejamento estratégico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você entende que a avaliação de desempenho docente é uma ação que dialoga com a gestão estratégica do Colégio Antônio Vieira e da Rede Jesuíta de Educação? Por quê? • O atual modelo de avaliação de desempenho docente do Colégio Antônio Vieira estimula a reflexão sobre o fazer pedagógico?
<p>Propor ações que promovam a coerência entre o processo da avaliação de desempenho docente e os objetivos estratégicos da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que você entende que deveria ser mantido no atual processo da avaliação de desempenho docente do CAV e o que deveria ser modificado? • Que sugestões você apontaria para tornar o processo de avaliação de desempenho docente mais eficaz e eficiente? • Você considera importante a participação dos alunos como avaliadores do processo de avaliação do desempenho docente? • Você considera que os alunos são devidamente preparados para o processo de avaliação do desempenho de seus professores? Caso sua resposta seja negativa, o que você sugere para qualificar o processo de avaliação de desempenho dos professores feita pelos alunos? • Você considera eficiente a metodologia utilizada no processo de avaliação do desempenho docente aplicado atualmente no CAV? Caso sua resposta seja negativa, que ações metodológicas você sugere para qualificar o processo?