

ESPAÇO PLURAL

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: RELATO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

NATHALIA CASSETTARI

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da construção de uma proposta de avaliação de professores, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental I, localizada na Asa Norte de Brasília, Distrito Federal. O processo avaliativo, desde a definição do seu desenho até a análise dos seus resultados, envolveu parte dos professores da escola. Cada uma das etapas desse processo é detalhada ao longo do trabalho, dando ênfase às escolhas realizadas em conjunto com os professores. Tal iniciativa teve como objetivo contribuir com o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa, bem como com a ampliação do conhecimento sobre a temática, que pode, inclusive, servir para a construção de novas propostas, ainda que com desenhos diferentes do aqui relatado.

**PRÁTICA DE ENSINO • TRABALHO DOCENTE • QUALIDADE DO ENSINO •
AVALIAÇÃO**

TEACHER EVALUATION: A REPORT ON THE DEVELOPMENT OF A PROPOSAL

ABSTRACT

This article reports on the development of a proposal for teachers' evaluation, conducted in a public elementary school, located in the city of Brasília, Distrito Federal (Br). The evaluation process, from the definition of the design to the analysis of its results, involved some of the school teachers. Each step of this process is detailed throughout the study, emphasizing the choices made in conjunction with the teachers. This initiative aimed to contribute to the improvement of the work done by teachers participating in the research, as well as to expand the knowledge on the subject, something that can also help the development of new proposals, albeit with different designs from the one described here.

TEACHING PRACTICE • TEACHING WORK • TEACHING QUALITY • EVALUATION

RAPPORT SUR L'ÉLABORATION D'UNE PROPOSITION D'ÉVALUATION DES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Cet article présente un rapport sur l'élaboration d'une proposition d'évaluation des professeurs dans une école publique d'enseignement élémentaire dans le quartier Asa Norte à Brasília, Distrito Federal. Tout le processus évaluatif dès la définition du profil jusqu'à l'analyse des résultats a engagé une part des professeurs. Les étapes du processus sont détaillées au long de ce rapport, en particulier sont soulignés les choix réalisés en accord avec les professeurs. L'objectif de l'initiative était de contribuer à l'amélioration du travail des professeurs à élargir la connaissance sur le sujet aussi bien que contribuer à l'élaboration de nouvelles propositions avec des différents profils.

**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT •
QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT • ÉVALUATION**

EVALUACIÓN DE PROFESORES: RELATO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA

RESUMEN

Este artículo presenta el relato de la construcción de una propuesta de evaluación de profesores, realizada en una escuela pública de Educación Fundamental I, localizada en la Asa Norte de Brasília, Distrito Federal. El proceso de evaluación, desde la definición de su diseño hasta el análisis de sus resultados, involucró a una parte de los profesores de la escuela. Cada una de las etapas de este proceso se detalla a lo largo del trabajo, dando énfasis a las elecciones realizadas en conjunto con los profesores. Tal iniciativa tuvo el propósito de contribuir para mejorar el trabajo desarrollado por los docentes participantes en la investigación, así como para ampliar el conocimiento sobre la temática, que incluso puede servir para construir nuevas propuestas, aunque con diseños distintos del aquí relatado.

**PRÁCTICA DOCENTE • TRABAJO DOCENTE • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •
EVALUACIÓN**

EM GERAL, ASSOCIAMOS A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES A PROCESSOS RELATIVOS À carreira desses profissionais: ingresso, garantia de estabilidade, progressão, etc. Pela sua extrema importância, tais iniciativas podem ser erroneamente percebidas enquanto únicas possibilidades para essa avaliação; contudo qualquer processo avaliativo, incluído aqui o de professores, pode servir a diferentes propósitos e ser realizado de diversas maneiras.

A revisão da literatura sobre o tema – disponível em Bauer (2013) e Cassettari (2014) – apresenta inúmeras possibilidades para a avaliação desses profissionais e revela a existência de intensos debates decorrentes de visões contraditórias sobre quais seriam os melhores formatos a serem adotados. Seus objetivos, por exemplo, podem privilegiar uma concepção formativa da avaliação, visando ao desenvolvimento dos profissionais envolvidos, sem fortes consequências associadas (*low stakes*), ou servir para a responsabilização dos professores, com punições para os considerados piores e premiações para os melhores. As avaliações também podem se basear em diversos critérios, os quais explicitam diferentes (e muitas vezes divergentes) concepções sobre o trabalho docente e sobre o que se considera “qualidade docente”, bem como utilizar variados instrumentos para a coleta de informações (que serão apresentados nas partes seguintes do trabalho).

Apesar das divergências e disputas envolvidas, Cassettari (2014) encontrou alguns consensos na sua revisão da literatura, referentes à

potencialidade da participação dos professores no processo de elaboração da avaliação e à necessidade de utilização de múltiplos instrumentos para uma melhor análise de um trabalho tão complexo como a docência.

O presente texto pretende relatar o processo de construção de uma proposta de avaliação de professores.¹ A pesquisa respeitou a metodologia colaborativa e buscou contribuir para:² a ampliação do conhecimento sobre a temática, o aprimoramento do trabalho dos docentes participantes da pesquisa e o desenvolvimento de novas propostas para a avaliação desses profissionais.

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2013 e junho de 2014 em uma escola pública de Ensino Fundamental I localizada na Asa Norte de Brasília,³ no Distrito Federal, e envolveu as seguintes etapas: apresentação da pesquisa e busca do consentimento dos professores, realização de reuniões formativas sobre avaliação, tomada de decisões coletivas sobre o desenho da avaliação, aplicação dos instrumentos e o retorno dos resultados para os docentes e para a gestão da escola.

Antes de iniciar o detalhamento de cada uma dessas etapas, cabe esclarecer que o trabalho foi desenvolvido em uma escola com condições de trabalho e infraestrutura melhores do que as encontradas na maioria das escolas públicas brasileiras. Parte dessas condições se deve à característica da rede do Distrito Federal – DF –, que, de acordo com o Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, tem um dos maiores gastos anuais por aluno do país (só menores do que os dos estados de São Paulo, Espírito Santo e Roraima) e, de acordo com o Censo do Professor, possui professores com maior formação que a média nacional e que lecionam em um menor número de escolas e turmas. Os profissionais do magistério do DF também contam com um plano de carreira (Lei n. 5105/2013), que prevê progressões horizontais e verticais, bem como gratificações diversas e um percentual mínimo de horas destinadas à coordenação pedagógica (formação continuada, planejamento, correção de atividades, etc.) de 33%, para a jornada de 20 horas, e 37,5%, no caso da jornada de 40 horas, da carga horária semanal.

O DF ainda tem alcançado melhores resultados do que a média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – em todas as etapas avaliadas, conforme pode ser observado na tabela a seguir, que contém também as informações relativas à Escola Asa Norte.

1
Essa proposta foi realizada como parte de trabalho de doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

2
Sobre as características da pesquisa colaborativa, ver: Magalhães (1994) e Ninin (2006).

3
A escolha da escola, que doravante será chamada Escola Asa Norte, respeitou dois critérios: deveria ser pública e atender exclusivamente alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A realização da pesquisa em mais uma instituição mostrou-se inviável considerando o tempo e os recursos disponíveis.

TABELA 1
IDEB OBSERVADO: BRASIL, DISTRITO FEDERAL, ESCOLA ASA NORTE (2007, 2009, 2011, 2013)

ANO		2007	2009	2011	2013
Anos iniciais do ensino fundamental	Brasil	4.2	4.6	5.0	5.2
	Distrito Federal	5.0	5.6	5.7	5.9
	Escola Asa Norte	4.8	6.3	5.1	6.2
Anos finais do ensino fundamental	Brasil	3.8	4.0	4.1	4.2
	Distrito Federal	4.0	4.4	4.4	4.4
Ensino médio	Brasil	3.5	3.6	3.7	3.7
	Distrito Federal	4.0	3.8	3.8	4.0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep.⁴

A escola está localizada em uma região da capital considerada nobre, em que predominam moradores com um alto poder aquisitivo; entretanto, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, apenas 42% dos endereços informados pelos pais de alunos encontram-se nessa região, sendo preciso considerar que muitos pais registram seu local de trabalho como endereço e, portanto, o número de alunos residentes na região pode ser bem menor. O mesmo documento aponta que boa parte dos alunos precisa percorrer longos trajetos todos os dias para chegar à escola (distância média de 30 km.), indicando que a percepção dos pais sobre a qualidade da escola pode ser um dos motivos que os leva a optar por essa instituição.

Apesar de relativamente antiga (inaugurada em 1963, apenas três anos após a fundação de Brasília), a escola está bem conservada e possui uma boa infraestrutura, com salas de aulas, de leitura e de informática amplas e bem equipadas. Em 2014, a escola atendeu 212 alunos matriculados em 10 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e sete sala especiais, destinadas aos alunos diagnosticados dentro do transtorno do espectro autista. Naquele ano, o número de alunos por professor na sala regular variou de entre 13 e 20; já nas salas especiais, são apenas dois alunos por professor. A escola possui 21 professores no total, sendo quatro deles readaptados, 10 professores de salas regulares e sete de salas especiais.

É nesse contexto particular que a pesquisa foi desenvolvida, sendo iniciada pela sua apresentação e busca do consentimento dos professores, conforme será relatado na próxima parte deste texto, que também apresentará as características dos professores que aceitaram participar da sua elaboração.

A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E O CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES

O primeiro contato com a escola foi feito em setembro de 2013, quando a pesquisa foi apresentada para os seus professores e gestores. Mesmo sem nenhuma relação pessoal com esses profissionais, fui muito bem recebida e obtive não apenas o consentimento da direção da escola, como também o seu apoio para a realização da pesquisa. Nas reuniões com os professores, obtive respostas diferentes daqueles que lecionavam no período matutino (em que seis dos oito professores aceitaram participar da pesquisa) e no período vespertino (em que todos os professores se recusaram a participar naquele momento e solicitaram que a pesquisa fosse reapresentada no início do ano letivo de 2014).

Dos seis professores que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, duas saíram da escola no ano seguinte e uma retirou o consentimento por estar envolvida em muitas atividades, o que a impossibilitava de participar das reuniões com o grupo. Assim, no início de 2014, a pesquisa contava com a cooperação de apenas três professores. Naquele momento, a proposta foi novamente apresentada para os professores dos dois turnos da escola, e obtive o consentimento de mais seis deles. Entretanto, ao longo da realização do trabalho, mais duas professoras ficaram impossibilitadas de participar da pesquisa: uma por motivo de saúde e a outra por ter conseguido redução da jornada para cuidar de sua filha.

Desse modo, ao todo doze professores estiveram envolvidos com a realização da pesquisa, mas apenas sete participaram de todas as suas etapas. Esses sete constituíam um grupo bastante diverso, contemplando: dois homens e cinco mulheres; quatro professores com idades entre 30 e 39 anos e três entre 40 e 49 anos; seis autodeclarados brancos e um pardo; cinco concursados e dois contratados; cinco professores com magistério, sete (todos) com ensino superior completo (seis em pedagogia e um em história, sendo cinco em instituições privadas e dois em universidades públicas); quatro professores com pós-graduação *lato sensu* em educação; um professor com menos de cinco anos de experiência na docência, dois com mais de 20 anos de experiência e quatro com 10 a 16 anos de experiência; um professor que atuava na escola há mais de 10 anos e seis professores com até cinco anos de atuação na escola; três professores de salas especiais, dois professores de turmas de 1º ano, um professor de 3º ano e um professor de 4º ano; apenas um professor afirmou exercer outra atividade remunerada.⁵

Foi solicitado que os participantes contassem se tinham participado de outras iniciativas de avaliação de professores e relatassem como foi a experiência. A maioria deles citou a avaliação do estágio probatório; todavia, as vivências foram bastante diferenciadas. Enquanto alguns afirmaram que passaram pelo estágio probatório sem saberem

5

As informações aqui apresentadas foram coletadas por meio de um formulário preenchido por todos os professores que aceitaram participar da pesquisa. Esses professores, bem como a direção da escola, também assinaram termos de consentimento livre e esclarecido.

que estavam sendo avaliados e nem mesmo quais seriam os critérios dessa avaliação (apenas tiveram que assinar um documento com os seus resultados), outros souberam explicar os procedimentos e critérios envolvidos no processo.

Em geral, houve o entendimento de que se trata de critérios bastante objetivos (relacionados à assiduidade e pontualidade dos profissionais, por exemplo), mas que são utilizados pelos diretores de maneira subjetiva. Os professores contaram que alguns diretores não dão nota máxima para nenhum docente em nenhum quesito, outros reservam as notas máximas para os profissionais com quem têm maior afinidade e ainda existem aqueles que utilizam a aprovação no processo como “moeda de troca” para que os professores assumam as piores turmas da escola. Dois participantes relataram que se sentiram perseguidos durante o processo, o que levou um deles até mesmo a mudar de escola.

Os professores também citaram outras iniciativas de avaliação a que foram submetidos, relacionadas a processos de avaliação institucional, como requisito para a renovação do contrato temporário e ainda como parte de um programa de curta duração de remuneração por desempenho. Dessas, apenas uma, referente a um processo de avaliação institucional, foi caracterizada como “bastante produtiva”; as demais não foram detalhadas pelos docentes, que tiveram bastante dificuldade de lembrar como foi o processo.

A ideia inicial era que as discussões sobre as experiências dos participantes com a avaliação de professores dessem origem a discussões sobre as alternativas existentes para a construção de uma proposta. Já na primeira reunião, entretanto, ficou claro que os participantes da pesquisa não dominavam certos conceitos básicos do debate sobre a avaliação,⁶ o que demandou uma discussão mais aprofundada sobre o tema e levou à realização de reuniões formativas, conforme será descrito na parte seguinte deste trabalho.

DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

As reuniões formativas tiveram como objetivo aproximar os participantes da pesquisa das temáticas referentes à avaliação e, mais especificamente, à avaliação de professores, de modo que eles pudessem tomar decisões melhor informadas sobre os procedimentos a serem adotados naquela escola.

As discussões se iniciaram com a seguinte questão: O que é avaliar alguma coisa? A partir das respostas dos professores, buscou-se construir, com eles, o entendimento de avaliação enquanto processo de determinação do valor ou mérito de alguma coisa (SCRIVEN, 1991), que depende de julgamentos de valor (STAKE, 1967) e deve servir para

6 Tal fato pode se relacionar com uma limitação das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, que, em geral, não contemplam a avaliação de professores (GATTI; BARRETTO, 2009), apesar de essa ser uma questão presente no cotidiano das escolas.

orientar a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1968). Nesse sentido, foi importante ressaltar as inúmeras possibilidades para a elaboração, implementação, análise e utilização dos resultados de um processo avaliativo e o quanto as escolhas realizadas ao longo do processo são reveladoras de concepções muitas vezes divergentes sobre um mesmo objeto. Sempre que possível, foram realizadas comparações com a avaliação da aprendizagem, mais próxima aos professores, a fim de facilitar a compreensão de algumas questões.

As discussões procuraram, ainda, diferenciar medida, nota e avaliação, avaliação formal e informal, avaliação interna e externa, avaliação diagnóstica, formativa e somativa, avaliações referenciadas à norma e a critério. Os instrumentos foram apresentados enquanto meios necessários para a coleta de informações que subsidiem a avaliação, sendo fundamental que a sua aplicação respeite princípios éticos de forma a não prejudicar a confiabilidade dos resultados obtidos. Por fim, foi explicitado que os resultados das avaliações podem ser utilizados de diferentes maneiras, destacando-se as diferenças entre as avaliações com fortes e fracas consequências associadas (*high e low stakes*).

Passando para as discussões sobre a avaliação de professores, elas foram organizadas a partir das seguintes questões: Por quê? O quê? Como avaliar? A primeira pergunta dizia respeito às justificativas e finalidades associadas às avaliações de professores e, para melhor analisá-la, construímos (professores e pesquisadora) uma lista de possíveis usos para essa avaliação, separando-os entre os com fortes e fracas consequências associadas. Por exemplo, dentre os com fracas consequências, estavam: ajudar os professores a identificarem seus pontos fortes e fracos, providenciar *feedback* da sua atuação e orientar a formulação de ações que ajudem a remediar os problemas encontrados. Já dentre os com fortes consequências encontravam-se: classificar os professores, premiar performances excelentes e punir profissionais que demonstraram desempenho insatisfatório.

O segundo questionamento referia-se aos critérios que deveriam ser utilizados na avaliação e, com ela, veio a discussão sobre o que constitui a qualidade docente. Os professores enumeraram características que, em sua opinião, definem a qualidade docente e comparamos essas características com as elencadas por Danielson (1996), no seu “Framework for teaching”,⁷ e pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, na Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.⁸ Após o choque inicial com a quantidade de critérios que podem ser utilizados para a avaliação dos professores, os participantes da pesquisa concordaram que todas as características elencadas faziam sentido e que, na sua prática, já faziam – ou tentavam fazer – a maioria delas, apenas não paravam para distingui-las.

7

A autora elaborou uma lista com conhecimentos e habilidades que os professores eficientes devem demonstrar na sua prática profissional, a qual contempla 22 componentes e 76 elementos agrupados em quatro domínios: planejamento e preparação; clima da sala de aula; instrução; e responsabilidades profissionais.

8

A matriz de referência da prova foi elaborada por especialistas e encontra-se disponível no *site* do Inep: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf>. Acesso em: ago. 2014. Uma nova versão do documento, intitulada “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, está disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

A terceira questão, “como avaliar?”, tratava dos instrumentos e métodos de análise dos resultados que poderiam ser utilizados. Todos os instrumentos encontrados na revisão da literatura sobre o tema (observações em sala de aula, questionários respondidos por alunos e pais de alunos, relatórios elaborados por pares e/ou superiores administrativos, provas realizadas pelos professores ou pelos seus alunos, autoavaliações e portfólios) foram apresentados aos participantes da pesquisa, seguidos de discussões sobre os seus aspectos positivos e negativos. Já nesse momento, foi possível perceber que os professores se mostraram mais favoráveis a certos instrumentos do que a outros; entretanto, buscou-se reforçar a ideia de que nenhum deles conseguiria sozinho captar toda a complexidade que envolve o trabalho docente. Também discutimos as possibilidades de quem poderia realizar a avaliação (avaliadores internos, externos ou ambos) e de procedimentos necessários para o retorno dos resultados para os diferentes públicos envolvidos.

As discussões realizadas deveriam servir de subsídio para a tomada de decisões sobre o formato da avaliação a ser adotado, o que foi realizado em conjunto com os professores participantes da pesquisa, como será exposto no próximo item.

AS DECISÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

A primeira decisão tomada pelo grupo foi de que a avaliação serviria apenas a propósitos formativos, sem fortes consequências associadas. Os professores concordaram que uma avaliação classificatória teria pouca utilidade para o aprimoramento do seu trabalho (saber se eu sou o melhor ou pior professor não me ajuda a perceber o que eu estou fazendo bem e no que eu posso melhorar) e que ainda poderia ter consequências negativas, principalmente para os professores mal colocados na classificação (relacionados a um sentimento de inferioridade e desmotivação). A decisão sobre quais critérios adotar também foi bastante tranquila, uma vez que todos consideraram a lista elaborada por Danielson (1996) como a mais completa.

Com relação aos instrumentos, nós decidimos primeiramente quais não seriam utilizados. Começamos excluindo as provas, uma vez que os professores já passam por uma avaliação semelhante como parte dos concursos públicos para o ingresso na carreira. Considerar o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala se mostrou inviável, visto que só poderíamos contar com os resultados de edições anteriores da Prova Brasil, as quais possuem limitações para esse uso. E os professores foram muito enfáticos na recusa de qualquer relatório ou questionário elaborado por pares ou superiores administrativos.

Apesar de reconhecerem que esses atores possuem um melhor conhecimento da realidade escolar, disseram não se sentir à vontade

para fazer e receber críticas (mesmo que construtivas) nesse grupo, em especial pelos problemas que isso poderia causar no seu relacionamento pessoal e por considerarem que a equipe gestora não estaria apta a avaliar o trabalho pedagógico por eles realizado. Tal recusa se mostrou inabalada mesmo após eu me dispor a contribuir com a formação de outros avaliadores na escola e explicar que somente esses atores poderiam dar continuidade à avaliação após a finalização do meu trabalho.

Os professores concordaram com a realização de observações em sala de aula, mas foram contrários à utilização de qualquer equipamento de gravação, argumentando que isso interferiria negativamente na dinâmica estabelecida em sala de aula, tanto pelas reações dos professores (que disseram não se sentir à vontade na presença de tais equipamentos) quanto pelas reações dos alunos. Assim, ficou decidido que os registros se limitariam às anotações do observador. Houve alguma discussão sobre quem deveria realizar as observações, mas entre os professores foi consensual que a pesquisadora deveria realizar essa tarefa, ainda que esta tenha apresentado outras sugestões para o grupo.

Os professores ajudaram a elaborar o protocolo de observação utilizando como base outros protocolos encontrados na bibliografia, em especial o de Reis (2011), sendo necessárias adaptações para contemplar a realidade específica daquela escola, sobretudo das classes especiais. Também decidimos coletivamente o número de observações a serem realizadas (duas a três), o tempo de cada uma delas (duas horas e meia, correspondente ao tempo entre a entrada dos alunos e o intervalo) e o fato de que as observações seriam agendadas e precedidas por reuniões para que os professores explicassem o contexto da sua turma e seus objetivos para a aula.

Os questionários para os alunos também foram aceitos, porém provocaram discussões sobre a necessidade de adaptações para os alunos pequenos (em especial das turmas de 1º ano) e a inviabilidade de aplicação para os alunos com transtorno do espectro autista. As questões foram definidas em conjunto com os professores, mais uma vez tomando como base exemplos encontrados na bibliografia. As mesmas questões deveriam ser apresentadas para todos os alunos (com exceção daqueles das salas especiais), mas a aplicação para os alunos pequenos contaria com recursos que buscavam ajudar o preenchimento do questionário (como a utilização de símbolos que representassem as alternativas “muito” ☺, “mais ou menos” ☺, e “pouco” ☹). Os professores concordaram em não estarem presentes no momento da aplicação do questionário e, antes da primeira aplicação, foi realizado um pré-teste do instrumento com alunos de outras escolas de Ensino Fundamental I, a fim de analisar o nível de compreensão das perguntas. Algumas alterações foram realizadas, sempre passando pela aprovação dos professores.

No caso dos questionários respondidos pelos pais/responsáveis dos alunos, houve o questionamento quanto à possibilidade das respostas serem influenciadas pela pequena participação desses sujeitos no cotidiano da escola. Os professores até mesmo duvidaram que os pais/responsáveis responderiam aos questionários, indicando que o número de respondentes poderia ser muito baixo. Eu expliquei que, mesmo se o número de respondentes fosse pequeno, este seria um dado importante para a pesquisa, e os professores não se opuseram à utilização do instrumento, ainda que reticentes sobre a confiabilidade dos dados. Os docentes selecionaram as perguntas que fariam parte do questionário e ajudaram a elaborar uma carta de apresentação da pesquisa – vale dizer que foram incluídas algumas questões específicas para os pais dos alunos das salas especiais. O instrumento também foi pré-testado, o que contribuiu com a reformulação de algumas questões e alternativas.

Por fim, discutimos a inclusão de um instrumento que contasse com a participação dos professores. Todos os professores foram favoráveis às autoavaliações e alguns professores não se opuseram à elaboração de portfólios; outros, entretanto, consideraram que isso implicaria um trabalho adicional que eles não teriam condições de realizar. No final, decidimos que quem quisesse poderia entregar o portfólio em complementação à autoavaliação, o que ninguém fez. Ainda foi decidido que a elaboração do formulário de autoavaliação, que deveria conter questões abertas e fechadas, não contaria com a participação dos professores. O instrumento, por mim elaborado com base em formulários destinados para o mesmo fim, também foi pré-testado antes da sua primeira aplicação.

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As observações em sala de aula tiveram início em abril de 2014 e, conforme previamente acordado, foram realizadas reuniões com os professores antes de cada uma delas. Nessas reuniões, todos os professores mostraram um bom conhecimento dos seus alunos, tanto no que se refere às suas características de origem (condição socioeconômica, situação familiar, etc.), como no que se refere às questões pedagógicas (o que já fazem bem, no que apresentam maiores dificuldades, no que evoluíram, etc.). Eles também apresentaram planejamentos cuidadosos, alguns com maior detalhamento que outros, mas todos com clareza dos objetivos e das estratégias que utilizariam para alcançá-los. Os professores das salas especiais também demonstraram um bom conhecimento do transtorno do espectro autista e das necessidades educacionais especiais dos seus alunos.

O registro das observações se mostrou um desafio, uma vez que não foram permitidos equipamentos de filmagem e, portanto, teve

que acontecer durante as observações. A estratégia que funcionou melhor foi a de anotar o horário e as atividades que aconteceram em cada momento e só posteriormente organizar as informações de acordo com o protocolo estabelecido em conjunto com os professores. Em alguns casos, também houve a dificuldade de manter uma postura de isolamento durante as observações, principalmente quando os alunos e até mesmo os professores solicitavam a minha ajuda.

Não caberia descrever aqui em minúcias como foi cada observação e nem todas as informações delas decorrentes; contudo, vale destacar que as principais diferenças entre os professores se deram na maneira como eles se relacionam com os seus alunos, como organizam o tempo de cada atividade, como lidam com os alunos que apresentam maiores dificuldades e facilidades para realizar a tarefa e como, nas salas regulares, realizam a inclusão dos alunos com deficiência. Não foram percebidas diferenças significativas com relação à existência de planejamento da aula, seleção de recursos e atividades adequadas aos objetivos propostos, organização da sala de aula e existência de atividades de avaliação com *feedback* para os alunos.

Simultaneamente à realização das observações, teve início a aplicação dos questionários para os alunos. Antes de cada aplicação, eu solicitava que os professores se retirassem da sala, apresentava-me para a turma (que só me conhecia como pesquisadora que observava algumas aulas) e explicava (brevemente e em linguagem apropriada) a pesquisa, destacando a importância das respostas dos alunos enquanto fonte de informação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor da turma. Os alunos de todas as salas se mostraram muito animados em participar da pesquisa. Logo após a apresentação, eu distribuía o questionário, explicava como funcionaria o seu preenchimento e fazia alguns combinados sobre o que poderia ou não ser feito: “só pode marcar uma alternativa como resposta; é preciso tomar cuidado para marcar no lugar certo (correspondente àquela questão); não pode falar a resposta em voz alta; não pode olhar a resposta dos colegas”, etc.

Em todas as turmas eu fiz a leitura de cada uma das questões repetindo o nome do professor da turma e fornecendo as devidas explicações quando necessário. Após a leitura das questões, alguns alunos, em especial nos primeiros anos, falaram a sua resposta em voz alta quase que automaticamente e foi difícil fazê-los entender que não deveriam fazer isso para não influenciarem as respostas dos seus colegas. Nos primeiros anos, também foi preciso verificar o tempo todo se os alunos estavam preenchendo as respostas no lugar certo, sendo que, em apenas em duas situações, eu notei problemas no referido preenchimento, os quais foram corrigidos com um acompanhamento mais próximo dos alunos.

Após a aplicação do questionário, pedi que os alunos fizessem dois desenhos: um com as coisas de que eles mais gostavam e outro com

as coisas de que eles menos gostavam na aula e no professor. Os desenhos foram bastante reveladores da opinião dos alunos e permitiram que eles parassem para pensar no que iriam desenhar e, portanto, no que mais e menos gostavam. Passei de mesa em mesa perguntando o que eles iriam desenhar, o que foi importante, pois nem todos os desenhos ficaram completos ou fáceis de interpretar.

De maneira geral, as respostas do questionário foram muito positivas: 96% disseram que o professor mostra como fazer coisas novas; 92,5% afirmaram que aprendem nas aulas; 87% pontuaram que o professor corrige seus erros e explica por que erraram; e 87% explicitaram que seu professor é um bom professor. Somente em algumas das questões foi possível perceber grandes diferenças entre as turmas, como, por exemplo, na questão 10, “Meu professor trata todos os alunos com respeito?”, enquanto em uma das turmas, 100% dos alunos responderam que sim, em outra, 54,5% responderam sim, 36% mais ou menos e 9,5% não. Essa diferença nas respostas coincidiu com o que havia sido observado em sala de aula.

Ao final da aplicação do questionário, expliquei que a opinião dos pais/responsáveis também seria muito importante para a realização da pesquisa e solicitei que os alunos não esquecessem de pedir para que os seus pais/responsáveis preenchessem o questionário que se encontrava nas suas agendas, acompanhado da carta de apresentação da pesquisa.

A expectativa dos professores, conforme explicitado anteriormente, era de que o número de respondentes seria muito baixo; contudo, para nossa surpresa, obtivemos 100% de respostas em quatro turmas (três delas sala especiais, em que o número de alunos é bastante reduzido), 94% em outra turma, 82% em outra e 54% na última. Para obter um maior número de respostas, uma estratégia que funcionou foi escrever um bilhete na agenda dos alunos um dia antes do prazo final para a entrega dos questionários.

Mais uma vez, as respostas foram bastante positivas: 100% dos respondentes expressaram que são tratados com respeito pelo professor; 92% indicaram que o professor se comunica com eles de maneira clara; 92% disseram se sentir à vontade para entrar em contato com o professor; 92% reconhecem que o professor ajuda a sua criança a aprender; 82% consideram que o professor demonstra atenção especial para as necessidades do aluno; e 79% relataram que o professor mantém o aluno motivado.

Apesar de existirem diferenças entre as respostas dos pais/responsáveis, não foram encontrados padrões que indicassem diferenças significativas na atuação particular de cada professor. Pode-se considerar, por exemplo, a questão referente à percepção sobre a aprendizagem do aluno durante aquele ano letivo: enquanto 40% dos pais/responsáveis

consideraram que suas crianças aprenderam muito, 44,5% disseram que elas aprenderam alguma coisa, e 15% afirmaram que elas poderiam ter aprendido mais. A distribuição dessas respostas se mostrou similar para todos os professores, o que pode indicar que elas estejam mais relacionadas com as expectativas dos pais e com as características dos alunos do que com percepções diferenciadas sobre a atuação dos professores.

Os pais/responsáveis também puderam escrever livremente algumas palavras sobre a atuação do professor. Com apenas uma exceção (em que foram apresentadas críticas pontuais a um dos professores), as mensagens foram de agradecimento, com muitos elogios a diferentes aspectos do trabalho desenvolvido, muitas delas emocionantes.

Por fim, os formulários de autoavaliação foram entregues para os professores no final do primeiro semestre de 2014. Esses formulários se mostraram fontes muito ricas de análise do trabalho docente, contemplando uma grande diversidade de assuntos que perpassam quatro categorias: planejamento e preparação; ambiente da sala de aula; instrução; e responsabilidades profissionais.

Inicialmente, alguns professores se surpreenderam com a quantidade de questões do formulário, o que já havia sido indicado no pré-teste como um problema potencial; contudo, a maioria dos professores não levou muito mais do que uma hora para devolver o formulário preenchido. Por um lado, isso pode indicar que, na realidade, o instrumento não leva tanto tempo para ser preenchido; mas, por outro, que os professores não se dedicaram tanto à reflexão de suas ações. No entanto, nenhuma dessas alternativas pode ser comprovada com base nos dados obtidos.

Os professores responderam as questões de maneira muito diversa, o que tornou difícil a comparação entre as respostas e, conseqüentemente, considerou-se mais apropriado interpretar as respostas de cada professor de acordo com o padrão por ele estabelecido. Assim, o significado de “bom” possuía um sentido diferente para um professor que respondia a maior parte das questões como “excelente” do que para um professor que evitava a utilização dessa alternativa.

Um dos padrões observados em todos os formulários diz respeito à concentração das respostas nas alternativas consideradas mais positivas, o que poderia indicar ou que os professores fazem, de fato, uma avaliação positiva do seu trabalho nos quesitos aferidos, ou que os professores teriam alguma dificuldade/receio de expor seus pontos negativos. Entretanto, essa segunda possibilidade parece não se confirmar quando, ao analisar as questões abertas do questionário, constata-se que eles não tiveram problemas em expor suas fragilidades, conforme pode ser observado nos excertos a seguir: “O comportamento dos alunos atrapalha o desenvolvimento das aulas. Muitas vezes grito. Isso precisa ser melhorado” (Participante D); “[Preciso de ajuda para] elaborar atividades

que contemplem alunos que estão com habilidades acima do exigido para a turma” (Participante E); “Preciso de ajuda com atividades para crianças com dificuldade de alfabetização” (Participante F).

Nas questões abertas, também foi perguntado se o professor recebia *feedbacks* do seu trabalho e por quem e, em caso negativo, se eles gostariam de recebê-los e quem seria a pessoa mais indicada para fazê-lo. Quatro professores afirmaram que recebem *feedbacks*, mas apontaram atores diferentes que cumprem essa função, dentre eles a orientadora educacional, a psicóloga escolar, colegas de trabalho e até mesmo pais de alunos. Os três docentes que disseram não receber nenhum tipo de *feedback* declararam que gostariam que essa fosse uma prática corrente na escola e elegeram o coordenador pedagógico como o ator mais indicado para essa função.⁹

Os professores ainda aproveitaram o espaço das questões abertas para destacar aspectos relacionados com a infraestrutura da escola e as suas condições de trabalho que interferem negativamente no seu desempenho, tais quais: a falta de monitores e de materiais didáticos, falta de um maior apoio e envolvimento das famílias, falta de recursos tecnológicos, dentre outros.

Finalizada a aplicação dos instrumentos e análise dos dados, iniciou-se o processo de retorno dos resultados para os professores participantes da pesquisa e também para a equipe gestora da escola.

RETORNO DA AVALIAÇÃO

O retorno dos resultados da avaliação foi realizado, primeiramente, em reuniões individuais com os professores participantes da pesquisa. Para essas reuniões, foi preparada uma apresentação que sintetizava os dados obtidos com cada instrumento, buscando, sempre que possível, relações entre eles que ajudassem a complementar ou confirmar as informações. Desse modo, a ideia foi perseguir uma imagem mais precisa do trabalho docente por meio da combinação das diferentes fontes de informações, ao invés da simples análise isolada de cada uma delas.

Em alguns casos, foi mais fácil identificar tais relações. Por exemplo, houve uma situação em que, na observação em sala de aula, constatei que o professor por vezes se excedia ao chamar a atenção dos seus alunos, e estes, por sua vez, apontaram nos questionários que não gostavam quando o professor dava bronca ou gritava com eles, e o próprio professor indicou também no formulário de autoavaliação que tinha dificuldade de lidar com a bagunça dos alunos e que esse era um aspecto que poderia melhorar. Para outro professor, diversos instrumentos (observação em sala de aula, questionários dos alunos, questionários dos pais e autoavaliação) indicaram que ele se relacionava muito bem com seus alunos, conseguindo manter a sua atenção e entusiasmo durante a aula.

⁹ Interessante notar que esses mesmos professores foram enfaticamente contrários ao envolvimento do coordenador pedagógico na avaliação do seu trabalho.

Em outros casos, essas relações não foram tão fáceis de serem estabelecidas, principalmente quando um dos instrumentos trazia informações que não apareciam nos demais, ou seja, uma informação relevante da observação em sala de aula por vezes não podia nem ser confirmada e nem descartada com base nos outros instrumentos.

Nas reuniões, também foram apresentadas sínteses dos aspectos considerados mais positivos na atuação do professor, daqueles que precisavam de uma maior reflexão e dos que poderiam ser aprimorados, bem como das questões que se destacaram entre a maioria dos participantes da pesquisa e que, caso os professores aprovassem, seriam discutidas com a equipe gestora da escola para que pudessem ser trabalhadas com o conjunto dos professores.

Foi interessante perceber o constrangimento da maioria dos professores nos momentos em que o seu trabalho foi elogiado. Alguns deles afirmaram que é mais comum receberem críticas do que elogios e, por isso, às vezes, não se sentem seguros com relação à sua atuação. Também disseram que esses elogios são importantes para valorizar o seu empenho e que sentem falta dessa valorização no cotidiano do seu trabalho.

As críticas foram recebidas, via de regra, muito tranquilamente pelos professores. Em muitos casos, eles afirmaram que já sabiam das deficiências apontadas, mas que era interessante verificar como os instrumentos apresentaram resultados que corroboravam a sua percepção, reforçando a necessidade de transformação do seu comportamento. Em outros casos, foram surpreendidos com aspectos levantados pelos instrumentos, mas, com apenas uma exceção, entenderam que se tratavam de problemas reais que precisavam ser trabalhados por eles.

Todos os professores concordaram com os assuntos selecionados para serem discutidos com a equipe gestora da escola, quais sejam: o uso dos termos *tio* e *tia* para chamar os professores e professoras da escolas; a existência de conteúdo religioso em algumas salas de aulas (principalmente antes do lanche), o que interferia na liberdade religiosa dos estudantes; os desafios de boa parte dos professores em lidar com os alunos com maiores dificuldades e com maiores facilidades de aprendizagem (ambos os extremos); o fato de cada professor apresentar qualidades que poderiam ser compartilhadas/divididas com todo o grupo (o que, no período em que a pesquisa foi realizada, não acontecia de maneira sistematizada na escola); a desigualdade de recursos e materiais pedagógicos a que os professores tinham acesso, já que muitos desses materiais eram preparados pelos próprios professores (o que era ainda mais evidente nas salas especiais) e não disponibilizados para os demais; e a possibilidade de reestruturação do tempo de coordenação pedagógica a fim de potencializar o trabalho coletivo entre os professores. Os professores ainda afirmaram que parte dessas questões eram demandas do

corpo docente que haviam sido apresentadas em diversas oportunidades à direção da escola sem, contudo, provocar mudanças significativas até aquele momento.

Ao final das reuniões individuais, pedi que os professores avaliassem todo o processo, desde as primeiras reuniões, passando pelos momentos de tomada de decisão e aplicação dos instrumentos, até o seu retorno. Todos eles destacaram a importância da avaliação para o seu trabalho, principalmente por possibilitar a reflexão sobre o que estava indo bem e o que poderia melhorar. Também disseram que se sentiram respeitados durante todo o processo avaliativo e ressaltaram que gostaram de participar das decisões sobre como se daria a avaliação. A fala de uma professora relaciona a postura participativa na pesquisa com a valorização do seu trabalho. Em suas palavras: “Eu me senti como colaboradora do trabalho, da pesquisa, e isso é uma forma de valorização também” (Participante C).

As principais críticas ao processo referiram-se: à descontinuidade do trabalho entre o final do ano de 2013 e início do ano de 2014 (quando as discussões tiveram que ser reiniciadas com o novo conjunto de participantes); ao fato de algumas das discussões realizadas antes do início da avaliação terem sido muito cansativas (ainda que os professores reconhecessem a sua importância); e ao fato de a avaliação ter se limitado a um pequeno conjunto de professores da escola, não abrangendo a totalidade do corpo docente.

Sobre o uso dos resultados da avaliação, todos os professores manifestaram-se dispostos a refletir sobre os dados apresentados e a buscar maneiras de transformar aquilo que não estava indo bem, ainda que tenham sido vagos quanto a como fariam isso.

Da reunião com a equipe gestora da escola, participaram: a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e um secretário. Comecei a reunião apresentando a pesquisa e explicando como ela havia sido realizada. Todos se mostraram muito interessados e fizeram várias perguntas sobre como foi a aplicação dos instrumentos e quais foram os seus resultados. Expliquei que os resultados foram apresentados para cada um dos participantes da pesquisa e que, naquele momento, eu só apresentaria as questões que foram similares para a maioria deles.

Cada uma dessas questões, já mencionadas anteriormente, foi apresentada e discutida, sempre buscando pensar ações que poderiam ser realizadas a fim de sanar os problemas encontrados. Foram todas bem aceitas pela equipe, que se dispôs a utilizar os resultados da avaliação em favor do aprimoramento do coletivo dos professores, entendendo que as problemáticas apontadas não se limitavam aos participantes da pesquisa.

Poucas horas depois do final dessa reunião, alguns participantes da pesquisa me procuraram para contar que a direção e a coordenação

pedagógica da escola se reuniram com os professores e apresentaram os resultados da pesquisa como um indicador da necessidade de mudanças na escola, disseram ainda que foram discutidas ações que poderiam contribuir para o aprimoramento do trabalho docente na escola, que seriam estudadas e adotadas assim que possível.

Fiquei muito satisfeita com a possibilidade de os resultados da pesquisa servirem para provocar mudanças não apenas na ação individual dos seus participantes, mas também na gestão da escola. Não foi possível, entretanto, acompanhar o que de fato foi feito (o que demandaria uma nova pesquisa). Serão apresentadas, a seguir, algumas reflexões sobre o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de construção da pesquisa na escola levantou inúmeras questões que merecem aprofundamento. Dentre elas, selecionei apenas quatro para essas breves considerações, sem a pretensão de esgotar todas as suas implicações: o envolvimento dos professores, as escolhas por eles realizadas, os limites e as potencialidades do processo avaliativo aqui relatado.

Com relação ao envolvimento dos professores, confesso que minha expectativa inicial era de que seria muito difícil conseguir a sua colaboração, visto que tanto a avaliação quanto a pesquisa educacional nas unidades escolares podem ser associadas a práticas autoritárias, o que, por sua vez, influencia a percepção dos docentes sobre esses processos e pode gerar reações negativas à sua realização. Além disso, a pesquisa ia de encontro a uma prática infelizmente ainda muito comum nas escolas brasileiras, em que o trabalho docente é realizado de maneira isolada – cada professor cuida da sua turma –, sem que interferências ou contribuições externas sejam bem recebidas.

Para minha surpresa, entretanto, obtive uma resposta bastante favorável de professores e coordenadores pedagógicos com quem conversei e a quem expliquei os objetivos da pesquisa e a maneira como ela seria realizada, não apenas na escola Asa Norte.¹⁰ Isso pode indicar a existência de uma demanda por processos formativos de avaliação de professores que não está sendo plenamente satisfeita pelos sistemas educacionais.

É claro que existiram professores que não receberam bem a proposta, mas o fato de que, na primeira escola onde o trabalho foi apresentado, 12 professores se interessaram em participar da pesquisa, sete deles até o final, não é desprezível. A quantidade de participantes pode parecer pequena quando comparada ao total de professores da escola (21, sendo quatro deles readaptados), mas é representativa ao se considerar: que esses professores confiaram que os preceitos elencados

na apresentação da pesquisa seriam respeitados (mesmo sem me conhecerem), que eles tiveram de abrir mão de boa parte do seu tempo de coordenação pedagógica para frequentar as reuniões e para a realização da avaliação, e que eles se mostraram abertos à reflexão crítica sobre o seu trabalho. Cabe ressaltar que, mesmo entre os professores que não colaboraram com a pesquisa, existem alguns que não rejeitaram a proposta, mas foram impedidos de participar por motivos diversos, como a sobrecarga de trabalho, problemas de saúde, demandas da família, dentre outros.

Passando para a reflexão sobre as escolhas realizadas pelos professores no processo de construção da avaliação, ressalte-se que essas escolhas não são neutras, mas sim profundamente influenciadas por uma série de fatores, tais como: as concepções e valores dos participantes, o contexto em que estão inseridos, o desejo de obter bons resultados na avaliação, o medo de se expor, etc.

Assim, faz-se necessário reconhecer que, ao menos em parte, as escolhas realizadas pelos professores foram feitas no sentido de construir um processo avaliativo com o qual se sentissem à vontade e que pudessem obter bons resultados. O maior risco desse tipo de procedimento é que ele torne a avaliação ineficiente, ao impedir que as deficiências do objeto avaliado sejam identificadas, reduzindo ou anulando sua capacidade de induzir mudanças. Por outro lado, a adoção de procedimentos com os quais os professores não se sintam à vontade também poderia ser extremamente prejudicial para a avaliação, podendo inclusive inviabilizar a sua aplicação ou gerar comportamentos questionáveis que escondessem os problemas existentes.

A escolha dos professores de não permitir a gravação das suas aulas, por exemplo, impediu uma análise mais cuidadosa das práticas adotadas, mas, em uma reunião individual com uma professora, o seu desconforto foi tão grande frente a um equipamento de gravação de voz que a reunião só pôde ser finalizada quando ele foi desligado, indicando que a insistência na utilização desse equipamento poderia trazer ainda mais prejuízos para a avaliação. Não caberia discutir aqui todas as possibilidades em torno dessa postura frente aos equipamentos de gravação, mas parece que ela se refere menos a características pessoais dessa professora do que a características da categoria docente.¹¹

A recusa do envolvimento de outros atores da escola (professores, coordenador pedagógico, etc.), por sua vez, impediu a continuidade do processo e a inclusão de informações valiosas para a avaliação dos professores. Mais uma vez, essa escolha parece estar associada a características da profissão docente, particularmente a já referida postura de isolamento dos professores frente aos demais profissionais da escola.

Vale dizer que quanto maior a confiança dos professores no processo avaliativo, maior a sua disposição para aceitar a introdução de

11

Para aprofundar a discussão sobre esse assunto, destaca-se o trabalho de Campagnucci (2014) sobre o silêncio dos professores.

novos procedimentos que facilitem a identificação do que pode melhorar no seu desempenho. Contudo, como o trabalho de campo se limitou a apenas uma aplicação da avaliação, não foi possível verificar se as escolhas dos professores se manteriam iguais.

Cabe, enfim, uma reflexão sobre os limites e potencialidades do processo avaliativo. Dentre as suas limitações, encontram-se: o fato de ter se restringido a uma única aplicação, com apenas sete professores envolvidos em todas as suas etapas, com objetivos exclusivamente formativos, e que apresentou problemas na sua execução que só foram percebidos depois da sua finalização, particularmente relacionados à necessidade de aprimorar a articulação entre os critérios e os instrumentos avaliativos, de modo a permitir a triangulação de todas as informações.

Já suas potencialidades se relacionam com a consecução dos objetivos estabelecidos para o estudo, quais sejam: contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema; com o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa; e com o desenvolvimento de novas propostas de avaliação de professores.

No tocante à produção do conhecimento sobre o tema, o trabalho contribui com a reflexão sobre a prática de elaboração e aplicação de uma proposta baseada nas principais indicações da literatura sobre o tema e nos preceitos da metodologia colaborativa.

Com relação ao aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa, apesar de não ter sido realizado um acompanhamento de como os resultados do processo avaliativo foram apropriados e utilizados, houve a explicitação, por parte de todos os participantes, de que o processo ajudou a identificar o que estava indo bem e o que poderia melhorar, bem como a disposição, tanto dos professores quanto da equipe gestora, em utilizar esses resultados para orientar ações com vistas ao aprimoramento das práticas vigentes.

A contribuição com o desenvolvimento de novas propostas, por sua vez, deve vir não da reprodução exata de todos os procedimentos adotados – até porque o processo envolve escolhas que serão diferentes em cada circunstância –, mas sim da atenção às alternativas e principais recomendações disponíveis na literatura e a algumas condições que se mostraram essenciais para a realização da avaliação, relacionadas, por exemplo, à garantia de tempos e espaços próprios para que os professores possam participar do processo, à verificação do conhecimento prévio dos professores sobre a temática, à realização de reuniões formativas e à disponibilização de uma estrutura capaz de aplicar e recolher os instrumentos avaliativos, analisar e devolver os dados deles resultantes. Vale dizer que a avaliação de professores pode ser encarada como parte de iniciativas mais amplas de avaliação de escolas e de sistemas de ensino, possibilitando a análise articulada do trabalho docente e das políticas e condições de trabalho que o influenciam.

A experiência relatada indica que é possível (e necessário) disputar os rumos das iniciativas de avaliação de professores no Brasil, envolvendo os professores na construção das propostas e na análise dos seus resultados em um processo que possa contribuir com o desenvolvimento desses profissionais e com a melhoria da qualidade da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Adriana. Avaliação do desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- CAMPAGNUCCI, Fernanda. *Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014.
- DANIELSON, Charlotte. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopse estatística da educação básica 2014.
- MAGALHÃES, Maria Cecília. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.
- NININ, Maria Otília. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação dos pesquisados ou resignificando a direção escola*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- REIS, Pedro. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.
- SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, California: Sage, 1991.
- STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Records*, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.
- STUFFLEBEAM, Daniel. *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Ohio: Ohio State University Evaluation Center, 1968.

NATHALIA CASSETTARI

Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil

nathalia.cassettari@gmail.com

