



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

## **AVALIAÇÃO DE DOCENTES EM PAUTA: ALINHAMENTO COM AS MACRO POLÍTICAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Cristiane Backes Welter  
Universidade de Caxias do Sul - Brasil  
E-mail: crisbwelter@hotmail.com

Delcio Antônio Agliardi  
Universidade de Caxias do Sul - Brasil  
E-mail: daagliardi@ucs.br

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Este texto objetiva socializar e discutir proposições de avaliações de docentes alinhadas com macropolíticas de escolarização estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Parte-se da percepção dos gestores de diferentes redes de ensino, uma pública e outra privada, sobre os impactos da avaliação de docentes na proposição de novas ações pedagógicas e profissionais, a partir da metodologia de análise do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. Para tanto, a pesquisa foi realizada com duas instituições escolares, uma localizada no município de Caxias do Sul/RS e outra localizada em Picada Café/RS. Procurou-se compreender quais são as reformas educacionais da temática da avaliação de docentes que estão em curso em alguns dos municípios do RS, além de problematizar as tomadas de decisões pelos gestores escolares tendo em vista as atuais políticas de escolarização brasileira. Esta pesquisa ancorou-se em Ball (2005); Lima (2004;2006), Barroso (2005, 2006), Bourdieu (1990, 1996), Werle (2010; 2012) e Faria Filho (2004). O debate que se estabelece com o aporte teórico retoma quais são os indicadores para a avaliação de docentes priorizados nas diretrizes legais do atual PNE. Além disso, propõe-se a análise de alinhamentos das macropolíticas com ações de gestores escolares. E, por fim, a proposição de como a teoria de avaliação de quarta geração, de Guba & Lincoln (2011) permite um novo olhar para avaliar as práticas pedagógicas de docentes, desde o planejamento do trabalho até a ação dos gestores escolares sob o paradigma da dialética.

**Palavras-chave:** PNE. Avaliação de docentes. Avaliação de quarta geração.

### **Paradigmas teóricos e metodológicos norteadores**

Os paradigmas teóricos permeiam nossas escolhas e nosso olhar na análise dos dados pesquisados, por conseguinte todos os valores humanos que cercam os resultados aqui apresentados. E isso deixa transparecer que a opção metodológica aqui assumida não é somente uma escolha da investigação, mas sim um ato político. De fato, compreendemos a avaliação como um ato político, permeado historicamente por valores, experiências e construções humanas. Por isso, a pesquisa sobre a avaliação de docente que realizamos e da qual analisamos os resultados, considera o embasamento



teórico e metodológico do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), sendo: (a) análise das influências de regulação investigadas frente às proposições atuais do Plano Nacional de Educação; (b) análise das influências de interesse e de contexto debatidas a partir dos estudos sobre avaliação docente no contexto contemporâneo; e (c) análise das influências da prática pesquisadas dentro de instituições escolares que realizam a avaliação docente a partir da autoavaliação institucional.

Priorizou-se, nesse trabalho, as discussões acerca das implicações das macropolíticas educacionais, que direcionam as práticas de avaliação de docentes que atuaram no ano de 2014 com alunos em instituições de ensino de naturezas diferentes, uma privada e outra pública. Um aspecto que tenciona nossa opção pelas macropolíticas para avaliação de docente é o fato dessa prática institucional estar em evidência nas discussões do cenário nacional com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, 2014-2024, Lei N° 3.005, de 24 de junho de 2014. Outro elemento a ser citado é o alinhamento que se estabelece entre macro e micropolítica, norteando ações de avaliações docentes em âmbito local, sob o pretexto de melhorar a qualidade da Educação Básica.

### **Regulação: considerações acerca das políticas de escolarização e de indicadores de avaliação de docentes preconizadas no PNE**

No Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, há uma pretensão política pela efetivação de uma educação escolar pública, gratuita, laica e obrigatória. Porém, durante o longo espaço de tempo entre o Manifesto e a CF de 1888 não houve alteração significativa da realidade de escolarização da população. Segundo Saviani<sup>1</sup>, a política educacional brasileira, desde o histórico Manifesto até os dias de hoje, se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Somente a partir da CF/1988 é que encontramos uma alteração significativa no contexto da exigência de escolarização, quando

---

<sup>1</sup> Entrevista de Saviani à Anped (2013). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-especial-dermeval-saviani>. Acesso em: 29 mar. 2015.



o direito à educação passa a ser considerado como um direito público subjetivo.

Noutro aspecto, com a LDB/1996, a formação inicial de professores sai do discurso para se tornar lei, e depois política pública. Exige a LDB/1996 que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. No entanto, a realidade da profissão docente no Brasil, de acordo com dados da Anped<sup>2</sup>, se mostra ambivalente, pois entre os 2 milhões de professores em atividade no Brasil, apenas 32% deles têm formação superior. Destes, 62 mil não possuem formação em cursos de licenciatura. Apenas 53% dos professores que atuam em Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam, sendo que a maior distorção está na área das ciências exatas, pedagogia e letras.

De modo geral, a realidade docente se configura como sendo fragmentada e diferenciada (servidores federais, estaduais, municipais, urbanos e rurais, patronais, sistema S), o que gera, entre outros problemas, a constituição de planos de carreiras. Observa-se ainda que são altos os altos os índices de abandono da docência e queda na procura.

Neste contexto, o MEC instituiu a Lei do Piso Nacional (2008) e pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o Plano Nacional de Formação de profissionais do magistério e atribui à CAPES a responsabilidade de fomento da formação inicial e continuada de professores. O PNE aprovado em 2014 tem quatro, das vinte metas, diretamente ligadas à valorização e formação docente: (a) o professor como responsável pela realização do ideário do Século XXI; (b) formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação; (c) criação de planos de carreira que incluam a previsão de licença para a formação; (d) valorização do magistério da Educação Básica. A meta 18 do PNE diz que se deve assegurar, no prazo de 2 anos, planos de carreira. Portanto, esta pode ser a meta de maior impacto, pois envolve programas de acompanhamento do professor iniciante, de realização de prova nacional de admissão e de avaliação de acompanhamento do trabalho docente.

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2013).



Neste contexto somam-se as políticas direcionadas para a avaliação e nota-se uma evidência nos processos de avaliação dos profissionais da educação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) - DCNEB, a avaliação compreende três dimensões básicas: I. avaliação da aprendizagem; II. avaliação institucional interna e externa; e III. avaliação das redes da educação básica. A pesquisa foi desenvolvida dentro da segunda dimensão, com olhar voltado para a avaliação institucional interna, pois permite nortear a relação que se estabelece, pertinente ou não, entre a gestão escolar, o professor, o conhecimento e a sociedade em que a instituição escolar se situa. No mesmo documento (DCNEB), são sinalizados os objetivos da avaliação institucional interna que envolve a revisão de objetivos e metas de qualificação da formação educacional junto a todos os segmentos da comunidade escolar. Os instrumentos avaliativos são variados, mas percebemos que a utilização da avaliação institucional pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade da instituição e da qualidade social da aprendizagem que ali se projeta.

### **Influências: alinhamentos de macropolíticas com estudos e pesquisas sobre a avaliação de docentes**

Se retomarmos o histórico sobre a realização de avaliações em diferentes perspectivas no Brasil, perceberemos que, a partir da década de 1990, todas as diretrizes nacionais sobre a avaliação trazem consigo a lógica da política de méritos e classificações, demonstrando a real finalidade da qual a avaliação vem servindo e indo muito além dos delineamentos adotados. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – centraliza todos os serviços de avaliação e informação sobre a educação Brasileira e pontua que o objetivo das mesmas é apoiar a formulação das políticas do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2003). Porém, o uso que se faz dos resultados, no âmbito das políticas locais, demonstram o apoio para a hierarquização de pessoas e de instituições de ensino, o que leva a uma competição desenfreada entre escolas, como se o ensino fosse uma mera mercadoria, onde o maior índice resulta no melhor preço.

A ideologia das “escolas eficazes” e, em geral, a “cultura da performatividade competitiva” (BALL, 2002) impedem uma avaliação dialógica e das diversidades para se concentrarem naquilo que é considerado objetivo, mensurável e comparável, produzindo situações de competitividade, hierarquização e seleção entre escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativamente periféricas), ao invés da realização do tão invocado princípio da descentralização e da autonomia (LIMA, 2004, p. 50).

A ideia é que as pressões produzidas pela competição, promovidas pelos procedimentos avaliativos em larga escala, resultem em recursos financeiros que tem impacto na melhoria da qualidade do ensino. Porém, deste modo, aceita-se a desigualdade com condição de produção de qualidade, pois sendo diversificadas as condições das redes de ensino e unidades escolares, estamos então caminhando para legitimar a segregação e seleção educacional e social.

A difusão, sem precedentes, de novas ideologias gestionárias, das suas linguagens e dos seus conceitos, contribuiu para a sua naturalização e para a emergência de um certo senso comum organizacional, uma *doxa* frequentemente expressa através de narrativas racionalizadoras e legitimadoras que, de resto, visam tanto ou mais a legitimação do que a eficácia e a eficiência retoricamente celebradas (LIMA, 2004, p. 29).

O uso das avaliações para ranquear as instituições escolares em boas e não boas (em termos da qualidade do ensino) ou os docentes em competentes e não competentes, reflete uma exacerbada cobrança dos gestores para com seus professores, que por sua vez, transmitem essa pressão sofrida aos seus alunos. Segundo Lima:

Os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos “resultados”, entre muitos outros elementos, diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões

do mundo e interesses traduzindo diferentes prioridades de ação (LIMA, 2006, p. 30-31).

A partir das ações escolares em curso e sob a orientação de gestores em dois municípios brasileiros, apresentamos a complexidade do processo de avaliação de docentes, alinhando essas ações locais pontuais com as macropolíticas de escolarização. Pensamos ser possível, no contexto da avaliação de quarta geração, que os gestores possam realizar uma avaliação de docentes sem perder o foco no principal objetivo da instituição escolar, ou seja, de orientação da aprendizagem com vistas à formação humana.

As ações de gestão escolar pautadas nas avaliações de docentes são dotadas de intencionalidades políticas e direcionadas aos interesses de quem avalia. Nesta pesquisa, a avaliação dos docentes foi proposta pelos gestores escolares como forma de compreender como os alunos percebiam a validade do trabalho planejado, organizado, executado e avaliado pelos professores. Os gestores das instituições parceiras da pesquisa em Caxias do Sul/RS e Picada Café/RS, como muitos outros gestores escolares por todo o país, criaram novos instrumentos avaliativos do trabalho do docente, como forma de auxiliar a análise qualificada da formação humana fornecida neste espaço de escolarização. A partir dos resultados obtidos, são traçadas metas e planos de ensino pautados nos retornos recebidos das avaliações realizadas por alunos de diferentes áreas do conhecimento:

As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são super-valorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados (BALL, 2002, p. 109).

De fato, na escola sempre se procurou valorar as ações desenvolvidas por todos deste coletivo. Porém, a avaliação do grupo de docentes que atua na instituição pelo aluno parece colocar a gestão num papel dual pois, ora quer e necessita acompanhar o trabalho docente de forma permanente, ora precisa monitorar os resultados dos alunos:

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. Isto ocorre também onde a exclusividade é um aspecto central na posição do mercado escolar. Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais (BALL, 2001, p. 108).

Ball (2001) faz referência as dinâmicas de escolha e competição que produzem um “currículo oculto”. No caso das escolas pesquisadas estas são visíveis, pois quando se trata de momentos de avaliação externa, novas estratégias surgem dentro do contexto educacional para aumentar o índice de qualidade da escola. O que pode ser evidenciado nas ações utilizadas pelos gestores escolares pesquisados é uma busca por romper com essa lógica a partir da instituição interna de instrumentos avaliativos do trabalho dos docentes que não olhasse exclusivamente para o resultado que o aluno expressou em avaliações externas. Internamente cada gestor procurou avaliar o processo que vinha sendo desenvolvido pelos profissionais da educação que ali atuavam.

Referente à utilização dos resultados Werle (2010, p. 23) afirma que “os dados que as avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. [...]”. Estes não nos permitem avaliar a educação como um todo, pois, segundo a autora, as avaliações têm um foco muito definido, estes nos permitem refletir apenas acerca do que ele está avaliando a aprendizagem nas



disciplinas avaliadas, pois não se pode falar de um currículo todo, visto que este não abrange todas as disciplinas curriculares.

No discurso político as avaliações nos permitem planejar, aperfeiçoar os processos de ensino, propor novas ações voltadas à aprendizagem dos alunos, autoavaliação das escolas, mas não nos permitem avaliar o processo de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p.24). Quando retomamos a discussão das diretrizes estabelecidas no PNE para a avaliação docente, parece que as mesmas servem, na maior parte do tempo, às políticas de controle no interior das escolas ou como resposta às necessidades de políticas de publicização dos resultados de avaliações em larga escala.

Os relatos tornam clara a prerrogativa de que as políticas são feitas de “cima para baixo”, que há um distanciamento entre os agentes que pensam as políticas e os que executam estas políticas, mas concordamos com Costa (2010) que os professores são seres ativos, e que podem realmente reverter tal situação.

Estes técnicos se esquecem que os sujeitos do cotidiano educacional são atores sociais ativos e participantes da construção do estabelecimento escolar, o que significa dizer que podem secundarizar uma dada política, ou ainda transformá-la (COSTA, 2010, p. 210).

Verificou-se que os docentes ficam a mercê de orientações que possibilitem ampliar suas ações e aferir conhecimentos mais aprofundados acerca das avaliações que medem a aprendizagem dos alunos. Porém estas orientações não se efetivam: nem na prática, nem por meio dos cursos de formação continuada. Durante o acompanhamento das ações realizadas e entrevistas com as docentes das turmas que participaram de avaliações em larga escala no ano de 2013, percebemos que o excesso de tarefas e atribuições que lhes são designadas, não tem priorizado uma formação com caráter teórico e prático. As formações focavam-se muito a prática pedagógica e ações imediatas que visem aferir rapidamente nos resultados dos alunos. Era



necessário um novo olhar e encontramos isso nas ações dos gestores pesquisados no ano de 2014.

Compartilhamos a ideia de que tanto o campo teórico quanto o prático devem ser abordados em uma avaliação. Os docentes também precisam ser ouvidos e estimulados a realizar trocas de experiências e saberes. Consideramos que as estratégias para melhorias, no que concerne a aprendizagem dos alunos e o rendimento nas avaliações, deve ser um trabalho contínuo. Isso faz parte da função da escola: formação através da escolarização.

Observamos que, frente a essas macropolíticas que se estabeleceram no campo educacional, a escolarização assumiu um papel principal e preponderante sobre a educação. É importante esclarecer esse conceito dentro da análise de influência das macropolíticas, pois é pano de fundo das discussões sobre a avaliação docente. Quando nos referimos a educação fica implícita a ideia de educação escolar e não de educação no sentido amplo, conforme preconiza a LBD (1996) e Brandão (1990). No final do século XX e no início do século XXI, a experiência de escolarização generalizou-se na sociedade brasileira, alcançando um número significativo de crianças e jovens. Se a democratização do acesso à escola em todos os níveis foi expressiva, em contrapartida, não foi acompanhada de uma elevação da qualidade. Nota-se, de modo geral, que as crianças e jovens mantêm um forte vínculo com a escola, fruto do alargamento da escolarização e dos novos papéis sociais que a escola passou a assumir no contexto das políticas públicas sociais. Porém, essa intensidade de vinculação não acontece da mesma maneira com o saber.

Dentro do contexto de influências, escolarizar passou a ser condição e sinônimo de educação no sentido de abarcar os outros processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Um modelo que dá ênfase aos conteúdos escolares, tradicionalmente consagrados, e um sentido tímido sobre a perspectiva de formação integral do ser humano. Esse é o modelo que ainda guia as experiências.



### **Prática: Avaliação de Quarta Geração e sua proposição para a avaliação de docente**

Tanto a opção teórica e metodológica da pesquisa é como um ato político, quanto o conceito de avaliação. Após evidenciarmos o contexto de influência e o contexto de regulação das políticas de escolarização, trataremos ainda da avaliação que é permeada de valores. Optamos por refletir dentro do contexto da prática junto a uma abordagem emergente de avaliação de escolarização: a avaliação de quarta geração. Ela procura transpor o que já se discute sobre a avaliação na educação, caracterizando-a principalmente com um elemento de negociação. Entendemos que quando avaliamos atribuímos sentidos, por isso o debate e o constante diálogo são elementos necessários para construir significados e validar as práticas docentes dentro de instituições escolares.

O contexto e o entorno da pesquisa que realizamos construiu-se a partir de autoavaliações realizadas dentro de instituições escolares que utilizaram esse instrumento de avaliação para realizar sua avaliação institucional interna no ano de 2014. Na instituição escolar do município de Picada Café/RS dos 195 alunos matriculados participaram da autoavaliação um total de 152 alunos, perfazendo 77,95 % de participação. Já na instituição de ensino de Caxias do Sul/RS dos 935 matriculados, participaram da autoavaliação um total de 657 alunos, perfazendo 70,6 % de participação. A adesão ao processo de avaliação institucional interna foi voluntária o que pode explicar os percentuais de participação. Esse é o primeiro aspecto de análise a ser destacado e Bourdieu, quando pensa o conceito de *habitus*, pode nos ajudar a entender a participação dos alunos. As ações de gestão que, dentro da avaliação institucional solicita aos alunos avaliar os professores voluntariamente, introduz uma nova alternativa às influências e às regulações. Recusa, assim, uma série de alternativas, menos dialógicas, que as instituições escolares detinham anteriormente. Incutem dessa forma uma necessidade tornada virtude que “produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados [...] mostram-se objetivamente ajustados à situação” (BOURDIEU, 1990, p. 23).



A compreensão desse contexto metodológico é importante porque o formato do instrumento compõe o entorno da avaliação de docentes. O instrumento de autoavaliação dos alunos matriculados nas duas instituições estava composto de diferentes indicadores de avaliação. Foram selecionados somente aqueles indicadores que estavam relacionados diretamente com avaliação de docentes e dentro das seguintes categorias de análise: (questão 1) planejamento do ensino, (questão 2) conhecimento de área, (questão 3) metodologia de ensino e (questão 4) compreensão sobre a aprendizagem. Consideramos os objetivos expostos inicialmente para a pesquisa e, dessa forma, nossa discussão partiu da análise de elementos trazidos a tona na autoavaliação dos indicadores mencionados anteriormente. Para isso, selecionamos os seguintes indicadores previstos no instrumento de autoavaliação: (1) O professor desenvolve aulas de forma planejada; (2) O professor conhece a área de atuação; (3) O professor utiliza boas práticas de ensino; (4) O professor utiliza seus conhecimentos nas aulas. Os estudantes da instituição escolar de Picada Café/RS contavam com as seguintes possibilidades de resposta: (A) Sempre; (B) Às vezes; e (C) Nunca. Já os estudantes da instituição de Caxias do Sul/RS contavam com as seguintes possibilidades de resposta: (A) Concordo Plenamente; (B) Concordo Parcialmente; (C) Discordo Parcialmente; (D) Discordo Plenamente; e (E) Não se Aplica. Outra peculiaridade é que a questão 1 e 2, no caso do Município de Picada Café, aparece unificada em uma única questão no formulário de avaliação encaminhado aos estudantes.

Os professores são os maiores interessados nos resultados de uma avaliação de seu trabalho e, por vezes, isso pode ocasionar um mal estar quando não divulgados o processo e o resultado. Os profissionais sentem-se parte da avaliação e os resultados podem surpreender quando, de forma geral, percebem que o processo é legítimo e necessário para o seu crescimento e o da instituição. Os interessados na avaliação podem receber poder ou ser privados dele quando do resultado da avaliação. Assim, a necessidade de existir a avaliação institucional (interna e externa) mobilizou os diferentes espaços educativos que adotaram diferentes instrumentos de avaliação. Dentre



esses instrumentos chamou nossa atenção, na pesquisa, a possibilidade de existir um instrumento que avaliasse a docência a partir da autoavaliação dos alunos. As instituições escolhidas optaram pela negociação com todos os envolvidos de forma que os professores conheçam a avaliação que seria aplicada e os alunos foram convidados a participar, sem imposição. Quando os resultados da avaliação foram discutidos com os grupos de interesse envolvidos na avaliação institucional (professores, alunos e gestores), percebeu-se que a essência da avaliação estava no processo de negociação realizada ao longo do mesmo. Segundo Guba e Lincoln (2011, p.17), a avaliação que exige o envolvimento de todo demonstra nos resultados são construções coletivas e direcionadas a uma paridade conceitual:

É necessário encontrar uma forma que reconheça que seus resultados são construídos, uma forma que leve em conta diferentes valores e diferentes contextos (físicos, psicológicos, sociais e culturais), outorgue poder e conceda direitos, amalgame o ato da avaliação e respectivas atividades de acompanhamentos em um todo indistinguível e seja totalmente participativa porque estende a paridade política e conceitual a todos os grupos de interesse. (GUBA; LINCOLN, 2011, p.17).

Os estudantes que responderam as duas primeiras questões que englobavam planejamento e área de conhecimento do trabalho do professor dentro da instituição de Picada Café/RS demonstram um amplo percentual, 81% de estudantes, que perpetuam a importância do olhar do aluno para a preparação do trabalho e a atuação do docente em sala de aula. Os estudantes alegam que vislumbram o planejamento no trabalho desenvolvido por seus docentes. Ainda legitimam que 81% dos docentes demonstram ter total conhecimento sobre sua área de atuação dentro da instituição escolar.

Na instituição de Caxias do Sul, quando o aluno é questionado sobre o planejamento do professor, nota-se que há uma relação muito próxima entre as duas instituições educacionais. Para 91% dos alunos entrevistados o professor desenvolve suas aulas de forma planejada, valorizando os saberes dos alunos, demonstrando levar em consideração o aluno e conhecer a sua área de trabalho.



Como a avaliação é um processo produzido por pessoas, isso não é diferente na avaliação institucional. E, quando observamos a pluralidade de metodologias de atuação dentro da área da educação na atualidade como investimento de qualificação no processo de ensino, parece haver um consenso de que é importante variar as práticas de ensino, porém sem grandes mudanças no seu conjunto. Os dados mostram que existe um interesse muito maior dentro do grupo de alunos para a diversificação metodológica no ensino dentro das salas de aula.

O grupo de alunos pesquisado parece se distanciar das sinalizações do contexto de interesses quando analisado o elemento da avaliação em larga escala. Isso pode ser explicado, pois não a vivencia como mero resultado ou artifício midiático de ranking entre as escolas. Os percentuais expressam, também, que os estudantes percebem em 89% dos docentes, de Picada Café, a preocupação com diversificação de atividades e a qualidade das mesmas. E, ainda, quando os estudantes de Picada Café sinalizam que existe outro grupo de interesses, os professores demonstram a sensatez do processo de autoavaliação realizada na instituição escolar, pois não tendem a persuadir o processo ou racionalizar e legitimar alguma decisão já tomada. Ao contrário, a contribuição dos estudantes na avaliação docente a partir do processo de autoavaliação permite apontar as limitações da instituição dentro do trabalho de seus profissionais de forma que abra o debate interno das melhorias necessárias para impactar em maior qualidade na educação oferecida na instituição escolar.

Para 99% dos entrevistados em Caxias do Sul a autoavaliação serve para a criação de oportunidade de melhorias, reconhecendo a importância do diagnóstico situacional para a qualificação da aprendizagem.

O que é vivido no entorno e no contexto em que a avaliação docente é realizada é vivificado pelas construções das pessoas que dele participam, que venham a formar e a defender. Por isso, o compartilhamento dessas construções realizadas a partir das avaliações dos docentes foram fundamentais dentro das instituições escolares, mais do que a própria realização da autoavaliação pelos alunos. As trocas realizadas dentro desse



contexto da prática escolar ressignificou o que os próprios docentes pensavam sobre a avaliação docente. Mas isso não significa que possa ser aplicado o mesmo processo de autoavaliação para avaliar docentes em outras instituições escolares. Somente a aplicação e os resultados não produziram resultados sozinhos. Foi necessário o movimento de diálogo e de negociação. Segundo Guba e Lincoln (2011) o consenso é um elemento de atenção no processo de avaliação pois ele poderia supor verdades sem serem negociadas e dialogadas:

O consenso é o produto de uma troca conceitual humana em um ambiente particular; portanto é improvável que esse mesmo conceito possa ajudar outras pessoas a atribuir sentidos ao seu ambiente. Em suma, é precisamente pelo fato de serem produto do pensamento humano que as construções consensuais estão sujeitas a erros humanos; nenhuma delas pode ser considerada “verdadeira” em sentido absoluto, nem mesmo uma aproximação da “verdade” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.15).

Essa colocação dos autores coloca em “*xequê*” as aplicações puras de instrumentos de avaliação de docentes de diferentes realidades locais sem a construção de um processo ou sem a consideração das especificidades locais, ou, ainda, sem a negociação dos resultados. A necessidade de análise das políticas a partir de seus diferentes contextos é então constatada pelos pesquisadores.

ERROR: syntaxerror  
OFFENDING COMMAND: --nostringval--

STACK: