

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

EVALUATION OF TEACHER PERFORMANCE UNDER THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Ana Maria Mendes Sampaio¹

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a política de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) sob a perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). As análises apresentadas referem-se à pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, que em sua metodologia fez uso de questionários de caracterização, bem como da aplicação de grupos focais realizados com vinte e sete professores da rede pública municipal de ensino da cidade de Mariana/MG. Os resultados apontam para a importância de a ADD ser desenvolvida com fins de desenvolvimento profissional e não como aporte para as relações de controle e culpabilização dos professores por parte das secretarias de educação. Fato que reduz a autonomia de atuação desses profissionais, desperdiça a valência formativa desse tipo de política e nega a influência do contexto socioeducativo nesse tipo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente; Desenvolvimento Profissional Docente; Políticas Públicas Educacionais

Abstract

This article aims to discuss the Policy of Teacher Performance Evaluation (TPE) from the perspective of Teacher Professional Development (TPD). The analyses presented refer to the research conducted with the Research Group Training and Teaching Profession (RGTTP), of the Graduate Program in Education of the Federal University of Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil. This is a qualitative work, which in its methodology made use of characterization questionnaires, as well as the application of focus groups conducted with twenty-seven teachers of the municipal public school system of the city of Mariana/MG. The results point to the importance of TPE being developed for the purpose of professional development and not as a contribution to the control and blaming relationships of teachers by the departments of education. This fact reduces the autonomy of these

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - PPGE/UFOP, Mariana/MG, Brasil; Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia; Graduada em Pedagogia pela UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana-BA; E-mail: anamendessampaio@yahoo.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8951345429657611>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9821-911X>.

professionals' activities, wastes the formative valence of this type of policy and denies the influence of the socio-educational context in this type of evaluation.

Keywords: Teacher Performance Assessment; Teacher Professional Development; Educational Public Policies

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la política de ADD - Evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de DPD - Desarrollo profesional docente. Los análisis presentados se refieren a una investigación realizada con FOPROFI - Grupo de Investigación en Formación y Profesión Docente -, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Se trata de un trabajo cualitativo, que en su metodología hizo uso de cuestionarios de caracterización, así como la aplicación de grupos focales realizados con veintisiete docentes de la red de educación pública municipal de la ciudad de Mariana - MG. Los resultados señalan la importancia de que el ADD se desarrolle con el propósito de desarrollo profesional y no como un aporte al control de los docentes y las relaciones de culpabilidad por parte de los Departamentos de Educación. Un hecho que reduce la autonomía de las actividades de estos profesionales, desaprovecha el valor formativo de este tipo de políticas y niega la influencia del contexto socioeducativo en este tipo de evaluaciones.

Palabras claves: Evaluación del desempeño docente; Desarrollo Profesional Docente; Políticas Públicas Educativas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o contexto socioeducacional do país vem indicando o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. Porém, as proposições em torno dessa questão, que envolvem elementos de formação e valorização docente, pouco sentido possuem se não vierem guarnecidas de políticas públicas educacionais mais efetivas.

Atualmente, as políticas públicas de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), que ganharam espaço pelas leis da globalização, demarcam tendências de adesão a uma cultura avaliativa que tem atingido currículos, escolas, alunos e professores. Nota-se, também, que as concepções de avaliação do campo educacional sofrem influências de contextos históricos e sociais, que reivindicam da sociedade posicionamentos e propostas capazes de nortear o trabalho, inclusive dos docentes. A despeito de ser um desafio “não só difícil, mas, também, de certa maneira, explosivo” (HADJI, 1995, p. 27), a avaliação de professores se revela como uma questão inexorável.

A previsão legal da ADD no país ocorre por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 67 direciona para a delimitação do perfil dos docentes e controle de sua atuação nas unidades de ensino. Essa previsão legal tem inspirado diversas secretarias municipais e estaduais de educação a



elaborarem planos de carreira do magistério que contemplem a ADD. Porém, o aumento da adesão da avaliação docente nos referidos planos tem gerado diversas ponderações entre esses profissionais, sobretudo relacionadas à sua participação no processo de elaboração e de como se dá o retorno institucionalizado das referidas avaliações, tendo em vista o alcance do desenvolvimento profissional dos professores.

Não resta dúvida de que as constantes pretensões da sociedade, como também dos profissionais de educação, em obterem qualidade nos processos educacionais têm pressionado as Secretarias Municipais de Educação (SME), a repensarem sobre os processos educativos das escolas. Segundo Fernandes (2009) e Freitas (2009), a melhoria dos processos educacionais estava implicada nos currículos escolares, nas estruturas físicas das unidades escolares e nos programas educativos. Muito pouco ou quase nada foi considerado em torno do contexto escolar e pedagógico. Em torno desse contexto, a ADD pode se apresentar sob duas perspectivas: 1) como instrumento sistematizador, capaz de trazer melhorias ao sistema educacional brasileiro; 2) como instrumento de culpabilização dos professores pelo *déficit* de aprendizagem discente.

A preocupação com esse contexto justifica a realização do estudo, sobretudo em um momento em que as intenções do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do país não demonstram interesse efetivo com a educação básica e superior e nem com os profissionais que nelas atuam, fato que pode cooperar para que a ADD seja utilizada apenas com o propósito de responsabilização e prestação de contas dos docentes. Uma avaliação realizada somente nos moldes de seleção, medição, classificação e responsabilização minimiza a participação dos professores, que temem ser alvo de penalização. Afinal, “a condição de trabalho mais frágil para os professores é a noção de que o professor é o único responsável pelo quanto os estudantes aprendem” (TYSON, 1994, *apud* SALINAS, 2004, p. 120).

Além disso, o estudo retrata sua relevância de ordem científica quando se envolve com a política de ADD na produção acadêmica. Estudos direcionados a essa temática, a exemplo de Day (1999), Curado (2006) e Fernandes (2009), têm como preocupação investigativa: 1) as concepções de educação implícita nesse tipo de avaliação; 2) a associação da ADD ao rendimento dos discentes e às situações do contexto escolar; 3) o processo de elaboração e implementação da ADD; 4) a necessidade de evolução de suas metas. Porém, não fomenta a discussão mais direta sobre a política de ADD dentro do processo de DPD, o que refletiria na participação mais efetiva dos professores como protagonistas dessa política.



Diante da complexa realidade que envolve a ADD, esse trabalho realiza uma análise em torno dessa política, que estruturada sob a ótica do DPD pode acarretar em uma maior qualidade do processo educativo.

O artigo encontra-se disposto em três seções. A primeira realiza uma breve apresentação dos aspectos metodológicos empreendidos na realização da pesquisa. A segunda seção discute sobre a ADD vista como dispositivo de DPD. Para tanto apresenta uma gama de objetivos da ADD, contemplados na literatura, bem como os critérios necessários para a realização desse tipo de avaliação. As reflexões realizadas tiveram como contraponto analítico a perspectiva de DPD. A terceira seção apresenta alguns contextos de interferência na ADD, a partir de elementos trazidos pelos professores, sujeitos da pesquisa. Nas conclusões, foi retomada, de forma sintética, a discussão realizada, no intuito de apresentar em linhas gerais os resultados alcançados na investigação.

METODOLOGIA

Esse trabalho é de natureza qualitativa, tendo em vista que se funda na ideia de que na construção do conhecimento científico, a vida, a realidade, os sujeitos e o conhecimento² não podem ser considerados como partes ou fases estanques e lineares, mas repletas de sincronismos e interseções. Frente a essa ótica, a relação contingenciada dos sujeitos com a realidade³ torna o conhecimento científico, enquanto ato educativo e, portanto, que envolve fenômenos sociais e políticos como processo inacabado⁴.

As análises empreendidas nesse artigo são frutos de pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, certificado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O estudo contou com a colaboração de 27 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Ensino de Marina/MG. A escolha por esses sujeitos se deu pelo interesse na formação promovida pelos cursos de Pedagogia, que

² Esta concepção de conhecimento é regida pelo princípio da “incompletude de cada ser em particular” (MENESES, 2004, p. 722). Refere-se a um conhecimento produzido entre saberes científicos e de outras origens como os culturais, sociais, cotidianos.

³ Realidade percebida conforme a ideia de natureza “como um todo dinâmico e indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas” (CAPRA, 199, p.172).

⁴ De acordo com Meneses “não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos. Destaca haver constelações de conhecimentos” (MENESES, 2004, p. 735).



formam os professores das referidas etapas de ensino, bem como pela afinidade da pesquisadora, via trabalhos de coordenação e gestão junto a professores que atuam nessas etapas.

Quanto ao campo de investigação do estudo, se constituiu de três escolas municipais (E.M.) da rede pública da cidade de Mariana. O critério de seleção compreendia dois requisitos: o primeiro, que a pesquisa envolvesse professores concursados e contratados da educação infantil e do ensino fundamental; o segundo, que contemplasse escolas públicas municipais situadas na zona urbana e rural. A escolha pelo número específico de três escolas se correlacionou à intenção de realizar três grupos focais, um para cada escola, tendo em vista a conveniência por parte das unidades escolares.

O processo de investigação construído teve por princípio realizar um diálogo reflexivo e sistemático entre os dados advindos das fontes de pesquisa e os produzidos no campo empírico. Assim, trabalhou-se com dados já existentes e dados produzidos. Os primeiros foram encontrados e selecionados a partir da pesquisa documental e bibliográfica e os demais foram elaborados por meio de questionário de caracterização dos sujeitos e da técnica de grupo focal realizada com os professores da rede pública municipal da cidade de Mariana/MG. Como método de análise, os dados coletados foram submetidos à proposta de análise de conteúdo, conforme Bardin (2008). A escolha do referido método se dá pela adequação à natureza do objeto de análise, bem como pela sua consistência de rigor metodológico, necessária ao tratamento dos dados.

A DDD COMO DISPOSITIVO DE DPD

A busca pela qualidade docente tem se instaurado como condição fundamental para o avanço da educação do país, fato que, sobretudo a partir dos anos de 1990, tem influenciado na criação de políticas públicas de avaliação de desempenho dos professores. Para Stronge e Tucker (2003, p. 3):

Sem sistemas de avaliação de qualidade nós não podemos saber se temos professores de alta qualidade. Então, uma avaliação de professores bem planejada e propriamente implementada é essencial para a oferta de programas educacionais efetivos e para a melhoria das escolas.

Destarte, o desafio maior da ADD é se instaurar como um instrumento que não somente verifica a qualidade do ensino dos professores, mas sobretudo como instrumento capaz de aprimorar o seu trabalho, identificando de forma ampla e contextualizada os problemas que merecem atenção e correção. Compreendida dessa forma, a ADD se revela como um “dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que oriente e fortaleça



a atividade docente e contribua para melhorar a aprendizagem dos estudantes” (VAILANT, 2010, p. 460).

Entretanto, Cassetari (2015) adverte que diante das concepções sobre “desempenho da atividade docente”, e do que seja “melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos”, surgiu uma diversidade de objetivos direcionados a ADD, a exemplo daqueles relatados pelo documento do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2003), que tem nesse tipo de avaliação um meio para: a) orientar as decisões inerentes à promoção e efetivação de professores; b) realizar premiações e/ou bonificações por mérito; c) avaliar a qualidade dos serviços prestados e a eficiência dos processos em que eles são desenvolvidos; d) revelar fraquezas e pontos fortes dos avaliados; e) implementar políticas públicas de apoio aos problemas encontrados; f) orientar ações, programas e políticas de formação em serviço.

Outros objetivos são trazidos na literatura sobre ADD por Shinkfield e Stufflebeam (1995, p. 88). São eles: a) promover um ensino de excelência; b) auxiliar na melhoria da competência dos professores; b) ressaltar a responsabilização dos professores pela qualidade do ensino prestado; c) fortalecer o processo de premiação por mérito dos docentes que se destacaram na realização do seu trabalho; d) identificar e cooperar com os professores avaliados como “ineficientes”; e) defender os interesses da comunidade escolar frente aos docentes considerados “ineficientes” e com isso aumentar a credibilidade da unidade escolar; f) demitir os professores com mau rendimento na ADD; g) supervisionar e coordenar o ensino em sala de aula.

Nota-se que os objetivos ligados à política da ADD podem se direcionar para duas categorias distintas, a primeira preocupada com a valência formativa desse tipo de avaliação e, por consequência, com o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa categoria, a ADD se revela como de baixas consequências associadas (*low stakes*). A segunda categoria está voltada para a função somativa⁵ da avaliação, o que recai na carga de responsabilização dos professores. Nessa categoria, a ADD se revela como de altas consequências associadas (*high stakes*).

Essas categorias se relacionam com as ideias de Gatti (2011), que trata os objetivos da ADD a partir de dois processos distintos:

“Processos avaliativos seletivos” aqueles que tem por objetivo selecionar e

⁵ Necessário destacar que na literatura sobre ADD a diferença entre “avaliação formativa” e “avaliação somativa” não se relaciona com a trazida na literatura sobre avaliação da aprendizagem, em que tal oposição se destaca pelo componente temporal (durante ou ao final do processo). No caso da ADD, essa oposição relaciona-se com os objetivos a serem alcançados e às consequências a eles associados.



ranquear os professores para diferentes propósitos (contratação, distribuição de prêmios etc.) e de “processos avaliativos educativos” os que “[...] são meios de alavancar pessoas e ações, ajudar a superar problemas e impasses. Pressupõem colocar em evidência suas premissas formativas, os valores e contextos de referência aos quais se avalia, compartilhando-os (GATTI, 2011, p. 79).

Nota-se que as implicações inerentes a essas categorias revelam o ideário que prevalece na proposta avaliativa que, por sua vez, traduz-se no processo de elaboração e implementação da política de ADD, contemplada nos diversos planos de carreira municipais e estaduais do país. No caso específico do *locus* dessa pesquisa, a rede pública municipal de Mariana/MG, a ADD é regulamentada pelo Plano de Carreira do Magistério – Lei Complementar nº 139, de 29 de abril de 2014 (MARIANA, 2014) –, que considera o tempo de exercício da profissão, as progressões horizontais e as verticais. A progressão horizontal ocorre por meio da combinação de procedimentos específicos da ADD e a vertical observa a elevação do nível de escolaridade, seja na área de conhecimento específica de atuação ou em área concordante. Na mencionada lei, os elementos mais prestigiados interferem sobre o salário. O primeiro é a titulação, responsável pela mudança de nível (promoção vertical), e maior correção salarial no decorrer da carreira. O segundo é a ADD (progressão horizontal), responsável pelas gratificações por produtividade. E o terceiro é o tempo de serviço, responsável por incorporar ao piso salarial um percentual invariável e único de 3% por quinquênio. Todos esses elementos intererem diretamente na carreira e no processo de valorização docente.

É importante destacar que a compreensão a respeito das políticas educacionais, a exemplo dos planos de carreira dos professores, pressupõe uma análise do Estado e de sua organização política, regulada pelo aparato normativo positivado em leis, decretos, resoluções, regulamentos e, mesmo, em jurisprudência acerca de fatos relacionados à educação. Por outro lado, a análise em torno dessas políticas, vista pela perspectiva jurídico-normativa, não deve considerar apenas a implementação de regras e normas, mas considerar o processo de correlação de forças existentes, desde a elaboração legislativa até a efetivação de suas ações. Segundo Sampaio (2018):

A legislação não é tida como algo dado e a ser cumprido, mas como possibilidade de apreciação, análise, interpretação e execução, a partir das possibilidades conduzidas pela realidade dada. Ainda, a natureza do entendimento em torno da política educacional envolve conhecimentos de diferentes campos, além do político: históricos, jurídicos, sociológicos, econômicos, dentre outros. Ou seja, esse tipo de entendimento requer a interlocução com diferentes concepções e matrizes teóricas, o que dificilmente poderia ser construída de forma solitária pelos professores (SAMPAIO 2018, p. 181).



Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre como vem ocorrendo o ensino de disciplinas que tratam das temáticas relacionadas à política educacional nos cursos de formação de professores e como esse ensino articula a reflexão e interpretação do cotidiano escolar com as ações e as políticas públicas implantadas na área educacional. É preciso que, a partir de uma formação sólida e dinâmica, os docentes percebam as contradições existentes, não apenas nos textos normativos de lei, mas nas próprias práticas da gestão pública, que *a priori* devem zelar pela clareza, entendimento e participação democrática dos docentes nas políticas educacionais propostas. Para os professores P3EFCE, P4EIJE, P5EFCE e P5EFLE, não é dessa forma que vem ocorrendo por parte da gestão pública:

Mas tem coisa que dá para perceber: a imposição, por exemplo. Isso é básico. Porque a gente vê que da mesma maneira que a gente sente que está sendo enfiado goela abaixo, o que o Governo Federal coloca, a gente sente que o Governo Municipal faz a mesma coisa. Tipo assim: “isso aqui, você faz. Por favor não me questione, porque, se você questionar, você vai falar vazio” [...]. Essa coisa de sempre vir imposto, eu nunca vi mudar. Então, talvez daqui a uns 10 anos, ou mais 20 anos, talvez mude (P3EFCE).
Tem tudo para ser excelente. Tudo! Se tivesse consultado a classe dos Professores [...]. Nessa mesa aqui não teve ninguém que deu opinião lá. Então, não vai caber na nossa realidade. Por quê? Cada um de nós aqui tem uma cabeça, ninguém deu opinião para ele ficar pronto. Como ele vai atender às nossas necessidades, se cada um tem um anseio? (P4EIJE).
Poucas vezes eles chamam você para dar opinião. Na verdade, quando eles nos chamam é só para comunicar que vai ser desta ou daquela forma. É simplesmente nos comunicar (P5EFCE).
Então, o professor acostumou: não adianta ler nada, não adianta sugerir nada, não adianta fazer greve. Porque a gente não é ouvido, mesmo. Aí, fica assim mesmo, deixando o carro andar na multidão. O que der é isso mesmo. Porque você chega ao ponto que você desiste. Vai ficando desacreditado. Você não acredita naquilo (P5EFLE).

A partir dos relatos dos professores, confere-se a urgência em combater o elevado grau de patrimonialismo⁶, ainda presente nas estruturas da gestão pública. A construção de políticas públicas a partir de estruturas patrimonialistas de dominação caracteriza-se por um planejamento gestor marcado pela pessoalidade, que além de revelar um baixo nível de cidadania apresenta resultados ineficientes. Desprende-se desse contexto uma gama de dificuldades no processo de implementação de políticas públicas, por conta da falta de legitimação e credibilidade. Um exemplo dessa realidade é revelado pelos professores P7EFLE, P3EFCE e P5EFLE que apresentam suspeitas quanto às intenções dessas políticas, além de descrédito quanto aos seus efeitos, ao ponto de até mesmo ignorá-las:

E essas políticas ficam de lado. A gente não quer nem saber, fica tentando

⁶ O patrimonialismo refere-se a um modelo de dominação política tradicional, no qual não existe uma distinção visível entre as esferas pública e privada. No modelo patrimonialista, os gestores públicos misturam essas duas esferas, entendendo e controlando o Estado como extensão do domínio privado.



tocar o barco (P7EFLE).

E a sensação que a gente tem, é que as medidas sempre são tomadas para te ferrar. É essa sensação que você tem, feita para puxar o tapete, deixar mais difícil (P3EFCE).

Desgastar emocionalmente [...] porque as aflições que a gente leva continuam do mesmo jeito (P5EFLE).

Compreendendo que o Poder Executivo se consagra como um dos principais articuladores nos processos de planejamento, construção, implementação e avaliação de políticas públicas, estima-se que dele deve partir uma maior abertura para a participação da comunidade escolar nos referidos processos.

Especificamente quanto à participação dos professores no processo de elaboração e implementação da ADD, o professor P4EIJE afirma que:

Não é isso que vem ocorrendo na rede de ensino em que atua, ainda que é isso que a gente precisa. É ponderar e participar. Porque, assim, a gente não é convidado. Muitas destas discussões, a gente não fica sabendo. Vem de cima para baixo (P4EIJE).

Desse modo, percebe-se como é fundamental que as SME definam adequadamente os mecanismos de participação dos professores no processo das políticas públicas de âmbito municipal, e no caso da ADD fomentem uma discussão mais direta sobre a sua relação com o processo de DPD.

Segundo o professor P1EIJE, não há, por parte da SME, qualquer interesse ligado a ADD que não seja o da gratificação: “eu acredito que a avaliação do desempenho é usada, unicamente para a questão salarial dos profissionais da Educação”. Ou seja, não existe um propósito formativo que integre análise, revisão, *feedback*, melhoria do trabalho realizado. A falta desses elementos interferem tanto na qualidade da aprendizagem dos alunos como no desenvolvimento profissional dos professores.

Esse contexto insere a ADD na categoria de uma avaliação genuinamente somativa, uma vez que se apresenta apenas como instrumento voltado para as gratificações pautadas no mérito dos professores e como estratégia política voltada para a obtenção de resultados. É importante ressaltar que as referidas gratificações ora se dão pelos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas e frente às metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ora pelos resultados acadêmicos dos discentes, aferidos nas avaliações bimestrais padronizadas e elaboradas pela SME.

Percebe-se que a associação da qualidade de desempenho dos docentes à aprendizagem dos alunos, de modo a desconsiderar o contexto socioeducativo e político da comunidade escolar, afeta consideravelmente a avaliação aplicada aos professores. Um



exemplo dessa realidade é que uma escola que possui baixos índices de letramento e que não possui biblioteca compromete a ADD pelo *déficit* de maiores incentivos à aprendizagem dos alunos. Para Medley (1982):

Do mesmo modo que a competência de um professor não garante em absoluto que, em determinadas situações, o seu desempenho vai ser de certa maneira, também não se poderá assegurar que o desempenho do professor, por si só, produza determinado tipo de resultados junto a seus alunos (MEDLEY, 1982, p. 16).

Ao se opor aos propósitos que restringem a ADD às questões quantitativas, é necessário preservar a natureza do objeto a ser avaliado, a fim de não diminuir a ADD a mero instrumento de controle, antes associar os resultados encontrados à consolidação do processo de DPD. Isso exige da SME uma atenção diferenciada ao modo como ocorre o retorno institucionalizado dessas avaliações. Segundo o professor P7EIJJ, é preciso saber: “como o município utiliza essas avaliações de desempenho que faz com os profissionais da Educação? Como isso é feito? Para onde vai? Você como profissional de Educação, além da nota da escola, você tem um retorno?” (P7EIJJ).

As indagações trazidas indicam a precisão de uma maior clareza nos critérios utilizados. Para Day (1999), esses critérios se relacionam com a validade, fidelidade e utilidade que devem estar presentes nos diversos tipos de processos avaliativos. No caso da ADD, a ausência desses critérios tem causado um certo recrudescimento entre os professores. É importante destacar que a validade da ADD é imediatamente afetada se os procedimentos não são pertinentes. Quanto à fidelidade, a natureza do ato de avaliar se envolve com um determinado juízo elaborado, assim, ela é subjetiva e propensa a ter sua fidelidade infringida. No tocante à sua utilidade, essa é rapidamente questionada quando relacionada aos resultados que, efetivamente, acarreta.

Desse modo, percebe-se que a ausência dos critérios avaliativos apontados por Day (1999) não só chama a atenção para o possível *déficit* de participação e conhecimento, por parte dos professores, da proposta da política de ADD, como para o desperdício de oportunidades de formação advindas dos *feedbacks* desse tipo de avaliação. Assim, os resultados da ADD não só orientam para o DPD, como podem ampliar as diversas visões sobre os problemas e demandas das redes de ensino.

ADD: ELEMENTOS DE INTERFERÊNCIAS APONTADOS PELOS PROFESSORES

Como visto na seção anterior, a política da ADD não deve se voltar apenas para as práticas de avaliação somativa, que por vezes se instauram como sendo de controle, de



ajuizamento de mérito e de culpabilização dos professores pelos resultados das aprendizagens dos discentes. Entretanto, o caminho para a ADD vir a se instaurar como instrumento de DPD requer uma análise sobre o que os professores apontam como elementos que interferem nessa relação.

Segundo os professores investigados, a política de ADD prevista pela Lei Complementar nº 139/2014 se envolve com interesses de ordem organizacional, deixando de contemplar uma proposta formativa capaz de aquilatar a qualidade da sua atividade profissional. Esse contexto interfere na credibilidade que os docentes atribuem a ADD, visto que as avaliações não ocorrem de forma sistêmica. Para os professores, sendo a ADD de cunho organizacional seria conveniente que ocorressem de forma sistêmica, envolvendo não somente os alunos, as escolas e seus profissionais, mas também as SME, visto suas importantes atribuições relacionadas à oferta, manutenção e melhoria da qualidade da educação ofertada. Sobre essa questão, o professor P3EFCE enfatiza que:

Eles só avaliam a gente. Inclusive, a gente questiona muito isso. Nós somos avaliados, mas a secretaria de educação nunca é avaliada. Então, quer dizer que é uma avaliação unilateral. O Sistema Público tem que ser uma via de mão dupla. Porque senão, né? Muito fácil! (P3FCE).

Frente a esse relato, infere-se que a avaliação educacional deve ser realizada dentro de moldes democráticos, com vistas a prestigiar o elemento da participação, aferir legitimidade advinda dos avaliados e apreender resultados imediatos e mediatos em seus vários efeitos. Além disso, processos de avaliação participativa podem se constituir em aprendizagem social, pelo fato de incorporarem valores às instituições, aos profissionais e ao trabalho educativo.

Outro elemento que interfere na ADD são as condições de trabalho ofertadas pelas unidades escolares. Isso porque essas avaliações sofrem interferência direta dos resultados acadêmicos anuais dos alunos, aferidos nas provas bimestrais padronizadas, elaboradas pela SME. A insatisfação com as condições de trabalho, em seus diversos aspectos, surgiu de forma recorrente, nos relatos dos professores. Aspectos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem como: infraestrutura dos prédios escolares, falta de material e recursos didáticos, excesso de trabalho burocrático, fragilidade nas relações interpessoais, falta de formação direcionada ao grupo de apoio escolar (porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza etc.), foram vistos neste estudo como fatores que influenciam, de modo efetivo, nas condições de trabalho dos professores e, portanto, no seu processo de DPD.

Outra questão que os docentes interligaram ao elemento das condições de trabalho



relaciona-se com a autonomia necessária para a prática docente, prevista como direito de cátedra no Art. 208 da Constituição Federal de 1988. No tocante a incidência de autonomia na sala de aula, o professor P3EFCE infere que:

É pouquíssima! Porque a gente vê teoricamente muita coisa que é aplicável, mas a gente se sente engessado. Engessado pelos conteúdos que são exageradamente amplos e a gente não tem como estar fazendo com que o aluno absorva aquilo da melhor maneira. E aí, vem um cronograma de avaliações que já vem da Secretária de Educação, um cronograma de testes que tem de ser seguido à risca. Tudo muito ser seguido à risca. Tudo muito um atrás do outro. Entende? Então [...], por mais que falem: “você fechou a porta, a sala é sua”, a coisa não é bem assim [...]. O que a gente precisa é de autonomia para poder se desenvolver (P3EFCE).

Esse contexto tem causado um mal-estar nos docentes, que se veem podados de aplicarem na prática aquilo que foi objeto de estudos e reflexões teóricas em seus processos formativos, seja inicial, seja continuado. Para eles, esse quadro se caracteriza como uma imobilidade profissional causada por encaminhamentos impostos pela SME que limitam sobremaneira a organização curricular e didático-metodológica dos professores sobre o seu trabalho. Como pode ser visto na fala do professor P2EICE:

Talvez seja uma palavra muito forte o que eu vou falar, mas tem hora que eu me sinto hipócrita [...], quando eu recebo a matriz: ao final do primeiro período, escrever o primeiro nome, grafar as letras, os números de 0 a 9. É a palavra exata: hipócrita. Porque você pensa, você reflete a teoria, sabe que não é para fazer aquilo, mas tem que fazer (P2EICE).

A falta de autonomia percebida no relato do professor P2EICE avulta a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, em que pese os empenhos realizados para sua valorização. Segundo o professor P5EFCE, as ações em torno dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, inclusive quanto à sua forma sofrem forte influência dos encaminhamentos institucional da SME. Frente a esse cenário, aumenta-se a sensação de frustração, cansaço, indecisão e insatisfação dos docentes no desempenho de sua profissão. Para o professor P5EFCE:

Então, às vezes, até nos frustra. Eu tô emperrada! Do que eu consigo mudar na minha sala, eu consigo. Mas eu tenho que fazer quase que dois trabalhos: eu faço aquilo que eu estudei, que eu vi que é legal, e faço aquilo que a secretaria está me pedindo. Aí, você faz assim. Porque, no momento da sua avaliação de desempenho, eu tenho que seguir aqueles critérios da avaliação que estão pedidos. O menino está de “saco cheio” daquele conteúdo. Mas eu tenho que continuar, porque a prova é única. Na hora que vem a prova para mim, ele tem que dar conta. Então, aí você começa a trabalhar paralelo. Aí, às vezes, não fica bem nem uma coisa nem outra (P5EFCE).

Infere-se que frente a cobrança de elevar os resultados dos alunos, de modo a



alcançar a gratificação advinda da ADD, prevista no Plano de Carreira (Lei nº 139/2014) ou até mesmo de modo a garantir seus empregos, os professores não só restringem e/ou moldam seus planejamentos pedagógicos, como os utilizam inadequadamente, lançando mão apenas dos componentes curriculares exigidos nas avaliações realizadas pela SME. Sobre essa realidade, SAMPAIO afirma que:

Duas questões sobressaem: 1) não se pode considerar uma matriz de avaliação como sendo o currículo, tendo em vista que a primeira se apresenta com caráter operacional e restringe-se a seleção de conteúdos considerados, pelos elaboradores das avaliações, como importantes; 2) por meio da pressão em alavancar os resultados dos alunos, muitos dos docentes podem buscar trabalhar em escolas que ofereçam mais chances de alcançar melhores resultados dos discentes (SAMPAIO, 2018, p. 158).

Diante desse contexto, surge ainda o questionamento sobre como o professor pode equilibrar, de forma ética e responsável, as prescrições e interesses curriculares externos (vindos da SME) com o que ele considera relevante de ser ensinado para os discentes. Por outro lado, ressalta-se que a educação não é um problema unicamente dos professores, como se esses pudessem tomar decisões de forma alheia à sociedade. Pelo contrário, sua profissão é de compromisso público, que por sua vez se concretiza por meio de planejamento, currículo, estratégia didático-metodológica e avaliações escolares.

A formação continuada também se revelou para os professores como um elemento de interferência nos resultados da ADD. Dentre os problemas relacionados a esse tipo de formação, os docentes destacam: a) redução na oferta; b) falta de um programa de formação conduzido pela SME; c) impedimentos na liberação dos docentes; d) *déficit* no quadro de professores substitutos; e) falta de observância das demandas formativas apontadas pelos próprios professores e possíveis de serem percebidas a partir dos resultados da ADD.

No tocante à redução da oferta de formação continuada, notou-se que as oportunidades dos professores em realizarem esse tipo de formação vêm se rareando, e quando surgem cursos formativos surgem, também, dificuldades na liberação dos docentes, por parte da SME. Isso se dá por conta da necessidade em manter as atividades em sala de aula, tendo em vista que existe um *déficit* de professores substitutos nas unidades escolares. Assim, para além da oferta de cursos e outros momentos formativos, é necessário que sejam garantidas condições de participação aos docentes. Essa situação aponta para a necessidade de se criar um programa de formação continuada por parte da SME. No caso, um programa que considere as demandas formativas dos professores e coopere para que a escola se estabeleça como *locus* formativo, que se apropria



corretamente dos resultados apontados na ADD com fins de formar o seu quadro de profissionais do magistério.

Apesar dos problemas existentes, de forma autônoma, os docentes continuam a investir na sua formação, ainda, que, por vezes, isso lhes custe grandes sacrifícios. Como pode ser evidenciado nos relatos dos professores P5EFCE, P3EFCE, P7EFLE, P3EFLC:

Então, cabe a nós procurar, cada um dentro da sua procura. Eu fiz uma segunda pós-graduação, eu tento continuar, tô tentando continuar meus estudos (P5EFCE).

Por mais que os cursos de formação que são oferecidos, eles não nos atendam, a gente foi lá e buscou sozinho. A gente não importou de investir o nosso salário ou as nossas horas com família, de sono, pra poder fazer aquilo (P3EFCE).

A gente que tem que correr atrás. Então, a gente corre atrás para poder estar trabalhando na sala de aula. Colher, aprender com uns, faz cursos, capacitações e continuar além (P7EFLE).

Eu vejo o que é que eu necessito e vou aprimorando (P3EFLC).

Sobre essa realidade, infere-se que o investimento na autoformação realizado por esses profissionais ocorre a partir do entendimento das suas carências e dificuldades. Não resta dúvida que pensar no processo formativo contínuo para além de formatos, regras e metodologias, que geralmente constituem os cursos de formação inicial e continuada, conduz o professor a refletir sobre sua profissão, no intuito de redescobrir-se enquanto profissional/pessoa. Trata-se de uma redescoberta em que o professor se torna capaz de ressignificar o conhecimento já apropriado e construir novos saberes.

Destarte, a autoformação pode conduzir o professor a alcançar uma maior confiança em seu trabalho e, por consequência, uma maior clareza sobre o que ensina, o motivo por que ensina e a forma como ensina. Para Sampaio (2018), o trabalho docente realizado nessa perspectiva “ascende a um processo permanente de investigação e gera possibilidades de construir novos caminhos e referenciais teórico-práticos importantes à sua formação” (SAMPAIO, 2018, p. 160).

Por outro lado, ainda que a autoformação dos docentes apresente pontos positivos que impulsionam o desenvolvimento profissional, é importante destacar a grave contradição dessa situação, que se encontra entre a ideia do professor como elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e a imposição conduzida por diversas redes de ensino para que os docentes, por conta própria e sem apoio, atendam os requerimentos do governo em fazer-se competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As discussões e análises sobre a política da ADD vêm suscitando novos conceitos, objetivos, critérios e posicionamentos. Uma realidade que tem ganhado peso frente às contradições em torno da ADD, sinalizadas pelos professores e presas a elementos importantes ao processo de DPD, a exemplo da participação docente nas políticas públicas educacionais, das condições de trabalho, da autonomia docente e da formação continuada dos professores.

No estudo realizado, uma das grandes contradições relacionadas à ADD está no desperdício de sua valência formativa, na medida em que não ocorrem para os professores os *feedbacks* constantes dos resultados alcançados pela ADD. Trata-se de um desafio considerável, que exige a troca de conhecimentos, saberes e experiências entre os professores e seus pares e, portanto, o desenvolvimento de uma cultura pedagógica colaborativa no interior das escolas.

O desperdício de mecanismos formativos possíveis de serem alcançados a partir da ADD não só vai de encontro ao processo de DPD, como vai de encontro à possibilidade dos professores de suscitarem problemas, lacunas e demandas existentes no interior da escola. Destarte, a política de ADD elaborada e implementada sob a perspectiva de DPD se mostra como capaz de não somente identificar e sanar necessidades formativas e de valorização dos professores, como também de elaborar indicadores dos avanços e fragilidades das unidades escolares e das próprias SME.

Na visão dos professores, para que a ADD produza impactos significativos na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, é importante que seja realizada dentro da perspectiva de DPD e que, portanto, observem-se os elementos da formação e da valorização da carreira docente. Caso contrário, a ADD não passará de mero instrumento de controle da SME, voltada para uma gestão por resultados. Vale destacar que a ADD vista dessa forma envolve-se com uma proposta de prestação de contas (*accountability*), induzida por gratificações e voltada para as notas dos testes de proficiência dos alunos. Uma proposta que, segundo os professores investigados, desmerece a autonomia da gestão pedagógica, e que, de certa forma, nega os pressupostos formativos desses profissionais e suas contribuições para o processo educativo dos discentes.

Dessa feita, conclui-se que o processo de DPD pode encontrar no contexto da ADD um suporte concordante, orientado pelos docentes, de reflexões, críticas e apontamentos, capazes de auxiliar na formação e carreira docente, nas mudanças pedagógicas, e na criação de um projeto coletivo de reestruturação do contexto socioeducativo.

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



(Capes) pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999. 172-207p.

CASSETARI, N. **Construção colaborativa de uma proposta de avaliação de professores**. 2015.275 f. Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CURADO, A.P. Que fazer com a avaliação de professores que temos? **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. 10, n. 1, maio 2006, p. 23-34.

DAY, Christopher. **Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores**. In ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 95-108.

FERNANDES, Domingos. Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. **Revista ELO** – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, n. 16, maio 2009, p. 19-24.

FREITAS, M. J. V. Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado. **Revista ELO** – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, n. 16, maio 2009, p. 167-180.

GATTI, B. A. **Avaliação de professores: um campo complexo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./ abr. 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação dos professores: Linhas directivas** para uma metodologia pertinente. In ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (Coords.). Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri, 1995, p. 27-36.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The Personnel Evaluation Standards: how to assess systems for evaluation educators** (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

MARIANA. Lei Complementar nº 139, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério da Secretaria de Educação do município de Mariana/MG**. Mariana: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

MEDLEY, D. **Teacher competency testing and the teacher educator**. Charlottesville: Association of Teachers Educators, 1982.



MENESES, M. P. **Agentes do conhecimento?** A teoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. 722-735p.

SALINAS, D. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Tradução: Magda Schwartzhaup Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004, 132 p.

SAMPAIO, A. M. M. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)**. 2018. 220 f. Mestrado em Educação – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

SHINKFIELD, A. J.; STUFFLEBEAM, D. L. **Teacher Evaluation: guide to effective practice**. Norwell: Kluwe Academic Publishers, 1995.

STRONGE, J. H.; TUCKER, P. D. **Handbook on teacher evaluation. Assessing and improving performance**. Larchmont: Eye on Education, 2003.

VAILLANT, D. Avaliação de professores em vários países da OCDE e da América Latina. **Revista Meta: Avaliação**, v. 2, n.6. 2010.

Artigo recebido em: 16 de dezembro de 2021.

Aceito para publicação em: 30 de dezembro de 2021.

Manuscript received on: December 16, 2021

Accepted for publication on: December 30, 2021

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

