

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Ana Carolina Rebouças Bressane

**O papel da avaliação na constituição das identidades profissionais docentes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo  
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Ana Carolina Rebouças Bressane

**O papel da avaliação na constituição das identidades profissionais docentes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo

2014

Banca Examinadora

---

---

---

## RESUMO

BRESSANE, A. C. R. **O papel da avaliação na constituição das identidades profissionais docentes**. 2014. 128 f. Dissertação de Mestrado – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente estudo tem como objetivo identificar possíveis relações entre processos avaliativos desenvolvidos no espaço escolar e a constituição de identidades profissionais docentes. Tem como objetivo específico identificar práticas avaliativas que produzam maior grau de legitimidade e reconhecimento por parte do sujeito professor, o que, por sua vez, pode contribuir com os processos de negociação identitária. O trabalho de análise dos dados orienta-se em uma perspectiva qualitativa. A coleta de dados foi feita em duas instituições particulares da cidade de São Paulo. As instituições escolhidas têm formalizado em suas práticas um trabalho de avaliação institucional, que contempla três pilares: o da avaliação da estrutura e funcionamento escolar, o da avaliação de desempenho dos educadores (docentes, gestores e funcionários) e o da avaliação da aprendizagem dos alunos. Seis sujeitos foram entrevistados, sendo: dois coordenadores pedagógicos e quatro docentes da Educação Básica. Foram realizadas entrevistas individuais com os professores e coordenadores pedagógicos, para posterior transcrição. Os roteiros de entrevista se caracterizaram como semi-estruturados e foram formulados para os professores, que se colocaram numa posição de avaliados e para os coordenadores, que são aqueles que, nessa relação, geralmente, assumem o papel de avaliadores. O trabalho de coleta ocorreu da seguinte forma: o coordenador indicou, a seu juízo, dois professores da mesma instituição para a realização da entrevista, um que mais se identificou com a proposta da escola e outro que menos se identificou com a proposta da escola. Para o trabalho de análise dos dados foram utilizadas seis categorias. São elas: escolha dos sujeitos; práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X práticas que contribuíram com o crescimento profissional docente; critérios de avaliação; critérios para a atribuição dos julgamentos; recusas e estratégias de negociação; grau de legitimidade. Os resultados da pesquisa apontaram para alguns aspectos: a avaliação de caráter formativo foi indicada pelos professores como aquela que mais contribuiu com o crescimento profissional; as escolas pesquisadas não reverteram os dados obtidos nas avaliações de professores em processos de formação; a falta de participação dos professores na definição dos critérios de avaliação interferiu na clareza dos mesmos em relação ao que é esperado pela instituição como “qualidade docente”; o vínculo que os professores estabeleceram com o avaliador favoreceu a aceitação dos julgamentos proferidos em situações de avaliação; a relação de parceria que o sujeito avaliado estabeleceu com o sujeito avaliador garantiu maior legitimidade aos processos avaliativos. O presente trabalho evidencia a importância dos processos avaliativos de natureza educativa no processo de constituição das identidades profissionais docentes e a relevância do vínculo entre sujeito avaliado e sujeito avaliador para os processos de negociação identitária.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Avaliação de professores. Relação avaliadores-avaliados.

## ABSTRACT

BRESSANE, A. C. R. **The role of assessment in the constitution of professional teaching identities**. 2014. 128 f. Thesis (Master) – Educational Psychology, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

The present study aims to identify possible relationships among evaluative processes developed at the school and the establishment of professional teaching identities. Specifically aims to identify evaluative practices that produce a greater degree of legitimacy and recognition by the subject teacher, which, in turn, may contribute to the processes of identity negotiation. The work of data analysis is oriented in a qualitative perspective. The data collection was done in two private institutions in the city of São Paulo. The selected institutions have formalized their practices work of institutional assessment, which has three pillars: the evaluation of the structure and school functioning, the evaluation of the performance of the educators (teachers, managers and employees) and the assessment of the student's learning. Six subjects were interviewed, with, two coordinators and four professors of Basic Education. Individual interviews with teachers and for the coordinators for later transcription were performed. The interview scripts are characterized as semi - structured and were formulated for the teachers, who put themselves in a position of reviews and coordinators, which are those that, usually, generally assume the role of appraisers. The data collection was as follows: the coordinator stated, in his opinion, two teachers from the same institution for the interview, one that was most closely identified with the school's proposal and other that was less identified with the proposed school. Six categories were used for the data collection. They are: choice of subjects, evaluation practices developed at the institution X practices that contributed to the teacher's professional growth; evaluation's criterion, criteria for the allocation of judgments; refusals and trading strategies ; legitimacy degree. The data results pointed to some aspects: the formative assessment was indicated by the teachers as the a contributor to the professional growth , the surveyed schools do not reverted the data obtained in the evaluations of teachers in their training processes , the lack of participation of the teachers in defining the evaluation criteria interfered with clarity as to what is expected by the institution as " teacher quality ", the relationship that teachers have established with the reviewer favored the acceptance of delivered judgments in situations of evaluation, a partnership established that the evaluated subject reported to the evaluator ensured greater legitimacy to the evaluation processes . This work highlights the importance of the evaluative processes of an educational nature in the constitution of professional teaching identities and the relevance of the reported link between subject and evaluator subject to processes of identity negotiation.

**Keywords:** Teacher Identity. Teacher assessment. Relationship between evaluated - appraiser.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
1.1	O CONCEITO DE IDENTIDADE: diferentes abordagens .....	12
1.2	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA SOB ENFOQUE SOCIOLÓGICO.....	15
1.3	A ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR .....	21
1.4	AVALIAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA .....	25
1.5	O ATO DE AVALIAR: conceito e abordagens.....	29
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>74</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os órgãos governamentais e as comunidades depositam na escola uma importância de caráter social e de transformação. Ao professor é atribuída grande parte da responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Dessa forma, percebe-se, nos últimos anos, um investimento do poder público e também das instituições privadas em programas de formação de professores como meio de se alcançar a qualidade no ensino.

Como está sendo pensada a relação entre os processos de formação e o retorno dos mesmos em sala de aula? O que está sendo priorizado e enfatizado enquanto pauta de discussão? Que encaminhamentos têm sido dados em relação a esses processos? Como o professor se apropria das propostas que lhes são apresentadas? Como sua aprendizagem está sendo avaliada?

Um dos pontos frágeis dos processos de formação é a falta de preocupação com a aprendizagem do professor, deste adulto que se coloca em uma situação de aprendiz. Muitas vezes, as propostas de formação não levam em conta os conhecimentos que esses adultos trazem, suas vivências, seus saberes profissionais, suas crenças e concepções. Os formadores ensinam algo aos adultos e esperam uma aplicação imediata. Daí, também se pode extrair uma concepção de ensino-aprendizagem. Discursa-se sobre uma prática e pratica-se outra.

Outro aspecto que dificulta os processos formativos é a desconsideração pelas características do contexto de cada comunidade escolar. Os programas são pensados de forma padronizada e homogênea e adotam como premissa que as escolas possuem identidades e culturas únicas.

A avaliação deveria ser definida como um processo complementar ao de formação de professores. Muitas escolas não têm sistematizado um trabalho de avaliação dos docentes, demais agentes e instâncias que atuam em seu cotidiano. Isso pode produzir um trabalho pouco intencional e sem direcionamento.

A ausência de processos avaliativos no espaço escolar também interfere na constituição da identidade profissional dos docentes, o que corrobora e contribui com a visão do ofício do professor como sacerdócio. Assim, forja-se o direito e o dever do professor de inserir-se no rol das demais profissões.

Trabalhei por um período de quinze anos como docente do Ensino Fundamental I, em escolas particulares, da cidade de São Paulo. No final do ano de

2009, fui convidada a assumir a orientação pedagógica e educacional de uma das escolas em que trabalhava como professora.

Quando iniciei o meu trabalho nessa nova função e me vi como responsável pelos processos de formação de minha equipe, muitas foram as dificuldades. Mas, posso dizer com toda certeza que a maior delas foi pensar em estratégias para trabalhar com a aprendizagem do meu grupo de professores, no âmbito individual e coletivo.

Quando falo em aprendizagem, acrescento a preocupação com o ensino. Ensino este que não é o mesmo vislumbrado na relação professor-aluno, é de uma outra ordem, pois se estabelece numa relação entre adultos. Porém, não posso dissociar a minha ação formadora da aprendizagem dos professores. Como as minhas intervenções favorecem a aprendizagem de meus professores? Quais são as intervenções que efetivamente os mobilizam? Como trabalhar com os movimentos de resistência? Como aceitar que eles também podem retroceder em seus processos de aprendizagem?

Encontrei diferentes possibilidades de escuta e de ritmos de aprendizado. Porém, o meu repertório de estratégias de intervenção era voltado para os meus alunos. Repertório esse construído em anos de trabalho, por meio da troca com meus pares e coordenadoras, observações feitas em sala de aula, experimentações, leituras, reflexões e estudo.

Comecei a desenvolver processos avaliativos com o meu grupo como uma maneira de acompanhar a aprendizagem dos professores e também como instrumento de revisão e reelaboração de minhas estratégias de ação. Dessa forma, poderia obter dados que alimentassem meu fazer.

Compreendo a avaliação como um processo essencial em uma relação de ensino-aprendizagem, que possibilita a produção de movimentos, de alteração de práticas. Também pode promover o crescimento dos avaliadores e avaliados, como uma mola propulsora.

Tendo em vista essa preocupação, procurei usar o registro escrito como um canal de comunicação com este sujeito aprendente. A escrita pode retratar as aprendizagens do sujeito, ao mesmo tempo em que serve como uma ferramenta que possibilita o processo de metacognição daquele que escreve. Dessa forma, identifiquei na escrita um recurso interessante de acompanhamento dos processos de aprendizagem que se desenvolviam em meu grupo.

Um dos procedimentos que introduzi no trabalho com os professores foi a escrita de autoavaliações. A escolha por esse tipo de texto tinha como finalidade implicar os professores em seus processos de aprendizagem, de maneira ativa e participativa.

Essas produções eram solicitadas semestralmente e tinham como propósito que os sujeitos aprendentes pensassem sobre suas trajetórias, avanços e dificuldades. As propostas de escrita estabeleciam uma relação com as reflexões feitas em reuniões pedagógicas, realizadas semanalmente, e tinham como referência citações que abordavam conteúdos que resgatassem pontos debatidos ao longo do semestre.

Por meio da leitura dessas produções, conseguia compreender melhor o processo reflexivo do docente, suas angústias, preocupações e fragilidades. Também era possível identificar o quanto ele se apropriava das reflexões feitas coletivamente e das intervenções individuais.

Essas autoavaliações eram discutidas com cada professor, em uma reunião, com data previamente agendada. Essa reunião era destinada aos retornos dos trabalhos desenvolvidos nos semestres.

Porém, comecei a notar que muitos dos apontamentos que fazia para os professores não se traduziam em mudanças significativas: nos modos de pensar, nas concepções de ensino que adotavam, na desconstrução de representações. Muitas vezes, observava que algumas alterações se davam no cotidiano. Mas, notava que aconteciam de modo superficial.

O período que se seguia após as reuniões eram difíceis, produziam ruídos, movimentos de resistência e retrocessos. Aqueles professores que tinham mais questões a serem trabalhadas eram o que demonstravam mais dificuldade em superá-las.

Identifico que esse processo avaliativo ainda é incipiente no que se refere à produção de mudanças significativas na identidade dos docentes que acompanho, por uma série de fatores. Dentre eles, destaco: a dificuldade em estabelecer uma relação mais estreita e sistematizada entre os processos avaliativos e os processos de formação; falta de participação dos professores e demais agentes da comunidade escolar na definição dos critérios a serem avaliados; maior clareza da equipe diretiva em relação aos critérios para se designar a “qualidade docente” esperada pela instituição.

A partir dessa constatação, levanto alguns questionamentos: Como desenvolver estratégias de trabalho que promovam o crescimento profissional dos professores com os quais trabalho? Como convencê-los da importância de se perceberem no lugar de um sujeito que aprende? Quais são os processos avaliativos que trabalham com a adesão dos professores e de equipes? Como transformar, coletivamente, os dados obtidos nos diferentes processos avaliativos em processos de formação?

Todas essas perguntas me inquietavam e me mobilizavam a buscar novas formas de avaliar. Queria trabalhar com processos avaliativos que pudessem contribuir com o crescimento de minha equipe de professores.

Resolvi procurar ajuda. Busquei um trabalho de supervisão, com o intuito de estabelecer um diálogo com alguém que não estivesse mergulhado em meu cotidiano e que pudesse me trazer um outro olhar. Não estava atrás de receitas, mas em busca de um espaço de diálogo, troca e estudo.

Esse trabalho foi de extrema importância para o exercício de minha nova função, pois comecei a compreender um pouco mais o processo de aprendizagem do adulto e a criar um repertório de ação para lidar com esse novo sujeito aprendente.

Nesse momento, entrei em contato com um material que me introduziu a essas reflexões. Trata-se do livro “Aprendizagem do adulto professor”, organizado por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lucia Trevisan de Souza. Cheguei até esse livro, pois esse profissional que desenvolve esse trabalho de supervisão colaborou com sua escrita.

Por meio da leitura desse livro, comecei a considerar dois conceitos importantes quando se trata da aprendizagem do professor: o de deliberação e o de convencimento. Esses conceitos podem ser discutidos de modo complementar, se os considerarmos como partes de um processo de ensino-aprendizagem.

O adulto tem o poder de escolher se quer aprender, se quer se transformar, diferentemente da criança. Nessa relação, cabe ao formador, o papel de convencê-lo a querer mudar, a fazer com que ele busque o novo, o aprender.

Nesse momento, resolvi cursar o mestrado, em Psicologia da Educação, para aprofundar os estudos em relação à aprendizagem do adulto-professor. Em meu processo de seleção, fiz a opção por uma linha de pesquisa que pudesse contribuir com esse meu foco de estudo.

Matriculei-me na disciplina “Movimentos Identitários dos Professores III”, por indicação de minha orientadora Vera Placco. Nessa disciplina, definida como projeto, participei do exercício de análise de dados de uma pesquisa que estava em andamento e que tinha como objetivo estudar a identidade de professores em exercício. Os sujeitos da pesquisa eram professores do Ensino Fundamental II, de escolas públicas de São Paulo, com até cinco anos de experiência.

Para o trabalho de análise de dados, utilizamos as categorias propostas pelo sociólogo Claude Dubar. Nesse trabalho, pude conhecer o conceito de identidade formulado pelo autor e compreender o porquê sua teoria havia sido escolhida como referência para a pesquisa em questão.

Por meio da leitura das transcrições das entrevistas, descobri identidades muito diversas das que conhecia. Porém, também encontrei pontos de contato com as identidades dos professores com os quais trabalhava. Os relatos daqueles professores eram marcados pelo desânimo, descrença e desmotivação.

Saía das aulas com o pensamento voltado para diferentes formas de mobilizar aqueles professores para um fazer diferente. Como fazer com que as queixas e justificativas não os paralisem? Como fazer para que os professores vislumbrem possibilidades de trabalho? Como fazer com que eles se dediquem aos seus alunos?

Por outro lado, também saía dos encontros com mais incertezas e questionamentos em relação à eficácia das estratégias que usava para “convencer” meu grupo de professores a aprender.

Nos semestres seguintes, dei continuidade ao estudo das identidades dos professores, porém com outros enfoques.

Alguns conceitos me ajudaram na construção de meu problema de pesquisa, dentre eles, destaco os conceitos de identidade profissional e negociação identitária, ambos formulados por Dubar.

Para Dubar, a constituição da identidade se dá por meio de dois processos de identificação heterogêneos: os de atribuição e os de pertencimento. Nesses dois processos, as identificações são feitas com base em categorias, construídas socialmente.

A articulação entre os processos de atribuição e pertença configura-se como uma negociação identitária, já que o processo de categorização não pode ser compreendido de forma impositiva, autoritária. Dubar explica que um processo de

negociação verdadeira implica em uma abertura do sujeito demandante; ao mesmo tempo em que, exige do sujeito e/ou instituição que fará as atribuições, uma postura de incerteza frente às identificações que proporá a outrem.

Neste sentido, comecei a estabelecer uma relação entre os processos avaliativos e o processo de constituição identitária. Em um processo de avaliação, o avaliador faz atribuições, emite julgamentos de valor, ao sujeito avaliado. Essas atribuições são feitas com base em categorias. O sujeito avaliado por sua vez, pode aceitar ou recusar as atribuições que lhe foram conferidas, por meio de um processo de legitimação das categorias utilizadas, tomando-as ou não, como pertenças.

A identificação nos discursos de avaliadores e avaliados dessas categorias pode se configurar como um dado relevante para se observar os mecanismos de negociação identitária produzidos pelos processos avaliativos empregados na instituição na qual se inserem.

Esse processo de negociação identitária entra em cena na escola, por intermédio da relação entre o avaliador (diretor, coordenador pedagógico ou orientador) e o professor. Assim, pode se considerar que um processo de negociação verdadeira, neste caso, dependerá de uma abertura por parte do sujeito avaliado (professor) para aceitar as atribuições que lhe foram conferidas, e, do avaliador, uma postura cuidadosa e incerta em relação aos julgamentos que apresentará ao sujeito avaliado, de forma a concebê-los como mutáveis.

Dubar coloca que a qualidade das relações entre os sujeitos se constitui como um elemento fundamental nesse processo de identificação. Dessa forma, a relação que o professor estabelece com o avaliador e/ou com a instituição pode contribuir para que considere as atribuições que lhe são conferidas, no sentido de assumir o que for pertinente como pertença, o que constituirá sua identidade profissional, naquele momento.

Com base nessas considerações explicito algumas questões que auxiliaram no processo de formulação do meu problema de pesquisa. Como construir processos avaliativos que contribuam com o processo de negociação identitária? Como estabelecer de fato uma negociação identitária verdadeira entre avaliadores e avaliados? Que processos avaliativos podem fazer com que os avaliados se coloquem de modo receptivo e aberto às atribuições que lhe são conferidas? Que processos podem construir no avaliador uma postura de cuidado em relação ao

estabelecimento de rótulos? Como fazer com que os avaliadores ajam de modo incerto em relação às identidades que propõem aos professores/avaliados?

O presente estudo tem como objetivo identificar possíveis relações entre processos avaliativos desenvolvidos no espaço escolar e a constituição de identidades profissionais docentes. Tem como objetivo específico identificar práticas avaliativas que produzam maior grau de legitimidade e reconhecimento por parte do sujeito professor, o que por sua vez, pode contribuir com os processos de negociação identitária.

### 1.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE: diferentes abordagens

Em buscas recentes a portais de periódicos das áreas de Psicologia e da Educação, tendo a expressão “identidade docente” como referência de consulta, podem ser encontradas publicações que têm como objeto de estudo o conceito de identidade. São artigos que fazem um resgate teórico das diferentes concepções desse conceito, formuladas por diferentes áreas do saber. Nessas buscas, o conceito de identidade é relacionado à docência e também à profissionalidade docente.

Em algumas publicações, o conceito de identidade docente aparece associado a alguns aspectos, como: os saberes adquiridos com a prática; o papel dos processos formativos; a trajetória dos docentes enquanto alunos; as disciplinas ou áreas de saber que os docentes lecionam; experiência do estágio supervisionado.

Nos últimos anos, a constituição identitária dos professores tem sido colocada como foco de investigação, com o propósito de se levantar ações mais eficazes para a melhoria dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Essas pesquisas têm adotado como referência teórica proposições formuladas nos campos da Psicologia e Sociologia, com destaque para as contribuições da Sociologia do Trabalho e dos debates acerca da Pós-Modernidade.

O conceito de identidade recebe diferentes denominações o que demonstra a diversidade metodológica e teórica dos autores que o abordam. Porém, é importante ressaltar que essas formulações se inserem em diferentes perspectivas: naturalistas, essencialistas e maturacionistas.

No campo da Psicologia Cognitiva, destacam-se os estudos de Erik Erikson (apud PLACCO; SOUZA, 2010). Para esse autor, a construção da identidade está relacionada ao processo de desenvolvimento do indivíduo, que se dá por etapas. O desenvolvimento ocorre independentemente do contexto em que o indivíduo está inserido.

No campo da Psicologia Social, destacam-se os trabalhos de William James e George Mead (apud PLACCO; SOUZA, 2010). Esses autores explicam a construção do “eu” a partir das interações sociais.

Também no campo da Psicologia, com uma abordagem mais voltada para o processo de diferenciação social, destacam-se os estudos do francês Edmond Marc (apud PLACCO; SOUZA, 2010). Para esse autor, a identidade pode ser compreendida como a consciência imediata que cada um tem de ser si mesmo. O autor explica que essa consciência se constitui em um processo de transformação e evolução, oriundo da relação entre os processos psicológicos e sociais.

Marc (apud PLACCO; SOUZA, 2010) baseia-se em Erikson para explicar o caráter evolutivo da identidade. Para o autor, esse processo se origina na infância e se dá por crises e rupturas e, para a criança atingir um sentimento de plenitude, deve se adaptar a transformações ocorridas no plano do crescimento biológico, da socialização e da maturação genital.

No campo da Psicologia Social, destacam-se os estudos de Antonio da Costa Ciampa (apud PLACCO; SOUZA, 2010), que aborda a identidade sob a ótica do materialismo dialético. Esse autor estabelece uma relação entre o processo de metamorfose e a constituição da identidade. Para ele, a identidade se constrói nas relações com os outros. O outro se constitui como um espelho que gera a possibilidade de novas identificações, de novos predicados. São esses novos predicados que permitem ao sujeito assumir diferentes papéis, em relação aos outros, em contextos diferentes, em um processo de constante transformação.

No campo da Sociologia, destacam-se os estudos de Zigmunt Bauman e Stuart Hall (apud PLACCO; SOUZA, 2010), sob enfoque da pós-modernidade. Para Bauman, o processo de construção da identidade ocorre em referência aos vínculos que conectam as pessoas às outras e às comunidades. Esse processo é tido como contínuo e infundável, já que há uma série de identidades a serem escolhidas e outras tantas a serem inventadas. O pensar a identidade está atrelado aos questionamentos que os sujeitos fazem de seus próprios pertencimentos.

Hall situa-se na mesma perspectiva que Bauman, mas foca seu estudo nas identidades culturais. Explica que essas identidades surgem do pertencimento do indivíduo a diferentes culturas: étnicas, religiosas, raciais, linguísticas e principalmente nacionais. Porém, a sociedade não pode ser entendida como determinada, estática e sim em constante movimento e mutação. Dessa forma, novas identidades surgem, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno, o que ele nomeia de “crises de identidade” (HALL apud PLACCO; SOUZA, 2010).

No campo da Sociologia do Trabalho, destacam-se os estudos do francês Claude Dubar (2005). O conceito de identidade formulado pelo autor será utilizado como referência para esse trabalho de pesquisa.

O conceito de identidade defendido por Dubar (2005) se apoia na corrente filosófica nominalista/existencialista, que sustenta a ideia de que tudo flui, que não há essências eternas, tendo como referência o pensamento do filósofo Heráclito.

Em uma perspectiva nominalista, a identidade pode ser compreendida pelo resultado de dois processos paradoxais: de generalização e de diferenciação. A identidade pode ser definida como diferença, pois representa o movimento que o sujeito faz de se diferenciar dos outros. A identidade também pode ser definida como pertença, pois representa o movimento do sujeito de se identificar com aspectos comuns de determinados grupos.

Dubar (2005) explica o conceito de identidade como um processo constitutivo do sujeito, produzido nas interações com outras pessoas. Esse processo é permanente e dialético e se caracteriza por tensões entre aquilo que se diz ao sujeito sobre o que ele é e aquilo que o sujeito apropria como seu, em um constante movimento de identificação e diferenciação. Nesse processo, se constituem as formas identitárias, termo que ele emprega para nomear a identidade.

Para o autor, o conceito de identidade só pode ser concebido dentro de uma perspectiva sociológica, já que a relação entre identidade para si e identidade para o outro se constitui em um processo de socialização. Dubar (2005) define como processo biográfico as identidades para si, as pertenças do sujeito, de natureza subjetiva. E como processo relacional as identidades para o outro, os atos de atribuição, de natureza objetiva.

## 1.2 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA SOB ENFOQUE SOCIOLÓGICO

A noção de identidade elaborada por Dubar (2005) é definida por um caráter de dualidade, como explica o autor “[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática [...]” (DUBAR, 2005, p. 135). São inseparáveis, já que a identidade para si constitui-se a partir do outro, de modo correlato. E são ao mesmo tempo problemáticas, pois nunca saberemos ao certo o que os outros pensam de nós, que identidade nos atribuem.

Esse processo é marcado pela incerteza, já que não é possível ao sujeito saber se a identidade para si é coincidente com a identidade para o outro. Essa incerteza pode ser intensificada e prolongada em alguns momentos da vida e constituirá o processo de construção e reconstrução da identidade.

No caso da constituição da identidade profissional docente a incerteza pode ser intensificada e prolongada por algumas situações, como: início de carreira, discordância em relação aos princípios e concepções adotadas pela instituição empregadora, distrato de um contrato de trabalho, período que antecede a aposentadoria.

Essa noção de identidade pode ser compreendida dentro de uma abordagem sociológica, já que, para Dubar (2005), é a relação identidade para si e identidade para o outro que constitui o processo de socialização. Dessa forma, a identidade pode ser compreendida como “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições [...]” (DUBAR, 2005, p. 136).

Para Dubar (2005) a constituição da identidade se dá por meio de dois processos de identificação heterogêneos: os de atribuição e os de pertencimento. Nesses dois processos, as identificações são feitas com base em categorias, construídas socialmente. Para o autor:

[...] atos de atribuição são os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que “exprimem que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” [...] (DUBAR, 2005, p. 137).

O autor explica que é na e pela atividade com os outros que os indivíduos são identificados. Essas atividades são definidas por necessidades, objetivos e

finalidades. Nesse processo, cabe a cada um aceitar ou recusar as identificações feitas pelos outros e/ou pelas instituições.

Dubar (2005) acrescenta que os atos de atribuição só podem ser analisados dentro de sistemas de ação, nos quais os indivíduos estão inseridos. Esses sistemas, por sua vez, são resultados das relações de força entre os diferentes atores e da legitimidade das categorias utilizadas nos mecanismos de identificação.

O processo de formalização e legitimação dessas categorias fará com que as identificações atribuídas a um determinado indivíduo se imponham coletivamente, como “[...] uma forma variável de rotulagem [...]” (GOFFMAN, 1963 apud DUBAR, 2005, p. 139). Dubar empresta o conceito de identidades sociais “virtuais”, formulado por Goffman, para nomear essas identificações impostas coletivamente. Porém, cabe esclarecer que as identidades “virtuais” não apresentam um caráter de imutabilidade (DUBAR, 2005).

Dubar explica que, de modo concomitante, ocorre um processo de interiorização ativa (2005) dessas identificações pelo indivíduo. Nesse processo de interiorização, os indivíduos utilizam categorias legitimadas por ele e pelos grupos em que está implicado. O autor emprega o termo identidades sociais “reais”, também formulado por Goffman, para denominar essas identificações.

O grupo que o indivíduo toma como referência para o processo de identificação pode ser distinto do que ele pertence objetivamente. Porém, esse é o grupo que tem importância para o indivíduo, subjetivamente. “Sem essa legitimidade ‘subjetiva’, não é possível falar de identidade-para-si” (DUBAR, 2005, p. 139).

Esses processos de identificação não são sempre coincidentes. Podem ocorrer desacordos entre as identidades sociais “virtuais” e as identidades sociais “reais”, isto é, aquilo que é atribuído a alguém e aquilo que ela mesma se atribui. Dubar (2005) explica que, para reduzir esse desacordo, o indivíduo cria estratégias identitárias.

Essas estratégias identitárias podem ser de duas formas: as chamadas de transações externas, ou objetivas e as chamadas de transações internas, ou subjetivas. As denominadas transações externas são aquelas em que o indivíduo tenta acomodar a identidade para si à identidade para o outro.

Já as denominadas transações internas são aquelas em que o indivíduo tem a necessidade de manter as identidades anteriores (identidades herdadas) e ao mesmo tempo, tem o desejo de construir novas identidades (identidades visadas),

com a finalidade de tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. Também é chamada de subjetiva.

Dubar (2005) coloca que esses dois processos se constituem em mecanismos centrais no processo de socialização, que, por sua vez, podem ser considerados como produtores de identidades sociais. Em síntese:

[...] essa abordagem supõe a um só tempo uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações: as configurações identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas. [...] (DUBAR, 2005, p. 141).

Dubar (2005) explica que a articulação entre essas duas transações se configura como uma negociação identitária. O autor acrescenta que a negociação identitária “[...] constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais [...]” (DUBAR, 2005, p. 141).

O autor coloca que para um processo de negociação identitária definir-se como verdadeiro os demandantes de identidade devem se colocar em situação de abertura de seu campo do possível e os fornecedores de identidade devem se colocar em situação de incerteza quanto às identidades virtuais a propor. Só assim podemos falar em um processo de negociação verdadeira. Para Dubar (2005), um processo de negociação identitária:

[...] implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades. Supõe principalmente uma redefinição dos critérios, mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas. Deve, pois, poder definir, em diversos graus, como uma construção conjunta, o processo de produção de identidades novas, incluindo suas confirmações objetiva e subjetiva (DUBAR, 2005, p. 141-142).

O autor levanta como um aspecto comum aos processos biográficos (identidade para si) e relacional (identidade para o outro) o mecanismo de tipificação, o que resulta na existência de tipos identitários. Em um processo de tipificação, os indivíduos utilizam categorias socialmente construídas, para identificarem os outros e também para se autoidentificarem.

Segundo Dubar (2005), as categorias utilizadas no processo de tipificação “[...] são variáveis tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as

interações como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias [...]” (DUBAR, 2005, p. 143-144).

O autor complementa que não cabe, *a priori*, um trabalho de hierarquização e correspondência direta entre as diferentes classes de categorias (políticas, religiosas, profissionais), empregadas nos processos de identificação. A correlação entre diferentes categorias só pode ser verificada por meio da realização de um trabalho empírico.

Dubar (2005) comenta que essas categorias também se relacionam com as fases da vida e que há uma separação entre as diferentes esferas de identificação de um determinado indivíduo em um mesmo período de vida. Segundo o autor, “[...] a teoria dos papéis é plenamente compatível com essa hipótese de dispersão das identidades subjetivas (para si) de acordo com as cenas sociais em que o indivíduo se investe sucessivamente” (DUBAR, 2005, p. 144).

O autor também chama a atenção para a influência das categorias sociais, características de uma determinada geração, no processo de constituição das identidades, com destaque para as categorias escolares e profissionais. Porém, explica que essas categorias não determinam mecanicamente as identidades e não lhes atribuem um caráter acabado.

Dubar (2005) explica que os indivíduos, pertencentes a uma determinada geração, reconstroem suas identidades sociais “reais” a partir das:

[...] 1) identidades sociais herdadas da geração anterior, 2) das identidades virtuais (escolares...) adquiridas na socialização inicial (“primária”) e 3) das identidades possíveis (profissionais...) acessíveis no decorrer da socialização “secundária”. De outro lado, as próprias categorias pertinentes de identificação social evoluem no tempo e permitem antecipações recíprocas sobre as quais podem se enxertar as negociações identitárias [...] (DUBAR, 2005, p. 145).

O autor coloca que uma maior legitimidade do processo de construção das categorias sociais por meio dos campos escolares e profissionais ocorreu em decorrência da crise ocorrida no fim dos anos 60. A geração que ingressou no mercado de trabalho após a metade da década de 70 viveu uma interferência mais direta da relação emprego-formação nos processos de constituição identitária.

Dessa maneira, a formação passa por um processo de valorização, ao mesmo tempo, que se configura como elemento fundamental de acesso às vagas de trabalho e também de manutenção das mesmas. Porém, Dubar (2005) comenta que:

[...] isso não significa que seja necessário reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação. É evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são a de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo. [...] (DUBAR, 2005, p. 147)

Dubar (2005) explica que, de fato, a criança experimenta sua primeira identidade na relação com a mãe. Porém, a construção da primeira identidade social da criança ocorrerá na escola, na interação com seus colegas e professores, por meio do processo de categorização. Mas, ressalta que desde a infância, a criança já desenvolve estratégias identitárias.

O autor comenta que as trajetórias dos indivíduos podem ser marcadas por rupturas ou continuidades inter e intragerações, e que esses processos se baseiam no questionamento das identidades adquiridas ou construídas (DUBAR, 2005).

Atualmente, o processo de saída da escola e ingresso no mercado de trabalho se constitui como fundamental na consolidação de uma identidade autônoma, principalmente para as gerações de indivíduos pertencentes à crise que se configurou nas décadas de 60 e 70.

Dubar (2005) fala em um processo de confrontação do indivíduo com o mercado de trabalho. Esse processo pode ser influenciado por alguns fatores, dentre eles destacam-se: a naturalidade, o nível de escolaridade e a origem social. Porém, as incertezas produzidas no campo de trabalho afetam os diferentes indivíduos, independente do gênero, da formação, da idade e da condição social. Segundo o autor, essa incerteza pode ser explicada pelo:

[...] processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas empresas, na administração pública e no setor de serviços; um prolongamento da transição entre a saída da escola e o acesso a um emprego cada vez menos considerável estável [...] (DUBAR, 2005, p. 149).

O autor explica que esse primeiro confronto do indivíduo com o mercado de trabalho influenciará a construção de modelos de identidade profissional, no que se refere à projeção profissional que o indivíduo fará de si e à antecipação de uma trajetória de emprego e de formação. Também comenta que os jovens precisam criar estratégias identitárias pessoais e de apresentação de si, para lidar com as dificuldades impostas pelo mercado (DUBAR, 2005).

Segundo Dubar (2005), essa primeira identidade profissional não é definitiva, por ser constantemente confrontada com os avanços tecnológicos e organizacionais. “Está destinada a ajustes e conversões sucessivas. Pode ser tanto mais ameaçada quanto mais tiver sido construída a partir de categorias especializadas e limitadas [...]” (DUBAR, 2005, p. 150).

O autor explica que a construção da identidade profissional ocorre por meio da inserção dos indivíduos em relações de trabalho e pela participação em atividades coletivas, em organizações. Relações essas que são marcadas pela complexidade e pelos mecanismos de poder (DUBAR, 2005).

Dessa forma, os espaços de trabalho se configuram como fundamentais no processo relacional, de transação objetiva, e, respectivamente, para a produção de identidades virtuais. Dubar (2005) comenta que: “Esse processo implica uma transação que pode ser conflituosa entre os indivíduos, portadores de desejos de identificação e reconhecimento, e as instituições, que oferecem *status*, categorias e formas diversas de reconhecimento [...]” (DUBAR, 2005, p. 154).

O autor acrescenta que cabe a cada indivíduo, nesse processo de transação objetiva, negociar seus investimentos e administrar seus pertencimentos. Os atores envolvidos nessa transação são: os pares pertencentes à equipe de trabalho, o superior hierárquico, o formador, o representante sindical, dentre outras designações, que se definem de acordo com o contexto (DUBAR, 2005, p. 155).

Porém, chama a atenção para o cuidado de se definir o espaço das relações de trabalho como prioritário e único no processo de transação objetiva. Vale ressaltar que as transações objetivas dependem da legitimidade das categorias utilizadas no processo de identificação dos indivíduos. Dubar (2005) afirma que:

[...] O espaço de reconhecimento das identidades é indispensável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (DUBAR, 2005, p. 155).

Em síntese, o processo biográfico se constitui como uma construção de identidades sociais e profissionais. Esse processo ocorre por meio das categorias oferecidas pelas instituições com que o indivíduo interage no decorrer de sua trajetória de vida. São elas: família, escola, mercado de trabalho... Já o processo

relacional se constitui pelo reconhecimento e legitimidade do indivíduo às “[...] identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação [...]” (DUBAR, 2005, p. 156).

O processo de construção das identidades sociais não é feito de maneira impositiva, como um simples mecanismo de transmissão. Os indivíduos pertencem a uma determinada geração, que por sua vez, constroem suas identidades sociais com base nas categorias formuladas pelas gerações precedentes e também por meio de estratégias identitárias desenvolvidas no interior das instituições das quais fazem parte. Dessa forma, os indivíduos contribuem com os processos de transformação das instituições. Dubar comenta que:

[...] Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais. [...] (DUBAR, 2005, p.156).

### 1.3 A ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

O estudo da identidade remete à investigação dos contextos em que os indivíduos se inserem, atuam como pessoas e também como profissionais. Como o foco da pesquisa está voltado para a identidade docente, faz-se necessário abordar algumas considerações acerca da escola, como um lócus de relevância (CANÁRIO, 1998) na constituição do sujeito professor.

Canário (1998) situa o exercício do trabalho na escola como decisivo na produção da profissionalidade docente:

[...] a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Faz-se necessário esclarecer que o professor não aprende a sua profissão somente na escola. Sua identidade profissional é constituída por outras formas de aprender. Vale ressaltar que aspectos pessoais, profissionais e organizacionais estão relacionados de maneira indissociada na formação do sujeito professor. Segundo o autor, “Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas

não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprendem sua profissão na escola [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Canário (1998) fundamenta-se nas formulações teóricas de Dubar acerca da constituição identitária para situar a escola como um contexto destinado ao exercício da socialização profissional docente. É nesse contexto que os professores produzem e reinventam suas práticas profissionais.

Para o autor, as mudanças nas práticas profissionais estão atreladas aos processos de socialização profissional, que se configuram nos contextos de trabalho. Neste sentido, o aprendizado profissional e o processo de constituição identitária ocorrem de forma contínua e permanente (CANÁRIO, 1998).

Canário (1998) comenta que, nesta perspectiva, os saberes profissionais, adquiridos com a experiência ganham outro significado e o professor se coloca no lugar de um sujeito que aprende. Essa mudança na atribuição do papel central ao sujeito que aprende e não mais a figura do formador exige das instituições uma revisão frente aos processos de desenvolvimento profissional.

[...] É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas (CANÁRIO, 1998, p. 13).

Canário (1998) faz uma distinção entre os conceitos de qualificação e competência para reafirmar a relevância da formação centrada na escola. Explica que a qualificação relaciona-se com a aquisição de títulos acadêmicos, de saberes escolares e técnicos para o exercício de uma determinada profissão. As qualificações têm um caráter cumulativo, de certificação de saberes.

Já as competências são produzidas nos contextos profissionais, na ação. Os professores utilizam suas qualificações nas situações de trabalho, por meio de um processo de revisão, reformulação e reinvenção de práticas. “[...] É aí, e não na formação inicial, que o essencial se decide, na medida em que, como todos sabemos, a ‘sabedoria’ não garante a ‘competência’.” (CANÁRIO, 1998, p. 14).

O autor comenta que as qualificações não são diretamente aplicáveis e transferíveis para o exercício profissional. Nesta perspectiva, os formadores devem investir em processos de mudança das representações dos professores e de desenvolvimento de competências, por meio do confronto sistemático com visões “outras” do exercício da profissão (CANÁRIO, 1998).

Os modelos de formação tendem a reproduzir os modelos dominantes de ensino desenvolvidos nas escolas, que se baseiam em uma relação dual entre professor e aluno. Dessa maneira, os processos formativos enfatizam a capacitação individual e não o trabalho com as equipes.

Canário (1998) chama a atenção para a necessidade de se pensar a aprendizagem profissional docente inserida em contextos de trabalho, que, por sua vez, se apresentam como comunidades profissionais de aprendizagem, de caráter colaborativo. Neste sentido, a aprendizagem dos sujeitos professores acontece concomitantemente com o crescimento das instituições.

É a impossibilidade de dissociar o “jogo colectivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir de processos de mudança organizacional. A mudança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo colectivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configuração de saberes) individuais, mas também competências colectivas [...] (CANÁRIO, 1998, p. 16-17).

Para o autor, o processo de constituição identitária dos docentes só passará por mudanças se forem inventadas novas modalidades de socialização profissional nos estabelecimentos de ensino, que se definem como contextos de trabalho. “Essa reinvenção só é possível na acção, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 19).

Segundo Canário (1998), o desenvolvimento de novas competências atrela-se à implantação de outras formas de divisão de trabalho e a um processo de reconfiguração das relações de poder nas instituições escolares. Diante dessa perspectiva, aponta revisões em relação à atividade profissional do professor e em relação às atividades do sujeito que exerce o papel de formador.

Para o autor, o processo de reconfiguração profissional do professor remete-se a quatro dimensões essenciais. São elas: o professor como analista simbólico; o professor como artesão; o professor como profissional da relação; o professor como construtor de sentido.

A primeira dimensão considera a necessidade de o professor colocar-se “[...] como um ‘solucionador de problemas’, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as ‘respostas certas’ a situações previsíveis [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 19). Os encaminhamentos para esses

problemas devem ser discutidos com os pares, nas equipas de trabalho. A ideia é que se aprenda com o erro, com a experimentação. Segundo o autor, as características definidas nessa dimensão são opostas à pedagogia fundada na repetição, no modelo.

A segunda dimensão considera que o professor deve conceber e tratar as situações de sua prática como unicas. Segundo Canário (1998), “A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar (com êxito), de forma estandardizada, procedimentos de natureza científico-técnica [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 20).

Para o autor, o professor deve mobilizar os saberes que dispõe frente às situações que surgem em sua prática, de modo a reinventá-los e não simplesmente reproduzi-los. Esse conjunto de saberes passa por um constante processo de revisão e aprofundamento, por meio da apropriação de novos elementos. Esse processo assemelha-se ao movimento de produção de um artesão, no sentido que, todo o saber adquirido pode ser útil para outras situações.

A terceira dimensão inscreve a atividade do professor no rol das profissões de ajuda, marcada pela proximidade na relação com os alunos. Para Canário (1998), o papel do professor não pode restringir-se ao de transmissor de informações. O professor deve colocar-se no papel de comunicador. Comunicação essa marcada pela escuta atenta, tendo como finalidade uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos. Para o autor:

[...] reconhecer que a relação professor- aluno impregna a totalidade da acção profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior for sua capacidade para realizar essa aprendizagem. [...] (CANÁRIO, 1998, p. 21).

A quarta dimensão situa o fazer do professor, essencialmente, como de um construtor de sentido. O professor deve trabalhar com a diversidade presente em sala de aula, de modo a desenvolver recursos de sentido para que todos os alunos possam aprender. Para o autor:

Aprender, entendido como um processo de hominização, não pode constituir resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes. [...] (CANÁRIO, 1998, p. 22).

Canário (1998) coloca que esse processo de reconfiguração profissional do professor não pode ser dissociado de um questionamento das práticas de formação adotadas pelas instituições escolares. O autor alerta para a necessidade de se olhar criticamente para os modelos de formação escolarizados, que desconsideram a pessoa do professor e a escola, como organização.

O autor considera a “formação centrada na escola” como uma estratégia eficaz para a garantia da articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Acrescenta que essa modalidade de formação deve possibilitar ao professor uma abertura para que ele próprio diagnostique seus problemas. Diante disso, deve mobilizar seus saberes e experiências para identificar e aplicar soluções (CANÁRIO, 1998).

Esse novo modelo de formação favorece o surgimento de um novo tipo de formador, com outras atribuições. Canário descreve esse profissional como um “[...] ‘agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização’ capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 23). Também acrescenta como características fundamentais dessa atividade profissional a função de consulta e de apoio.

Dentro dessa perspectiva, a prática profissional do professor deixa de ser vista, unicamente, como um momento de aplicação de saberes, e, assume um papel de relevância como elemento estruturante dos processos formativos. Para o autor:

[...] a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores) (CANÁRIO, 1998, p. 24).

#### 1.4 AVALIAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA

Em buscas recentes a portais de periódicos das áreas de Psicologia e Educação, tendo a expressão “avaliação de professores” como referência de consulta, podem ser encontradas publicações que têm como objeto de estudo os impactos das avaliações externas, promovidas por órgãos governamentais, nas identidades docentes e também na aprendizagem dos alunos.

Outros estudos apresentam como foco diferentes práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas. Dentre essas, destacam-se: os relatos de experiências em que os alunos se colocam no papel de avaliadores das práticas dos professores,

o que inverte a lógica do professor como o sujeito avaliador e o aluno como sujeito avaliado.

Algumas escolas têm desenvolvido processos de avaliação institucional e de professores com finalidades distintas e também por meio de diferentes estratégias. Faz-se necessário explicitar algumas considerações acerca desses processos e suas influências para a constituição da identidade docente.

Como se adotou a escola, como um lócus decisivo e de relevância na construção da identidade profissional docente, faz-se necessário situar o processo de avaliação como interno, centrado na escola, como parte de sua engrenagem, imbricado com os processos de aprendizagem dos sujeitos professores.

Uma avaliação que favoreça um processo de negociação identitária verdadeira, e que por sua vez, possibilite a adesão do professor ao aprender, ao crescer profissional.

Neste sentido, justifica-se a necessidade de se distinguir a natureza dos processos avaliativos desenvolvidos nas instituições escolares.

Gatti (2011) faz uma distinção em relação à natureza dos processos avaliativos, classificando-os como seletivos ou educativos. Os processos de natureza seletiva têm como finalidade a classificação, a indicação de *rankings* e cortes necessários e pontuais para a ocupação de determinadas vagas. Não têm como premissa um caráter educacional e formativo.

Já os processos de natureza educativa têm como finalidade o desenvolvimento das instituições, dos grupos e de pessoas. Seus princípios são compartilhados com transparência e clareza com os envolvidos no processo. A finalidade desses processos é o movimento, o crescimento e a superação de problemas. As ações devem ser discutidas e assumidas coletivamente e apoiadas no diálogo.

Alguns autores têm discutido modelos de avaliação que se caracterizam como de natureza educativa. Esses modelos indicam que os processos avaliativos ocorram no espaço escolar e tenham o professor como co-participante de sua preparação, bem como no desenvolvimento e definição das alterações necessárias.

A avaliação deve ocorrer de forma processual e contínua, pois o avaliador deverá acompanhar e observar o professor em sua rotina diária e na relação que o mesmo estabelece com outros membros da comunidade escolar (alunos, pares, pais).

Também cabe ao avaliador o trabalho de intervir nos planos de ensino do professor, no sentido de fazê-lo refletir sobre seu processo de autoria. Essa intervenção deve considerar alguns aspectos, dentre eles: o embasamento teórico, adequação dos planos ao contexto e ao grupo-classe.

Outra questão colocada por Gatti (2011, p. 83) refere-se à definição de critérios para se designar a “qualidade docente” almejada pela instituição. Critérios esses que devem ser consensuais e levantados coletivamente. Dessa forma, o processo torna-se mais significativo e compreensível para avaliadores e avaliados.

[...] Numa visão democrática, a avaliação de professores, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre o trabalho do professor, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia (GATTI, 2011, p. 82).

Processos avaliativos de cunho educativo também exigem do avaliador um trabalho de formação, tendo como foco dois aspectos: a busca de maior consistência e rigor em relação aos processos avaliativos e a busca por uma relação de motivação com os avaliados. [...] “Um avaliador não pode atuar alimentando negativismos” (Gatti, 2011, p. 83).

Outra questão que Gatti aponta que deve ser observada nos processos avaliativos refere-se às diferenças socioculturais entre avaliadores e avaliados. Por meio dessas relações, podem ser geradas incompreensões provenientes da diferença de linguagens e outras formas de constrangimento que podem impedir o crescimento no trabalho. Muitas vezes, formam-se barreiras difíceis de serem transpostas.

Gatti (2011) também coloca a importância dos processos avaliativos estarem integrados aos processos de formação. Formação aqui entendida como processo voltado ao desenvolvimento pessoal e profissional, de mudança de concepções, de conhecimentos voltados à prática pedagógica e de atitudes. Segundo a autora:

[...] O que se observa nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, por meio de processos avaliativos, é que elas aderem, em geral, à concepção de que oferecendo informações, provocações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. [...] (GATTI, 2011, p. 83).

Dessa forma, formadores e avaliadores devem considerar as identidades pessoais e profissionais de cada professor e compreendê-lo como parte de um grupo, que partilha de uma cultura escolar.

[...] ações sociais ou educacionais, entre elas as avaliações, que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam ganhar sentido no meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem (GATTI, 2011, p. 84).

Outro aspecto levantado por Gatti (2011) diz respeito à necessidade de se assegurar validade aos processos avaliativos. A autora chama atenção para o fato de que, muitos procedimentos avaliativos são adotados sem um aprofundamento em relação à validade de seus fundamentos e princípios. A autora coloca que:

[...] Inventar medidas, criar escalas, justificar processamentos estatísticos probabilisticamente, levantar categorias de abordagem e análise tem suas dificuldades. Mas, demonstrar que tudo isso é válido – tanto do ponto de vista epistêmico, filosófico e científico como também social e político – implica um trabalho bem mais complexo, que inclusive diz respeito a uma ética social, a valores sociais e científicos (GATTI, 2011, p. 85).

Gatti (2011) acrescenta que não é suficiente considerar apenas os aspectos internos dos processos avaliativos: procedimentos, categorias de análise e abrangência do instrumento empregado. Mas, que “É preciso considerar a validade situacional e social, a validade de propósitos em relação às suas consequências [...]” (GATTI, 2011, p. 86).

Dessa forma, certa prática avaliativa tem sua validade para um determinado grupo, com finalidades específicas. O que não quer dizer que ela possa simplesmente, ser transferível para uma outra situação, em um outro contexto. Gatti comenta que a validade não é uma função apenas dos instrumentos avaliativos, mas da utilização que se faz dos mesmos. Conclui que a validade é “[...] ‘uma característica complexa’ que ‘não existe isoladamente, e não pode ser dada apenas pela fidedignidade de um instrumento’.” (GATTI, 2011, p. 86).

Um processo avaliativo de caráter educativo pressupõe um movimento de participação, reflexão e crescimento das pessoas envolvidas (professores, alunos, gestores, pais), em um processo contínuo de aprendizagem. Gatti (2011) comenta que:

[...] Nessa modalidade se reconhece a existência de um pluralismo de valores e de interesses, instaurando-se não um interrogatório, mas um diálogo, uma troca de informações, concepções, interpretações, orientações, reorientações e reações. [...] (GATTI, 2011, p. 87).

A autora coloca que uma avaliação participativa, modalidade reconhecida como reflexiva participativa, pode limitar a possibilidade de um processo avaliativo manter-se periférico, o que de certa forma, interfere no grau de legitimidade e de adesão dos membros que compõem a instituição e a comunidade escolar. “Há um compartilhamento do controle e do uso dos achados, em que os conceitos básicos a considerar são: negociação, acessibilidade e direito à informação” (GATTI, 2011, p. 87).

### 1.5 O ATO DE AVALIAR: conceito e abordagens

Como o problema de pesquisa estabelece uma relação entre os processos avaliativos e o processo de constituição identitária, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do ato de avaliar.

Também serão apresentadas as diferentes abordagens da avaliação da aprendizagem com a finalidade de se identificar os fundamentos e os princípios que as norteiam. Vale ressaltar que, essas abordagens tratam da aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, serão feitas as adequações necessárias e pertinentes para a avaliação docente (adulto), já que esse é o foco da pesquisa.

Essas considerações auxiliarão a análise das concepções que embasam os processos de avaliação de professores nas escolas em que o trabalho de coleta de dados foi realizado.

Cabrera (2006) comenta que o ato de avaliar é característico da condição humana. Sendo assim, o homem como o único animal racional, tem condições de usar sua estrutura mental para emitir julgamentos e refletir sobre as experiências vividas. Essa capacidade possibilita ao homem rever e planejar suas ações. Para a autora, “A avaliação pode ser assim definida, num sentido geral, como a gestão do provável. É o instrumento da própria ambição do homem de ‘pesar’ o presente para ‘pensar’ no futuro” (CABRERA, 2006, p. 25-26).

A autora acrescenta que o ato de avaliar está imbuído de um juízo de valor. Dessa forma, o ato de avaliar orienta-se neste sentido, com esta função. “Compreendendo o valor como aquilo que, de algum modo, pode satisfazer a

necessidade humana, ela vai analisar o valor de algo em relação a algum anseio humano” (CABRERA, 2006, p. 26).

Cabrera (2006) busca o sentido etimológico da palavra avaliação para estabelecer uma relação entre essa prática e a educação. Explica que, o sentido etimológico da palavra avaliação pode ser definido pela composição de duas palavras: aval e ação. O termo aval tem o sentido de garantia de algo e de clareza de um referencial. Já a palavra ação representa o ato em si. “Nesse sentido, o conceito de avaliação refere-se às ações que serão implementadas com base em algum referencial que se esteja adotando” (CABRERA, 2006, p. 26).

Para a autora, no campo educacional, o conceito de avaliar não pode restringir-se apenas ao ato de valorar; mas, deve definir-se como um ato de identificar necessidades, ao mesmo tempo em que, deve voltar-se para a superação das mesmas (CABRERA, 2006).

Cabrera (2006) destaca o caráter plurireferencial da avaliação, e, explica que essa característica decorre das influências recebidas dos diversos campos do conhecimento e da sociedade. Dentro do contexto escolar, as práticas avaliativas não podem restringir-se somente aos saberes técnicos, pois dessa forma, estariam sendo desconsideradas as concepções políticas e pedagógicas que fundamentam o trabalho da instituição e dos sistemas de ensino.

A autora faz um apanhado das diferentes teorias que fundamentam a avaliação, tendo como referência o século passado, com foco para os estudos desenvolvidos no Brasil (CABRERA, 2006).

A ideia de avaliação como mensuração do rendimento escolar foi introduzida por Thorndike (apud CABRERA, 2006), nos Estados Unidos, em 1901. Por meio de seus estudos foram desenvolvidos testes padronizados para medir as habilidades e as aptidões dos alunos.

O conceito de avaliação atrelado ao de mensuração da aprendizagem, por meio de testes, foi introduzido no Brasil, em meados da década de 30, sob a influência dos estudos de Ralph Tyler. Para Tyler (apud CABRERA, 2006), a avaliação deve pautar-se na verificação dos objetivos educacionais, indicados nos programas de ensino.

Souza (apud CABRERA, 2006) faz um panorama das tendências no campo da avaliação no Brasil, entre as décadas de 30 e 80. A autora comenta que até meados da década de 50, a avaliação sofreu influências da Psicologia. O conceito

de avaliação atrelava-se à mensuração das capacidades individuais, por meio de testes.

Nos anos 60 e 70, por influência do tecnicismo, a finalidade da avaliação volta-se para a produtividade. Dessa forma, a avaliação por objetivos ganha espaço, tendo como referência os estudos de Tyler.

Nos anos 80, por influência das teorias crítico-reprodutivistas, iniciam-se as discussões sobre o caráter político da avaliação e sua influência na reprodução de uma sociedade de classes. Os estudos indicam a necessidade de ser rever o caráter classificatório e excludente da avaliação e apontam para uma prática voltada para o diagnóstico e para a investigação.

Cabrera (2006) comenta que a partir desse período, os estudos pautam-se em concepções que procuram romper com o paradigma de uma avaliação classificatória, que reproduza os ideais da sociedade vigente. Segundo a autora:

Com base nas denúncias feitas, em grande parte, pelas teorias crítico-reprodutivistas, o enfoque que era dado à avaliação da aprendizagem, que muito se limitava ao estabelecimento de instrumentos avaliativos eficazes e à sua dimensão técnica, passa a ser pensado e discutido nas dimensões culturais, socioeconômicas e político-filosóficas (CABRERA, 2006, p. 32).

Cabrera (2006) empresta um termo utilizado por Firme para definir o enfoque dado à avaliação na década de 90. Nesse momento, a avaliação é conceituada como negociação. Firme (apud CABRERA, 2006) classifica as diferentes abordagens da avaliação por meio de gerações. Na primeira geração, a avaliação é definida como medida. Na segunda, a avaliação é classificada como descritiva. Na terceira, a avaliação recai sobre o juízo de valor. E na quarta geração, conceitua-a como negociação.

O conceito de avaliação como negociação abrange os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no ato de avaliar. Segundo Cabrera (2006), essa concepção de avaliação revela-se como um instrumento relevante no processo de democratização do ensino.

A autora comenta que nesse período, ganha um lugar de destaque a avaliação em uma perspectiva qualitativa, que tem como ênfase o processo e, não simplesmente os resultados. Dentro dessa perspectiva, destacam-se os estudos de Luckesi (2002); Ludke e Mediano (1997); Saul (2000); Vasconcellos (2000) e Perrenoud (1999). Sobre a avaliação qualitativa, Cabrera (2006) complementa que:

A essa luz, a avaliação deve ser dialética, voltada para a transformação tanto no plano pessoal como no social, que aponta para uma maior autonomia; no social, está direcionada para uma ordenação mais democrática e justa da sociedade (CABRERA, 2006, p. 33).

Segundo Cabrera (2006), o paradigma da avaliação em uma perspectiva qualitativa recebe influências da Pedagogia, Sociologia e Psicologia. Utiliza os estudos de Barreto e colaboradores (apud CABRERA, 2006) para identificar as contribuições de cada uma dessas áreas. Os estudos advindos da Sociologia apontam para uma avaliação emancipatória e procuram identificar as implicações sociais subjacentes ao ato de avaliar. As contribuições da Pedagogia apontam para uma ressignificação da avaliação, com a revisão de suas finalidades, já que a mesma reduziu-se ao longo dos anos, a mensuração e a verificação. Já, os estudos provenientes da Psicologia insistem no investimento de um olhar mais descritivo para os modos de como se operam as aprendizagens dos alunos.

Porém, Cabrera (2006) ressalta que “[...] uma avaliação com esse caráter, por si só, não garante que práticas progressistas e libertadoras estejam sendo instaladas e que a visão conservadora da educação seja substituída” (CABRERA, 2006, p. 35).

A autora chama atenção para o fato de que, a questão central da avaliação não deve limitar-se aos debates acerca da dicotomia entre as perspectivas qualitativas e quantitativas, mesmo porque esses aspectos não devem ser considerados e vistos de forma polarizada, pois fazem parte de uma mesma totalidade (CABRERA, 2006).

A autora coloca como aspecto fundamental nas discussões acerca da avaliação a identificação de práticas que sejam coerentes com uma concepção que tenha como princípio a emancipação e a humanização dos sujeitos envolvidos e, o compromisso com a efetivação das aprendizagens (CABRERA, 2006).

Cabrera (2006) cita a teoria libertadora e a *Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais*, formuladas por Paulo Freire e Dermeval Saviani, respectivamente, como representantes dessa concepção. Dentro da perspectiva defendida por esses dois autores (apud CABRERA, 2006), os sujeitos avaliados têm participação ativa no processo de avaliação e os critérios utilizados no ato de “julgar” são democraticamente apresentados. Avaliados e avaliadores são objeto e sujeito da avaliação.

Cabrera (2006) situa as práticas de avaliação formativa e diagnóstica como representativas dessa concepção. Dentre os autores que têm direcionado seus estudos para essa perspectiva de avaliação, destacam-se Luckesi, Hadji, Perrenoud, Cardinet e Allal. Segundo a autora:

Para essa concepção, enquadram-se as práticas avaliativas ancoradas em uma perspectiva que tenta romper com a simples quantificação dos saberes, estando a formativa e a diagnóstica entre as mais utilizadas conceitualmente, para exemplificar a avaliação da aprendizagem nessa vertente (CABRERA, 2006, p. 41).

O conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven, em 1967. Para esse autor (apud CABRERA, 2006), a avaliação é concebida como um processo que permite o ajustamento sucessivo durante o desenvolvimento de um método de ensino.

Anos depois, Bloom (apud CABRERA, 2006) faz uma aplicação do conceito para a avaliação dos alunos. Para o autor (apud CABRERA, 2006), a avaliação formativa deve ter como finalidade o aperfeiçoamento constante do ensino e da aprendizagem. O autor coloca que a avaliação deve se caracterizar como formativa e somativa. Explica que a somativa deve acontecer no final de um curso ou programa, por meio da atribuição de notas e certificados. Já a formativa deve ocorrer durante o curso, com a indicação dos aspectos que necessitam de recuperação e replanejamento, com a finalidade de se garantir uma aprendizagem satisfatória.

Para Bloom (apud CABRERA, 2006), a avaliação pode ser classificada de acordo com o momento em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem e também em relação à sua função. Em síntese, a avaliação formativa define-se pelo controle do processo de ensino-aprendizagem; a somativa define-se pela classificação dos resultados da aprendizagem; a diagnóstica define-se pela identificação das dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas.

O autor explica que a avaliação diagnóstica difere da formativa e da somativa no que se refere à finalidade do diagnóstico. A modalidade diagnóstica fornece ao avaliador a identificação das dificuldades do aluno no início do processo de ensino. Da mesma forma que, as causas das dificuldades vão sendo descobertas com a evolução do ensino (CABRERA, 2006).

Cabrera (2006) conclui que:

[...] Seja qual for o termo utilizado, importante é que o professor e a escola, no geral, tenham claro o que pretendem com as práticas avaliativas, ou seja, para qual finalidade estão realizando a avaliação da aprendizagem. Não basta dizer que a avaliação é formativa ou diagnóstica. É preciso ter a expressão concreta dessas práticas. [...] (CABRERA, 2006, p. 52).

Vale ressaltar que no final do século passado, as alterações nas políticas públicas afetaram as práticas educacionais, dentre elas, a avaliativa, de escolas públicas e privadas. Afonso (2000) comenta que:

[...] a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de “mecanismos de mercado” (AFONSO, 2000, p. 71).

O autor coloca que as políticas públicas propostas pelos estados neoliberais procuram reduzir a autonomia dos professores, por meio da submissão a controles externos, o que os torna executores de currículos formulados em função dos novos interesses hegemônicos (AFONSO, 2000). Destaca as diferentes modalidades de avaliação externa como exemplos dessas formas de controle e, aponta para o fato de que, esse movimento tem se intensificado em diferentes países. Segundo Afonso (2000), a avaliação educacional, como parte integrante desse contexto, constitui-se como:

[...] um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas deste final de século, e com maior evidência desde o advento dos governos da chamada “nova direita”, ou seja, os governos que iniciaram a sua atividade em muitos “países centrais” na sequência da crise econômica dos anos de 1970, e que se caracterizaram por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo político (AFONSO, 2000, p. 72).

O autor define a modalidade de avaliação utilizada por essas políticas públicas como “avaliação criterial com publicação de resultados”. Essa modalidade permite o controle dos objetivos previstos, *a priori*, pelo Estado, ao mesmo tempo em que, também possibilita o acompanhamento dos resultados por parte da sociedade. Os membros que compõem a sociedade e, que por sua vez, se interessam por esses resultados, são identificados como “consumidores” (AFONSO, 2000).

Porém, Afonso (2000, p. 73) comenta que “[...] ninguém parece indiferente ao resultado dos alunos nos exames nacionais e já ouvimos falar em melhores ou piores escolas em função desses mesmos resultados [...]”. Em virtude disso, os professores que apresentam uma postura mais crítica, reconhecem que os resultados desses exames têm como propósito a manutenção da representação social sobre as suas próprias competências. Essa lógica faz com que muitos professores considerem e relatem apenas os resultados que podem ser mensurados, o que corrobora com uma visão positivista e acadêmica da escola.

Afonso (2000) coloca que essas políticas acabaram por interferir no processo de evolução das teorias sobre avaliação educacional, que se destacaram entre os anos 60 e 70, que caminhavam no sentido de romper com o viés positivista. Segundo o autor, “[...] o retorno conservador aos exames nacionais é uma opção anacrônica e nada criativa – mesmo que pensemos que essa opção começou por acontecer em países mais desenvolvidos” (AFONSO, 2000, p. 74).

No Brasil, a introdução dessas políticas se deu no ano de 1988, com a criação pelo MEC, do Sistema de Educação Básica (SAEB). Mas, somente a partir de 2005, a atenção aos resultados obtidos pelas escolas ganhou espaço de destaque na sociedade brasileira. Isso pode ser explicado por dois fatores. O primeiro diz respeito a um processo de reestruturação do SAEB, que foi desmembrado em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc, conhecida como Prova Brasil). O segundo diz respeito à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), que por sua vez, reúne os conceitos de fluxo, taxas de aprovação registradas no censo escolar e de desempenho nas provas padronizadas em leitura e resolução de problemas.

Afonso (2000) propõe o resgate da avaliação formativa como instrumento de emancipação, por ela ser “[...] talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos [...]” (AFONSO, 2000, p. 74).

Porém, o autor chama atenção para o fato de que, em termos de representação social, a avaliação formativa é muitas vezes relacionada a uma modalidade de avaliação subjetiva, o que a caracteriza, por sua vez, como uma prática menos rigorosa (AFONSO, 2000). Segundo Afonso (2000):

Inverter a representação social distorcida e errada sobre a avaliação formativa é ainda mais difícil numa época como a atual em que a ideologia neoliberal está ganhando adeptos ao pôr a tônica em formas de avaliação estandardizadas e ao valorizar apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos. [...] (AFONSO, 2000, p. 76).

Afonso (2000) coloca que diante desse contexto, o potencial pedagógico da avaliação formativa fica desfavorecido em decorrência da perda de sua legitimidade. Em razão disso, o autor indica um processo de ressignificação da avaliação formativa e a situa:

[...] como eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania do Estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço constituído por relações de proximidade, reciprocidade e solidariedade), e fugindo assim à mercadorização da educação assente numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista (AFONSO, 2000, p. 76).

Para o autor, a avaliação formativa revela-se como a modalidade mais coerente com o princípio da comunidade e com a emancipação (AFONSO, 2000).

## 2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos descritos abaixo foram reformulados e refinados a partir da realização de um trabalho de pré-teste, seguido da descrição dos dados obtidos com esse primeiro exercício. Os apontamentos feitos no exame de qualificação também foram incluídos na revisão dos procedimentos em questão.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professores e coordenadores pedagógicos da Educação Básica, de escolas privadas, da cidade de São Paulo. As instituições escolhidas devem ter formalizado em suas práticas um trabalho de avaliação institucional, que contemple três pilares: o da avaliação da estrutura e funcionamento escolar, o da avaliação de desempenho dos educadores (docentes, gestores e funcionários) e o da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que a coleta de dados foi dirigida **aos educadores**, já que o objeto de estudo da pesquisa está voltado para a análise da relevância e interferência dos processos avaliativos na constituição das identidades profissionais docentes.

O trabalho de coleta de dados foi feito em duas instituições. Seis sujeitos foram entrevistados, sendo: dois coordenadores pedagógicos e quatro docentes. Foram realizadas entrevistas individuais com os professores e coordenadores pedagógicos, para posterior transcrição. Os roteiros de entrevista se caracterizam como semi-estruturados e foram formulados para os professores, que se colocam numa posição de avaliados e para os coordenadores, que são aqueles que, nesta relação, geralmente, assumem o papel de avaliadores. Os roteiros constam na dissertação como apêndices A e B.

Esse trabalho de coleta de dados ocorreu da seguinte forma: o coordenador indicou, a seu juízo, dois professores da mesma instituição para a realização da entrevista, um que mais se identifica com a proposta da escola e outro que menos se identifica com a proposta da escola. Dessa forma, foi possível analisar o tipo de vínculo que esses sujeitos estabelecem com a instituição e com o avaliador e o quanto esse vínculo pode ser um facilitador ou não do crescimento profissional desses docentes.

O primeiro contato feito com as instituições ocorreu por telefone. Teve como intuito apresentar a proposta da coleta de dados e verificar se a instituição encaixava-se nos critérios definidos. Nesse contato, o pesquisador fez a explanação

dos procedimentos metodológicos e sanou as dúvidas decorrentes dessa explicação. Nesse momento, também foram agendadas as entrevistas com os sujeitos envolvidos: professores e coordenadores pedagógicos.

As entrevistas só foram realizadas após obtenção do consentimento por parte do responsável pela instituição para a realização do trabalho de coleta de dados. No dia da realização da coleta, os três sujeitos entrevistados, receberam os termos de consentimento livre e esclarecido para leitura e assinatura. Ao responsável pela instituição foi apresentado um documento que autorizava a participação da escola.

O roteiro de entrevista, que consta na dissertação como Apêndice B, foi elaborado com o propósito de levantar dados sobre o modo como os sujeitos avaliados recebem as atribuições que são feitas pelo avaliador, que em uma situação avaliativa configuram-se como julgamentos. Atribuições essas que são de diferentes ordens: atitudes, conceitos, comportamentos. Por meio dessa identificação, foi possível analisar a relevância e a contribuição dos processos avaliativos nos processos de negociação identitária.

As respostas dadas pelos professores e coordenadores foram analisadas e confrontadas, para que se pudessem observar pontos em comum ou divergentes no modo como olham e leem as práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

Os discursos dos entrevistados também foram analisados com o objetivo de se identificar a natureza dos processos avaliativos desenvolvidos na instituição.

O conteúdo apresentado nas falas dos avaliadores e avaliados foi analisado, tendo como referência as categorias de análise derivadas das proposições de Dubar.

Essas categorias, organizadas por nós, são: Escolha dos sujeitos; Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X práticas que contribuiriam com o crescimento profissional docente; Critérios de avaliação; Critérios para a atribuição dos julgamentos; Recusas e estratégias de negociação; Grau de legitimidade.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho de análise será organizado em duas etapas. A primeira etapa contemplará a análise dos dados obtidos nas duas escolas, por meio das entrevistas, que, para fim de organização, serão chamadas de “Escola 1” e “Escola 2”. A segunda etapa abordará a comparação entre os dados obtidos nas duas instituições.

As informações relativas às características das duas instituições serão apresentadas nos textos de contextualização, que constam na dissertação como apêndices C e D.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os seis sujeitos, sendo três de cada instituição, foram categorizados tendo como referência o objetivo da pesquisa em questão e as indicações apresentadas no item “Procedimento Metodológico”. Os quadros de categorização de cada escola estão disponíveis nos apêndices G (Escola 1) e H (Escola 2).

Para o trabalho de análise dos dados foram utilizadas seis categorias. São elas:

- 1) Escolha dos sujeitos;**
- 2) Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X práticas que contribuiriam com o crescimento profissional docente;**
- 3) Critérios de avaliação;**
- 4) Critérios para a atribuição dos julgamentos;**
- 5) Recusas e estratégias de negociação;**
- 6) Grau de legitimidade.**

A primeira categoria apresenta a justificativa dos coordenadores pedagógicos (sujeitos avaliadores) para a escolha do professor que mais se identifica com a proposta da escola e para o professor que menos se identifica com a proposta da escola. No texto da Justificativa, é possível identificar os critérios que orientaram essa escolha e as atribuições conferidas aos sujeitos escolhidos pelo coordenador pedagógico.

A segunda categoria abrange o relato dos coordenadores pedagógicos em relação ao trabalho de avaliação de professores desenvolvido na escola. Como contraponto, apresenta o relato dos professores sobre a forma como leem essas práticas. Os docentes também levantam propostas de práticas avaliativas que os ajudariam a crescer profissionalmente.

A terceira categoria trata do processo de construção dos critérios de avaliação dos professores e a clareza dos mesmos para os sujeitos avaliados. Pelo discurso dos sujeitos entrevistados é possível identificar os critérios eleitos como prioritários para a instituição, pelo olhar do coordenador pedagógico e pelo olhar dos dois professores escolhidos.

A quarta categoria aborda os critérios adotados pelos sujeitos avaliadores para emissão dos julgamentos aos sujeitos avaliados. Por outro lado, também apresenta os critérios adotados pelos sujeitos avaliados para propor os julgamentos aos sujeitos avaliadores.

A quinta categoria traz exemplos dados pelos coordenadores pedagógicos de recusas a atribuições/julgamentos conferidos por eles em situações de avaliação. Os coordenadores também contam as estratégias utilizadas por eles para lidar com essas situações de recusa. Em contraposição, apresenta os relatos dos professores para as situações de não aceitação de um apontamento/julgamento feito pelo sujeito avaliador e a maneira como se colocam diante disso, suas reações, falas e colocações.

A sexta categoria contempla informações que tratam da legitimidade da avaliação feita pelo coordenador pedagógico. Nessa categoria, há um predomínio de fragmentos das falas dos coordenadores, já que a pergunta foi direcionada a eles. Porém, os professores, tratam dessa questão de forma indireta, em outros momentos da entrevista.

A seguir serão apresentadas a descrição e análise dos dados das categorizações da **Escola 1**.

### **1) Escolha dos sujeitos**

Em relação à **primeira categoria**, é possível identificar, na justificativa da coordenadora pedagógica, algumas atribuições para as professoras escolhidas. A escolha da professora que mais se identifica com a proposta da escola pautou-se

em dois critérios: o primeiro, por se mostrar totalmente a favor da proposta da escola e, o segundo, por apresentar algumas características profissionais, como a dedicação e o envolvimento com o trabalho realizado. A partir disso, é possível identificar algumas características atribuídas pela coordenadora a essa professora: dedicada, envolvida e favorável à proposta da escola.

Já a escolha da professora que menos se identifica com a proposta pautou-se em um critério: questionamento em relação ao tempo e às exigências da gestão da escola. A coordenadora utiliza o termo “questionadora” para qualificá-la e, coloca uma preocupação em relação à disseminação desse movimento no grupo, o que contribui, em sua leitura, para um clima pesado e negativo.

Observa-se, pela fala da coordenadora pedagógica, uma preocupação em relação a um movimento de questionamento por parte da equipe de professores. A “Escola 1” tem como base de seu projeto pedagógico a educação humanista, cujo propósito é conferir liberdade de manifestação do pensamento e da crítica, elemento fundamental para que o indivíduo seja protagonista do seu destino (vide texto de contextualização – apêndice C). Dessa forma, pode-se identificar um distanciamento entre o que é proposto pelo projeto pedagógico da escola e algumas premissas adotadas pela equipe diretiva.

As duas professoras, em algumas passagens da entrevista, narram-se de modo semelhante às atribuições conferidas pela coordenadora pedagógica. Seguem abaixo trechos das entrevistas com as professoras que podem exemplificar essa análise. O primeiro fragmento é da professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola e o segundo, da professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola:

[Cr., Escola 1] [...] Como eu te falei eu sou uma pessoa muito empenhada, procuro fazer de tudo, não deixo nada para última hora. Eu não consigo ficar esperando as coisas acontecerem. [...] Então, eu sou uma pessoa exigente. [...] Tudo que depende de mim eu atingi perfeitamente, porque eu sou uma pessoa que corro atrás, sou muito realmente dedicada, empenhada, enfim. Então, eu não deixo nada falhar.

[Ci., Escola 1] [...] Agora, no final, não vem me colocar crítica, porque eu vou ficar brava. [...] Eu sou bocuda. Então, eu coloco. [...]

Pode-se analisar que algumas das identidades virtuais conferidas pela coordenadora pedagógica são coincidentes com as identidades reais verbalizadas

pelas professoras. Isso demonstra que não há desacordo entre aquilo que é atribuído as duas professoras e aquilo que elas mesmas se atribuem.

Porém, Dubar (2005) chama a atenção para o cuidado de se definir o espaço das relações de trabalho como prioritário e único no processo de transação objetiva. Vale ressaltar que as transações objetivas dependem da legitimidade das categorias utilizadas no processo de identificação dos indivíduos.

O autor explica que o processo biográfico se constitui como uma construção de identidades sociais e profissionais e esse processo ocorre por meio das categorias oferecidas pelas instituições com que o indivíduo interage no decorrer de sua trajetória de vida (família, escola, mercado de trabalho, entre outras) (DUBAR, 2005).

## **2) Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X práticas que contribuiriam com o crescimento profissional docente**

No que se refere à **segunda categoria**, observa-se uma ênfase no discurso da coordenadora pedagógica em relação às avaliações de desempenho feitas ao final de cada semestre, ambas de caráter somativo. Ela define a avaliação feita no primeiro semestre letivo como formativa. Também comenta que essa avaliação se aproxima mais das características de cada ciclo, o que por sua vez, garante uma maior participação e autonomia da equipe que atua junto a ela para fechar os encaminhamentos e o formato do instrumento. Acrescenta que os professores respondem questões dissertativas, antes do momento da devolutiva, com o objetivo de se autoavaliarem.

Vale ressaltar que essa prática desenvolvida pela instituição ao final do primeiro semestre caracteriza-se como somativa e, não como uma avaliação de caráter formativo. O fato da equipe de coordenação de cada unidade ter maior participação no processo de elaboração do instrumento avaliativo e desse mesmo instrumento respeitar as características e demandas dos ciclos e unidades não configuram essa prática como formativa. Para Bloom (apud Cabrera, 2006), a avaliação formativa define-se pelo controle do processo de ensino-aprendizagem e deve ocorrer durante o curso, com a finalidade de se garantir uma aprendizagem satisfatória.

Em seu discurso há um destaque para avaliação de desempenho feita no final do ano. Comenta que essa avaliação é aplicada para todas as unidades que compõem a rede, da qual a sua escola faz parte. Os professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, são avaliados a partir dos mesmos critérios, por meio da atribuição de notas. Pontua a necessidade de adequar para sua equipe docente os critérios de avaliação presentes no documento, em decorrência das especificidades do ciclo.

Essa prática foi proposta pela atual direção. A coordenadora relata que os critérios são levantados pela equipe diretiva, porém quem se responsabiliza por fechar o instrumento é a direção geral. Explica que os professores recebem o instrumento com antecedência para atribuírem notas para cada um dos critérios. Os critérios têm pesos diferentes. Depois, essas notas são confrontadas com as indicadas pela coordenação. Seguem abaixo algumas considerações feitas pela coordenadora acerca da escolha da instituição por uma avaliação em uma perspectiva mais quantitativa, em contraponto a uma avaliação em uma perspectiva mais qualitativa:

[T., Escola 1] Então, foi uma exigência de uma direção nova e que trouxe para a gente que estava mais acostumado com a formativa, os argumentos para que, para mostrar para a gente o quanto essa também tem sua validade. E a gente realmente comprou. Eu acho que ela [...] faz a gente olhar para esse professor de forma mais clara. Às vezes, a gente divaga muito na formativa. O professor, a educação e a escola, eu vou falar, é muito difícil a gente colocar isso como pontuação, se a gente pensar em uma escola, em meritocracia. [...] É muito difícil, porque é um ponto de vista e é subjetivo. [...].

Afonso (2000) chama atenção para o fato de que, em termos de representação social, a avaliação formativa é muitas vezes relacionada a uma modalidade de avaliação subjetiva, o que a caracteriza, por sua vez, como uma prática menos rigorosa. Segundo Afonso:

Inverter a representação social distorcida e errada sobre a avaliação formativa é ainda mais difícil numa época como a atual em que a ideologia neoliberal está ganhando adeptos ao pôr a tônica em formas de avaliação standardizadas e ao valorizar apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos. [...] (AFONSO, 2000, p. 76).

Afonso (2000) coloca que diante desse contexto, o potencial pedagógico da avaliação formativa fica desfavorecido em decorrência da perda de sua legitimidade.

Em razão disso, o autor indica um processo de re-significação da avaliação formativa e a situa:

[...] como eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania do Estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço constituído por relações de proximidade, reciprocidade e solidariedade), e fugindo assim à mercadorização da educação assente numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista (AFONSO, 2000, p. 76).

Para o autor a avaliação formativa revela-se como a modalidade mais coerente com o princípio da comunidade e com a emancipação (AFONSO, 2000).

A coordenadora pedagógica também relata que a implantação desse modelo de avaliação gerou um movimento de resistência por parte de muitos docentes, porém ressalta que esse movimento não ocorreu em sua unidade. Também comenta de algumas dificuldades no que se refere ao desenvolvimento dessa nova modalidade de avaliação, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

[T., Escola 1] A gente mensura mesmo com nota, a gente tem lá uns pesos para cada um dos critérios que a gente levanta para esse bom docente dentro da escola e discute com elas. Eu acho que você transformar aquilo em nota é mais complicado do que você refletir a respeito da pessoa, mas também é importante. [...] por mais resistência que ainda a gente tenha, ela tem que ter uma coerência com tudo aquilo que foi refletido, conversado e pensado sobre aquela postura do professor. [...] Eu acho que é um desafio para a gente também não ser injusto e fazer um bom uso do resultado que isso trouxer. [...].

Para Bloom (apud Cabrera, 2006), a avaliação somativa define-se pela classificação dos resultados da aprendizagem. Dessa forma, é possível analisar que os investimentos em relação às práticas de caráter somativo revelam uma preocupação da instituição com os resultados provenientes dos processos de avaliação de professores, que se colocam no lugar de sujeitos aprendentes.

O investimento da instituição em práticas avaliativas de natureza seletiva também pode ser observado na listagem das atividades extracurriculares oferecidas aos alunos. Essa informação está disponibilizada no texto de “Contextualização da Escola 1”, identificado como apêndice C, da dissertação. Dentre as atividades, há uma direcionada ao aprofundamento, reforço e revisão para o Enem e vestibulares.

Afonso (2000) comenta que no final do século passado, as alterações nas políticas públicas afetaram as práticas educacionais, dentre elas, a avaliativa, de escolas públicas e privadas. O autor comenta que:

[...] a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de “mecanismos de mercado” (AFONSO, 2000, p. 71).

O autor coloca que as políticas públicas propostas pelos estados neoliberais procuram reduzir a autonomia dos professores, por meio da submissão a controles externos, o que os torna executores de currículos formulados em função dos novos interesses hegemônicos. Destaca as diferentes modalidades de avaliação externa como exemplos dessas formas de controle e, aponta para o fato de que, esse movimento tem se intensificado em diferentes países. Segundo Afonso, a avaliação educacional, como parte integrante desse contexto, constitui-se como:

[...] um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas deste final de século, e com maior evidência desde o advento dos governos da chamada “nova direita”, ou seja, os governos que iniciaram a sua atividade em muitos “países centrais” na sequência da crise econômica dos anos de 1970, e que se caracterizaram por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo político (AFONSO, 2000, p. 72).

O autor define a modalidade de avaliação utilizada por essas políticas públicas como “avaliação criterial com publicação de resultados” (AFONSO, 2000, p. 72). Essa modalidade permite o controle dos objetivos previstos, *a priori*, pelo Estado, ao mesmo tempo em que, também possibilita o acompanhamento dos resultados por parte da sociedade. Os membros que compõem a sociedade e, que por sua vez, se interessam por esses resultados, são identificados como “consumidores”.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola apresenta como uma alternativa de avaliação que contribuiria com o seu crescimento profissional uma prática voltada para o diálogo, para a troca. Fala de um processo contínuo e sistematizado, que deve ser conduzido com seriedade e verdade. Ressalta a necessidade do avaliador se colocar de maneira aberta às colocações feitas pelos professores.

[Cr., Escola 1] [...] Eu acho que o orientador tem que estar atento sim ao profissional, tem que ter abertura do profissional chegar e falar [...] Antes da autoavaliação, tem que ter, durante esse período, outros meios, não só avaliação, mas um diálogo. [...] Acho que é um processo contínuo. Acho que [...] esse olhar da coordenação, deveria ser um fechamento [...] Porque geralmente, é final mesmo que a gente faz. [...].

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola também aponta a avaliação processual como aquela que mais contribuiria com o seu crescimento profissional. Explica que os apontamentos deveriam ser feitos ao longo do ano para que as surpresas sejam evitadas.

As duas professoras entrevistadas apontam a avaliação formativa como uma prática que contribuiria com o crescimento profissional, o que de certa forma, indica uma posição contrária ao que é colocado pela instituição como prioritário. Afonso (2000) propõe o resgate da avaliação formativa como instrumento de emancipação, por ela ser “[...] talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos [...]” (AFONSO, 2000, p. 74).

Em seu discurso, destaca-se o questionamento em relação à avaliação de desempenho aplicada no final do ano letivo e a política da meritocracia adotada pela instituição para “premiar” os professores de alunos que apresentam bons resultados. Conta que o grupo de professores fez um movimento para questionar essa prática.

[Ci., Escola 1] Veio-se com uma história de meritocracia. [...] Professor não dá para você medir. Você vai medir por nota do grupo? [...] Como? Como vocês vão avaliar o meu trabalho ao longo do ano? [...] Por que meus alunos tiraram nota 10? Todos? O quanto eu posso burlar essa nota e o quanto eu não posso.

Afonso (2000, p. 73) alerta para o fato de que “[...]ninguém parece indiferente ao resultado dos alunos nos exames nacionais e já ouvimos falar em melhores ou piores escolas em função desses mesmos resultados [...]”. Em virtude disso, os professores que apresentam uma postura mais crítica, reconhecem que os resultados desses exames têm como propósito a manutenção da representação social sobre as suas próprias competências. Essa lógica faz com que muitos professores considerem e relatem apenas os resultados que podem ser mensurados, o que corrobora com uma visão positivista e acadêmica da escola.

### 3) Critérios de avaliação

Em relação à **terceira categoria**, é possível identificar no discurso da coordenadora os critérios que norteiam os processos avaliativos desenvolvidos na

escola. Ela destaca, nesta ordem: a gestão, a qualidade das aulas, as metas que foram lançadas ao longo das últimas avaliações, os materiais produzidos, os resultados, o planejamento, a organização, a responsabilidade, as reuniões, o envolvimento nos eventos da escola, a comunicação, a tecnologia digital e o aperfeiçoamento profissional. Depois, de listar todos esses critérios, comenta que a instituição valoriza mais a gestão e qualidade das aulas.

O trabalho em equipe é citado em um outro momento da entrevista, na resposta referente à questão 1.5 do roteiro dirigido ao sujeito avaliador (critérios para emissão de julgamentos aos professores). A coordenadora define esse critério como de muita importância.

Acrescenta que, na avaliação de desempenho final de ano, que é aplicada para toda a rede, esses critérios são bem definidos. Pontua que, na avaliação de desempenho aplicada no final do primeiro semestre, os critérios são mais específicos e focam-se mais no segmento e no trabalho do professor no ano em que atua.

Em relação à participação dos professores comenta que:

[T., Escola 1] [...] os professores em outras ocasiões, em outras situações de formação contribuíram para que a gente chegasse a esses critérios, de forma indireta, mas não que eles tenham pensado isso por si só, na decisão dos critérios a serem avaliados.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola comenta que os critérios de avaliação de professores adotados pela instituição representam bem a prática docente e, diz que não percebe a necessidade de fazer nenhum tipo de acréscimo. Sinaliza alguns critérios, dentre eles: o trabalho pedagógico, as metas dirigidas a cada docente, a relação com os colegas do ano e com outras pessoas que fazem parte do ambiente escolar e a utilização da informática em sala de aula. No que se refere à participação dos docentes na definição dos critérios, pontua que os instrumentos de avaliação apresentam um campo destinado às sugestões.

[Cr., Escola 1] [...] Então, eu acho que o que é realmente avaliado é o que realmente a gente faz. [...] Eu não colocaria nenhum outro quesito a mais. Quando tem alguma questão a gente até se posiciona, porque tem um espaço aberto para observação. Mas, a gente participar dessa criação do que vamos avaliar, não. [...].

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola diz ter clareza dos critérios de avaliação adotados pela instituição. Fala que esses critérios são explicitados ao grupo de professores desde o início do ano. Coloca a relação professor-aluno como um critério fundamental. Depois, acrescenta outros critérios relacionados à didática do trabalho em sala de aula (adequação das propostas, inovação e reflexão das práticas). Com relação à participação dos professores, comenta que a parceria com a coordenação é fundamental para que a avaliação se torne mais legítima, conforme trecho abaixo:

[Ci., Escola 1] A gente já tem no começo do ano o que a escola espera da gente enquanto professor. Então, você já tem uma expectativa de trabalho, de profissional. E tem também um acompanhamento semanal, quase, aonde tem essa troca. Acho que a avaliação também acontece processualmente, embora tenha uma avaliação de desempenho, que acontece no final de cada semestre, formalizada. Mas, eu acho que essa avaliação vem sendo feita no decorrer, no decorrer do processo, porque a gente está sempre trocando [...]. [...] Então, tem uma parceria que faz o trabalho ser mais legítimo. [...].

É possível observar pelas falas das professoras que elas identificam parte dos critérios levantados para designar a qualidade docente esperada pela instituição. Porém, vale destacar que a professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola explicita que não reconhece a necessidade de atuar no processo de definição desses critérios; já a professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola destaca a comunicação desses critérios pela equipe de coordenação/diretiva feita no início do ano letivo como fundamental para se ter clareza das expectativas da instituição em relação ao seu trabalho.

Gatti (2011) comenta que um processo avaliativo de caráter educativo pressupõe um movimento de participação, reflexão e crescimento das pessoas envolvidas (professores, alunos, gestores, pais), em um processo contínuo de aprendizagem.

A autora coloca que nos processos avaliativos que se definem como de natureza educativa, os critérios para designar a “qualidade docente” almejada pela instituição devem ser consensuais e levantados coletivamente (GATTI, 2011). Dessa forma, o processo torna-se mais significativo e compreensível para avaliadores e avaliados.

[...] Numa visão democrática, a avaliação de professores, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre o trabalho do professor, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia (GATTI, 2011, p. 82).

Gatti (2011) explica que uma avaliação participativa, modalidade reconhecida como reflexiva participativa, pode limitar a possibilidade de um processo avaliativo manter-se periférico, o que de certa forma, interfere no grau de legitimidade e de adesão dos membros que compõem a instituição e a comunidade escolar. “[...] Há um compartilhamento do controle e do uso dos achados, em que os conceitos básicos a considerar são: negociação, acessibilidade e direito à informação” (GATTI, 2011, p. 87).

#### 4) Critérios para a atribuição dos julgamentos

No que se refere à **quarta categoria**, pode-se identificar no discurso da coordenadora pedagógica que os julgamentos são emitidos aos sujeitos avaliados com base nas observações de aula, em primeiro lugar. Também destaca as conversas e reflexões feitas com os professores e o acompanhamento dos materiais produzidos.

Esse é um encaminhamento que se caracteriza como de uma avaliação de natureza educativa. Gatti (2011) coloca que a avaliação deve ocorrer de forma processual e contínua, pois o avaliador deverá acompanhar e observar o professor em sua rotina diária e na relação que o mesmo estabelece com outros membros da comunidade escolar (alunos, pares, pais).

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola coloca que os docentes não têm o exercício de avaliar os coordenadores pedagógicos. Em sua fala, demonstra que não se sente habilitada a fazer isso, como pode ser observado no trecho abaixo:

[Cr., Escola 1] [...] Aqui nós não temos esse olhar de avaliar, nós professores, os coordenadores. Não. [...] Eu acho que tem muitas coisas envolvidas aí, que eu não sei. Eu acho que tem muitas pessoas para estarem ouvindo, avaliando, não só o professor. Eu acho que tem outros profissionais mais habilitados a isso do que a gente.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola conta que a instituição já adotou em outros momentos de sua história práticas

em que os professores avaliavam os coordenadores pedagógicos por meio de questionários. Mas, explicita a dificuldade que sentiria se tivesse que avaliar sua coordenadora e apresenta como justificativa para isso a questão hierárquica. Aponta os momentos de troca como fundamentais para o coordenador pedagógico e o professor se autoavaliarem.

[Ci., Escola 1] [...] Mas, acho que a gente fica numa situação também muito complicada. [...] é como se a gente tivesse passando por cima de uma hierarquia. [...] Como a gente acredita nessa parceria, acho que cria uma situação muito constrangedora [...] A relação é tudo. [...] quando a gente tem essa troca. Acho que já tem uma autoavaliação. Acho que te faz repensar para os dois lados. Agora formal... Teve épocas que teve.

É possível observar que as duas professoras expõem uma dificuldade em tecer julgamentos em relação ao trabalho da coordenadora pedagógica, que por sua vez, ocupa o papel de avaliadora. Nota-se uma falta de exercício por parte dos sujeitos avaliados em fazer atribuições à superiora hierárquica.

Canário (1998) comenta que o processo de constituição identitária dos docentes só passará por mudanças se forem inventadas novas modalidades de socialização profissional nos estabelecimentos de ensino, que se definem como contextos de trabalho. “[...] Essa reinvenção só é possível na acção, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 19).

Segundo o autor, o desenvolvimento de novas competências atrela-se à implantação de outras formas de divisão de trabalho e a um processo de reconfiguração das relações de poder nas instituições escolares (CANÁRIO, 1998).

## 5) Recusas e estratégias de negociação

Em relação à **quinta categoria**, a coordenadora pedagógica faz menção a situações em que os professores recusam as atribuições conferidas por ela, mas que não as verbalizam. Conta que muitas vezes essas recusas são demonstradas por expressões faciais ou por movimentos de cabeça. Escolhe para exemplificar uma recusa, uma situação em que a professora verbaliza sua discordância em relação aos julgamentos feitos por ela. Nessa situação, a professora diz que “aceitaria” as colocações feitas por ela da mesma forma que aceitou as broncas do

pai. Essa fala revela uma aceitação baseada na obediência, “imposta” por uma questão hierárquica, mas que não foi significada pela professora avaliada.

A coordenadora pedagógica utiliza, como estratégia para as situações de recusa, a persistência no apontamento e o ultimato, com a indicação de algumas condições para a continuidade do profissional na instituição, como pode ser observado no trecho abaixo:

[T., Escola 1] [...] a pontuação... Sempre, que há possibilidade. [...] Mas, tem aí uma colocação de mudança de postura. Como última chance. [...] Então, durante o ano a gente teve algumas outras situações como eu falei que deu para eu ir apontando para ela o ponto que ela tinha que pensar justo. E agora ela concordou, porque realmente foi muito evidente, [...] Ela viu a minha posição, ela aceitou. Eu aceitei a dela.

É possível notar, pelo discurso da coordenadora pedagógica, que a instituição não reverte os dados dos processos de avaliação em processos formativos. Gatti (2011) coloca a importância dos processos avaliativos estarem integrados aos processos de formação. Formação aqui entendida como processo voltado ao desenvolvimento pessoal e profissional, de mudança de concepções, de conhecimentos voltados à prática pedagógica e de atitudes. Segundo a autora:

O que se observa nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, por meio de processos avaliativos, é que elas aderem, em geral, à concepção de que oferecendo informações, provocações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos (GATTI, 2011, p. 83).

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola comenta que não concorda com alguns julgamentos feitos pela coordenadora pedagógica, principalmente no que se refere aos critérios que envolvem o trabalho em equipe. Porém, ressalta que percebe uma abertura para expor seu descontentamento em relação ao que foi pontuado pela avaliadora. Essa recusa pode ser observada no fragmento a seguir:

[Cr., Escola 1] Eu acho que a gente tem o nosso olhar e, ela tem o olhar dela de fora. Às vezes, pode ser que não seja o que a gente está achando mesmo. Não é o que você está vivenciando, até porque fora é completamente diferente. [...] Na verdade, os quesitos que ficaram em aberto, um pouco, são quesitos que não só dependem de mim. Tudo que depende de mim eu atingi perfeitamente, porque eu sou uma pessoa que corro atrás, sou muito realmente dedicada, empenhada, enfim. Então, eu não deixo nada falhar. Nesses outros quesitos, foi aí que entrou um pouco do conflito, porque muitos são quesitos que não dependem só de mim. [...]

Essas coisas de relação, de trabalho de equipe [...]. Acho que a gente tem abertura de se posicionar, de confrontar, falar no momento.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola também fala que tem discordâncias em relação ao que é pontuado por sua coordenadora pedagógica. Porém, destaca a possibilidade que percebe para se posicionar. Conta que procura analisar os dois lados. Considera a coerência entre o que é apontado e exigido pela instituição e o que “oferecido em troca”. Exemplifica uma situação que demonstra esse questionamento:

[Ci., Escola 1] [...] na minha própria avaliação, teve a questão da informatização. Então, eu sei que eu sou falha nisso. Mas, eu também vejo falha da escola em termos de formação, de propiciar uma formação e instrumentos que possam ajudar. Então, tem os dois lados. [...]. Então, quando tem a crítica, eu acho que ela é pontual e te faz repensar mesmo.

Em síntese, as duas professoras relatam situações de recusa em relação a atribuições feitas pela coordenadora pedagógica. Por outro lado, indicam uma abertura da avaliadora para ouvir as não-pertencas.

Para Dubar (2005), os processos de identificação não são sempre coincidentes. Podem ocorrer desacordos entre as identidades sociais “virtuais” e as identidades sociais “reais”, isto é, aquilo que é atribuído a alguém e aquilo que ela mesma se atribui. O autor explica que, para reduzir esse desacordo, o indivíduo cria estratégias identitárias.

Essas estratégias identitárias podem ser de duas formas: as chamadas de transações externas, ou objetivas e as chamadas de transações internas, ou subjetivas. As denominadas transações externas são aquelas em que o indivíduo tenta acomodar a identidade para si à identidade para o outro.

Já as denominadas transações internas são aquelas em que o indivíduo tem a necessidade de manter as identidades anteriores (identidades herdadas) e ao mesmo tempo, tem o desejo de construir novas identidades (identidades visadas), com a finalidade de tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si.

Dubar (2005, p. 141) explica que a articulação entre essas duas transações se configura como uma negociação identitária. O autor coloca que, para um processo de negociação identitária definir-se como verdadeiro os demandantes de identidade devem se colocar em situação de abertura de seu campo do possível e os fornecedores de identidade devem se colocar em situação de incerteza quanto às

identidades virtuais a propor. Só assim podemos falar em um processo de negociação verdadeira.

A partir dessas considerações de Dubar, é possível analisar que a relação que as duas professoras estabelecem com a coordenadora pedagógica, especificamente, contribui para elas se posicionarem, como demandantes, em relação a aquilo que não reconhecem como atribuição.

## 6) Grau de legitimidade

No que se refere à **sexta categoria**, a coordenadora pedagógica aponta dois aspectos que em sua leitura faz com que os professores legitimem a avaliação feita por ela: a valorização que os professores depositam no seu papel e a coerência entre discurso e prática. Explica que os professores precisam reconhecê-la como uma parceira mais experiente, capaz de avaliá-los e, que tudo que é exigido de seu grupo precisa, em contrapartida, de uma dedicação e investimento de sua parte. Segue abaixo um fragmento de sua fala:

[T., Escola 1] Acho que primeiro o valor que ele dá ao papel do coordenador, porque, de pronto, é o coordenador que avalia. [...] a avaliação direta é com o coordenador. Então, o coordenador tem que ser alguém de fato que o professor confie como alguém que possa avaliá-lo e que seja esse parceiro mais experiente para ajudá-lo nesse contato, nessa reflexão. Então, acho que em primeiro lugar isso. E em segundo lugar, que tudo que seja exigido desse professor seja de fato coerente com que o coordenador vai seguindo no seu trabalho. [...] a questão da coerência do seu trabalho com a sua exigência tem que vir caminhando paralelo [...].

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola coloca que o trabalho de parceria traz maior legitimidade ao trabalho de avaliação. Esse conteúdo foi abordado no momento da entrevista na questão que trata da participação dos professores na elaboração dos critérios de avaliação.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta aponta como característica fundamental para o trabalho do coordenador pedagógico a parceria. Em sua leitura, a parceria pode trazer maior legitimidade ao trabalho. Essa descrição assemelha-se a feita por Canário em relação a um novo perfil de formador.

Canário (1998) comenta que processos de formação centrados na escola favorecem o surgimento de um novo tipo de formador, com outras atribuições. O

autor descreve esse profissional como um “[...] ‘agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização’ capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 23). Também acrescenta como características fundamentais dessa atividade profissional a função de consulta e de apoio.

A seguir será relatada a descrição e análise dos dados da categorização da **Escola 2**.

### 1) Escolha dos sujeitos

Em relação à **primeira categoria**, é possível observar que a escolha da coordenadora pedagógica para indicação das professoras pautou-se no critério de aproximação com a proposta pedagógica da escola, que é apontada como sócio-construtivista. A coordenadora indica o tempo de experiência das professoras escolhidas em escolas com essa mesma proposta como um fator de interferência em seus processos de formação. Algumas características profissionais são citadas como comuns às duas professoras, como: empenho, dedicação e comprometimento. Seguem os trechos em que a coordenadora justifica a escolha das professoras, a que menos se identifica e a que mais se identifica com a proposta, respectivamente:

[C., Escola 2] A professora do G3 [...] é uma professora bastante experiente [...] Por volta de quinze anos que ela atua como professora. Mas, sempre em escolas como uma proposta mais tradicional. [...] ela está há três anos conosco e, num processo aí, de desconstrução [...]. É uma pessoa muito comprometida, do ponto de vista da gestão da sala de aula, ela domina; na relação com os pais, com as crianças; é uma professora assim, excelente. Mas, em relação a... Ainda está num percurso, tem ainda muito a investir.

[C., Escola 2] [...] a J. que é a professora do G4, ela está conosco há dois anos, [...] ela teve um percurso um pouco diferente, porque as instituições que ela trabalhou já trabalhavam nessa proposta, sócio-construtivista. Então, isso para ela é muito tranquilo, da relação ali com as crianças. E pelo empenho que ela tem. É uma pessoa super estudiosa, comprometida, então, é uma professora que se destaca. [...]. Muito querida pelos pais, pelas crianças, superadequada, a gestão também.

É possível analisar que a coordenadora pedagógica pautou sua escolha em relação à competência das professoras para desenvolver um trabalho dentro de uma determinada concepção de ensino e aprendizagem. Essas competências foram adquiridas nos contextos de trabalho que as duas profissionais se inseriram no decorrer de suas carreiras.

Canário (1998) faz uma distinção entre os conceitos de qualificação e competência para reafirmar a relevância da formação centrada na escola. Explica que a qualificação relaciona-se com a aquisição de títulos acadêmicos, de saberes escolares e técnicos para o exercício de uma determinada profissão. As qualificações têm um caráter cumulativo, de certificação de saberes.

O autor comenta que as qualificações não são diretamente aplicáveis e transferíveis para o exercício profissional. Nesta perspectiva, os formadores devem investir em processos de mudança das representações dos professores e de desenvolvimento de competências, por meio do confronto sistemático com visões “outras” do exercício da profissão (CANÁRIO, 1998).

A coordenadora pedagógica comenta que a professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola tem pouca experiência profissional, porém as escolas em que trabalhou tinham concepções próximas das adotadas pela instituição da qual fazem parte, o que contribui para ela encaminhar o trabalho pedagógico e educacional com mais tranquilidade. Também tece algumas atribuições em relação a essa professora, são elas: superestudiosa, muito querida pelos pais e pelas crianças e superadequada.

A coordenadora coloca que a professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola tem mais experiência profissional, porém em escolas com propostas mais tradicionais, o que, de certa forma, interfere no modo como encaminha o trabalho pedagógico. Comenta que percebe um processo de desconstrução de práticas, mas ainda com questões a serem trabalhadas. A coordenadora confere algumas atribuições a essa professora, como: bastante experiente, muito comprometida, excelente professora.

É possível observar, nas justificativas que embasaram a escolha da coordenadora pedagógica, que ela não estabelece uma relação entre os processos formativos desenvolvidos na escola e a aquisição de algumas competências necessárias ao trabalho docente esperado pela instituição. Dessa forma, pode-se analisar que o trabalho de formação desenvolvido pelo “Centro de Estudos” (vide texto de contextualização, apêndice D), responsável pelos processos de formação contínua da instituição, enfatiza a aquisição de qualificações e não de competências, em divergência aos princípios da formação centrada na escola.

## 2) Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X práticas que contribuiriam com o crescimento profissional docente

No que se refere à **segunda categoria**, a coordenadora pedagógica comenta que, no ano passado, a escola começou a adotar como prática uma avaliação mais formal, ao final de cada semestre. Essa avaliação contempla questões relacionadas à formação continuada, processo desenvolvido nas reuniões pedagógicas. Os critérios estabelecidos para essa avaliação têm como foco a prática docente e as metas coletivas. Essas metas foram acordadas coletivamente e voltam-se para questões que demandam um esforço de toda equipe pedagógica. Porém, ressalta que, ao longo do ano, tem encontros sistemáticos com os professores e, que, nesses momentos faz os apontamentos necessários, conforme descrito abaixo:

[C., Escola 2] [...] esse ano, em especial, a gente está fazendo uma avaliação mais formal, agora nesse segundo semestre. [...]. São algumas questões, contemplando os aspectos de formação continuada, reuniões pedagógicas. Então, critérios que a gente foi estabelecendo ao longo do ano, coisas que fazem parte da prática mesmo docente, as metas coletivas. [...] a gente acordou algumas coisas que precisavam de um investimento maior de toda a equipe. Mas, ao longo do ano, eu fui tendo várias conversas com as meninas nos encontros de orientação e pontuava as coisas que precisavam de ajustes, enfim.

Os processos avaliativos são pensados e elaborados pela equipe de coordenação e orientação. Os encaminhamentos e procedimentos são comuns para todos os professores, porém alguns aspectos respeitam as especificidades dos segmentos.

É possível notar no discurso da coordenadora pedagógica uma necessidade de inserir no processo de avaliação de professores práticas de caráter somativo. Dessa forma, revela-se uma preocupação da instituição em também considerar os resultados desses processos, com a implantação de uma avaliação mais formal ao final de cada semestre letivo, que contemple questões trabalhadas no processo de formação continuada.

Bloom (apud CABRERA, 2006) coloca que a avaliação deve se caracterizar como formativa e somativa. Explica que a somativa deve acontecer no final de um curso ou programa, por meio da atribuição de notas e certificados. Já a formativa deve ocorrer durante o curso, com a indicação dos aspectos que necessitam de

recuperação e re-planejamento, com a finalidade de se garantir uma aprendizagem satisfatória.

Para Bloom (apud CABRERA, 2006), a avaliação pode ser classificada de acordo com o momento em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem e também em relação à sua função. Em síntese, a avaliação formativa define-se pelo controle do processo de ensino-aprendizagem; a somativa define-se pela classificação dos resultados da aprendizagem; a diagnóstica define-se pela identificação das dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas.

O processo de levantamento das “metas coletivas” aponta para um movimento de participação dos professores, o que implica no fechamento de acordos pelo grupo. Gatti (2011) define os modelos de avaliação que têm o professor como co-participante de sua preparação, bem como no desenvolvimento e definição das alterações necessárias, como de natureza educativa.

Gatti (2011) comenta que os processos de natureza educativa têm como finalidade o desenvolvimento das instituições, dos grupos e de pessoas. Seus princípios são compartilhados com transparência e clareza com os envolvidos no processo. A finalidade desses processos é o movimento, o crescimento e a superação de problemas. As ações devem ser discutidas e assumidas coletivamente e apoiadas no diálogo.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola indica a avaliação de caráter mais processual como aquela que a ajudaria crescer profissionalmente. Coloca que os encontros com a coordenadora pedagógica que acontecem ao longo do ano direcionam-se para os encaminhamentos do trabalho pedagógico, mais especificamente para a análise dos projetos desenvolvidos em sala de aula.

[J., Escola 2] [...] tem esses encontros, onde são feitos esses apontamentos, mas é muito também direcionado ao conteúdo, aos projetos. Então, de pensar eu como profissional, a minha prática, é avaliada mesmo, assim com pente fino, no final do semestre. [...] Se fosse gradual, se acontecesse com mais frequência, seria melhor.

Essa professora também indica um desejo por uma avaliação de caráter mais processual, que trate de aspectos relacionados à sua prática. Faz menção à ênfase que é dada pela instituição ao trabalho de autoria.

É possível identificar uma contradição em relação ao que é esperado pela professora e o que é colocado como investimento pela coordenação. Enquanto a professora almeja uma avaliação mais processual, próxima e gradual a coordenadora aponta para a implantação de práticas de caráter somativo.

Em seu discurso, destacam-se algumas considerações em relação às filmagens de aula, feitas pela coordenação. Comenta que se sente exposta, avaliada e observada com essa prática. Mas, depois avalia essa prática como positiva, por trazer um olhar estrangeiro, o que de certa forma, contribui com a percepção de questões não olhadas por ela.

Canário (1998) situa o exercício do trabalho na escola como decisivo na produção da profissionalidade docente:

[...] a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1998, p. 9).

O autor comenta que, nesta perspectiva, os saberes profissionais, adquiridos com a experiência ganham outro significado e o professor se coloca no lugar de um sujeito que aprende (CANÁRIO, 1998).

[...] É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas (CANÁRIO, 1998, p. 13).

Para Canário (1998), as competências são produzidas nos contextos profissionais, na ação. Os professores utilizam suas qualificações nas situações de trabalho, por meio de um processo de revisão, reformulação e reinvenção de práticas. “[...] É aí, e não na formação inicial, que o essencial se decide, na medida em que, como todos sabemos, a ‘sabedoria’ não garante a ‘competência’.” (CANÁRIO, 1998, p. 14).

Também destaca a abertura da coordenadora pedagógica como elemento importante para o desenvolvimento das práticas avaliativas adotadas pela escola, como pode ser observado por essa fala:

[J., Escola 2] A C. (coordenadora pedagógica) tem uma relação muito aberta com a gente. Porque assim, na verdade ela faz uma avaliação que ajuda a gente a avaliar o nosso trabalho, a repensar em ações e estratégias para lidar com o grupo e com os conteúdos.

Dubar (2005) comenta que a qualidade das relações entre os sujeitos se constitui como um elemento fundamental no processo de identificação. Dessa maneira, a professora revela por meio de seu discurso, o papel de relevância que atribui à relação que estabelece com a coordenadora pedagógica para aceitação dos julgamentos que lhe são conferidos.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola não identificou práticas avaliativas que ajudariam no seu crescimento profissional. Apenas faz menção à abertura e o apoio que a instituição oferece para que os professores participem de cursos de aperfeiçoamento e extensão.

Em relação às práticas avaliativas trabalhadas pela escola faz algumas considerações acerca de um formulário entregue pela coordenação pedagógica, ao final de cada semestre. Foi descrito como fechado. Mas, considera que a possibilidade de se autoavaliar a partir dos critérios estabelecidos nesse documento, de certa forma, contribui com seu processo reflexivo.

[L., Escola 2] Porque quando você responde honestamente, você sabe, eu não atingi tal objetivo [...]. Tem também um espaço se você quer falar alguma coisa. Acho que a gente está aqui para ser avaliado também. Não tem emprego que você não seja avaliado.

Gatti (2011) comenta que a validade não é uma função apenas dos instrumentos avaliativos, mas da utilização que se faz dos mesmos. Conclui que a validade é [...] “‘uma característica complexa’ que ‘não existe isoladamente, e não pode ser dada apenas pela fidedignidade de um instrumento’” (Gatti, 2011, p. 86).

### 3) Critérios de avaliação

Em relação à **terceira categoria**, é possível identificar no discurso da coordenadora que os critérios de avaliação de professores são definidos pela equipe de coordenação. Os professores participam da formulação das metas coletivas; essas que por sua vez, são repensadas e redefinidas anualmente, de acordo com as discussões feitas nas reuniões pedagógicas.

A coordenadora levanta como critérios de avaliação estabelecidos para instituição: o investimento do profissional em cursos de formação continuada, os aspectos organizacionais (pontualidade, assiduidade), interlocução com a

coordenação e esforço para atingir as metas coletivas. A enumeração dos critérios obedeceu a sequência da fala da coordenadora.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola destaca dois critérios de avaliação, são eles: a relação com as crianças e o trabalho com os projetos a serem desenvolvidos em sala de aula. Também comenta que percebe uma abertura da coordenação em relação aos processos de avaliação, o que favorece sua participação frente aos processos avaliativos.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola ressalta dois critérios de avaliação, são eles: a elaboração dos planejamentos, mais especificamente dos semanários e as questões organizacionais, como cumprimento de horário, por exemplo. Em relação à participação na definição dos critérios, retoma mais uma vez sua consideração acerca do formulário a ser preenchido no final de cada semestre, descrevendo-o como pronto.

Pode-se observar na fala das duas professoras que alguns dos critérios levantados pela instituição para designar a “qualidade docente” esperada pela instituição não são reconhecidos pelos professores como integrantes de seus processos avaliativos. Em relação a esse aspecto, Gatti (2011) comenta que os critérios de avaliação devem ser consensuais e levantados coletivamente. Dessa forma, o processo torna-se mais significativo e compreensível para avaliadores e avaliados.

Também se pode notar que as duas professoras entrevistadas não reconhecem uma relação entre os processos formativos e os processos avaliativos. Gatti (2011) aponta a necessidade dos processos avaliativos estarem integrados aos processos de formação. Formação aqui entendida como processo voltado ao desenvolvimento pessoal e profissional, de mudança de concepções, de conhecimentos voltados à prática pedagógica e de atitudes.

Dessa forma, formadores e avaliadores devem considerar as identidades pessoais e profissionais de cada professor e compreendê-lo como parte de um grupo, que partilha de uma cultura escolar.

[...] ações sociais ou educacionais, entre elas as avaliações, que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam ganhar sentido no meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem (GATTI, 2011, p. 84).

Vale ressaltar que as duas professoras entrevistadas não tecem comentários a respeito das “metas coletivas” quando questionadas em relação aos critérios de avaliação. Em contraposição, o levantamento das “metas coletivas” é apontado pela coordenadora pedagógica como um movimento coletivo de definição de prioridades a serem atingidas ao longo do ano letivo em curso. Dessa maneira, pode-se observar que as professoras não validam essa prática.

Gatti (2011) comenta que não é suficiente considerar apenas os aspectos internos dos processos avaliativos: procedimentos, categorias de análise e abrangência do instrumento empregado. Mas, que “[...] É preciso considerar a validade situacional e social, a validade de propósitos em relação às suas consequências [...]” (GATTI, 2011, p. 86).

#### **4) Critérios para a atribuição dos julgamentos**

No que se refere à **quarta categoria**, é possível observar no discurso da coordenadora uma dificuldade para fazer os julgamentos para os professores. Ela atribui essa dificuldade a dois fatores. O primeiro consiste na pouca experiência na função (três anos), já que, em sua carreira dedicou-se um tempo maior ao trabalho como professora e formadora (não centrada na escola). O outro fator consiste na falta de clareza em relação aos critérios que definem o “bom docente” para a instituição, conforme fragmentos abaixo:

[C., Escola 2] Eu sempre fico muito aflita com isso [...]. O que é mais importante para a instituição? Uma professora que dê conta da gestão, que não tenha nenhum tipo de problema na relação com os pais, com as crianças, mas do ponto de vista conceitual ainda tenha equívocos e um caminho a percorrer? O que é mais importante? Que medida a gente traz para isso? [...]. Eu nessa atuação de coordenação, eu tenho pouquíssimo tempo, eu tenho três anos. Então, foi a primeira experiência que eu tive até então. Eu era professora, trabalhava com formação. [...] eu fui aprendendo muito também como lidar, porque você fica numa situação...

Vale destacar que a dificuldade de comunicação apontada pela coordenadora pode de certa forma, interferir na relação que ela estabelece com seu grupo de professores. A falta de objetividade e clareza na comunicação pode interferir no processo de identificação. Dubar (2005) comenta que a “[...] negociação identitária constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’

autoritária de identidades pré-definidas com base nas trajetórias individuais” (DUBAR, 2005, p. 141).

Gatti (2011) comenta que os processos avaliativos de cunho educativo exigem do avaliador um trabalho de formação, tendo como foco dois aspectos: a busca de maior consistência e rigor em relação aos processos avaliativos e a busca por uma relação de motivação com os avaliados.

Conta que procura trocar com a diretora e com a sua assistente para não ser injusta. Mas, que esse processo ainda é um desafio e requer um cuidado de sua parte. Relata que, com o passar do tempo, percebeu a necessidade de ser mais direta e objetiva nos apontamentos relacionados ao que a instituição espera do trabalho dos professores e ao que precisa ser aprimorado.

[C., Escola 2] Eu procuro ser muito cuidadosa, mas eu tenho que pontuar, que é também o meu papel. Então, com o passar do tempo eu me sinto mais segura. [...]. Então, eu estou sendo muito mais direta, eu estou aprendendo na prática, na pele, que quanto mais direta você for, melhor.

A coordenadora pedagógica demonstra, por meio do seu discurso, uma preocupação em relação aos julgamentos que atribuirá aos sujeitos avaliados. Dubar (2005) coloca que para que haja um processo de negociação verdadeira os fornecedores de identidade devem se colocar em uma situação de incerteza em relação às identidades virtuais que irá propor.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola diz que considera delicado avaliar sua coordenadora pedagógica, pois não sabe como a crítica será recebida. Coloca que procura pontuar as questões que a incomodam, mas que prefere não expor algumas observações e considerações.

[J., Escola 2] [...] eu costumo dizer o que me incomoda, até para a gente ter uma relação boa, porque se não a gente vai guardando aqui e explode e, tem algumas ações que não são adequadas. Então, eu procuro dizer. Mas, tem coisa que a gente guarda, pondera e pondera, para não estourar.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola também demonstra em seu discurso uma dificuldade para tratar de algumas questões com a sua coordenadora. Faz menção ao bom relacionamento com a coordenadora e a possibilidade de troca, o que facilita o diálogo. Porém, ressalta que alguns assuntos não precisam ser expostos, pois em sua leitura, não são cabíveis de discussão.

[L., Escola 2] Eu acho que nessas conversas acho que já tem a troca. Avaliação a gente sempre tem uma pessoal. Então, às vezes, você não pode falar aquilo que... Mas, eu acredito que nessa conversa, eu com a coordenação, tem um relacionamento bacana, entendeu, que você pode conversar, que você pode falar. Tem coisa que não. Tem coisa que é, e, não é. Acontece, porque são normas, são regras da instituição. [...]. Mas, eu acho que não precisa falar. [...]. Então, acho que podia ser melhor para o ano que vem.

Pode-se observar que as duas professoras expõem uma dificuldade em tecer julgamentos em relação ao trabalho da coordenadora pedagógica, que por sua vez, ocupa o papel de avaliadora. Nota-se uma falta de exercício por parte dos sujeitos avaliados em fazer atribuições à superiora hierárquica.

## 5) Recusas e estratégias de negociação

Em relação à **quinta categoria**, a coordenadora reconhece que já passou por várias situações de recusa em momentos de avaliação. Relata apontamentos de diferentes ordens que levaram a essas recusas. Atribui essas recusas à maturidade profissional. Segue abaixo um desses exemplos:

[C., Escola 2] Lembro de vários. [...]. Teve uma professora o ano passado, uma professora já bastante experiente aqui na escola, que já está aqui há oito anos, e, teve muitos problemas no relatório, falta de cuidado mesmo, de repetir nome, de não colocar artigo e ela ficou muito mexida. Ficou muito brava, reagiu, chorou.

Em seu discurso, também apresenta uma situação em que o sujeito avaliado consegue reverter, já que toma para si os julgamentos apontados em avaliação, conforme fragmento abaixo:

[C., Escola 2] [...] um outro exemplo bem bacana, de uma professora que até saiu. Teve uma proposta de trabalho, e, ela saiu agora. Era uma professora do integral, a D. Assim, também muito estudiosa, tinha um perfil muito bacana, mas se envolvia muito em conversas. [...]. Atrasava semanário, às vezes, falava num tom de voz não adequado com as crianças. [...]. Então, eu também conversei com ela a respeito dessas questões e ela mudou muito. [...]. Ela surpreendeu. Tomou para si e acho que pôde melhorar.

Dubar (2005) coloca que é na e pela atividade com os outros que os indivíduos são identificados. Essas atividades são definidas por necessidades, objetivos e finalidades. Nesse processo, cabe a cada um aceitar ou recusar as identificações feitas pelos outros e/ou pelas instituições.

O autor explica que a construção da identidade profissional ocorre por meio da entrada dos indivíduos em relações de trabalho e pela participação em atividades coletivas, em organizações. Relações essas que são marcadas pela complexidade e pelos mecanismos de poder (DUBAR, 2005).

Dessa forma, os espaços de trabalho se configuram como fundamentais no processo relacional, de transação objetiva, e, respectivamente, para a produção de identidades virtuais. Dubar comenta que:

Esse processo implica uma transação que pode ser conflituosa entre os indivíduos, portadores de desejos de identificação e reconhecimento, e as instituições, que oferecem *status*, categorias e formas diversas de reconhecimento [...] (DUBAR, 2005, p. 154).

O autor acrescenta que cabe a cada indivíduo, nesse processo de transação objetiva, negociar seus investimentos e administrar seus pertencimentos (DUBAR, 2005).

A coordenadora costuma tratar as questões ao longo do processo, pois considera que, dessa forma, evita que o profissional seja surpreendido. Porém, fala de um limite em relação ao tempo de investimento em determinados profissionais.

[C., Escola 2] Então, têm outras que ainda, pela maturidade... [...]. Então, a gente vai avaliando, vai conversando, se não tem uma resposta bacana também, chega uma hora que não dá mais. Não dá para a gente ficar investindo e as coisas ficarem atravancadas por conta de uma pessoa que precisa amadurecer um pouco mais. Talvez não caiba aqui nesse momento.

Pode-se identificar, nesta fala da coordenadora, que ela relaciona o crescimento profissional dos docentes a uma questão de maturidade. Dessa forma, desvaloriza o potencial dos processos de formação. Esse modo de conceber a aprendizagem do adulto professor se coloca de forma contrária ao que prevê o projeto político da escola (vide texto de contextualização – apêndice D), que aponta para um investimento da instituição nos processos de formação contínua, dado que pode ser confirmado pela criação de um Centro de Estudos.

A professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola diz que se reconhece nos apontamentos feitos por sua coordenadora e descreve-os como válidos e fundamentados. Também coloca que procura dizer o que a incomoda no mesmo momento, no sentido de expor sua intenção frente a determinada situação e esclarecer o que não foi compreendido pela coordenadora.

Acrescenta que consegue fazer essas colocações com tranquilidade, pois tem uma relação amigável e de confiança com a coordenadora.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola diz ter “liberdade” para expor suas discordâncias para a coordenadora, conforme fragmento abaixo:

[L., Escola 2] Aqui, a gente tem uma liberdade com a coordenação, dentro do respeito. [...]. Eu falo. “Não. Isso não aconteceu não. Isso não é verdade não”. “Não estou me enxergando. Então, me faz ver isso”. Não dá. [...]. Se eu não me reconheço, eu vou querer saber o porquê. [...]. Eu acho que você está dentro de uma escola construtivista. Então, tem essa abertura, tem esse diálogo [...]. [...]. Então, eu sou desse ponto de que tem que falar a verdade. Se eu tiver te enganando, eu estou me enganando.

Dubar (2005) comenta que a qualidade das relações entre os sujeitos se constitui como um elemento fundamental no processo de identificação. Dessa forma, a relação que o professor estabelece com o avaliador e/ou com a instituição pode contribuir para que considere as atribuições que lhe são conferidas, no sentido de assumir o que for pertinente como pertença, o que constituirá sua identidade profissional, naquele momento.

## 6) Grau de legitimidade

No que se refere à **sexta categoria**, a coordenadora fala que o que faz com que um professor legitime a avaliação feita por ela é o desejo que ele tem de permanecer na instituição, de querer investir. Não faz nenhuma menção ao seu trabalho, ao seu papel. Abaixo segue sua colocação:

[C., Escola 2] [...] é o comprometimento, o quanto a profissional, ela de fato, se identifica com a proposta da escola, com esse trabalho, é uma entrega mesmo. [...]. Eu acho que é muito de um desejo mesmo, de querer continuar, de querer fazer parte de tudo isso e do quanto também a pessoa está disposta a investir, a se dedicar, a estudar [...].

Por essa fala da coordenadora pedagógica pode-se observar uma desconsideração em relação ao caráter de dualidade que caracteriza os processos de identificação.

Dubar (2005) define a noção de identidade por um caráter de dualidade “[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática [...]” (DUBAR, 2005, p. 135). São inseparáveis, já

que a identidade para si constitui-se a partir do outro, de modo correlato. E são ao mesmo tempo problemáticas, pois nunca saberemos ao certo o que os outros pensam de nós, que identidade nos atribuem.

O autor acrescenta que os atos de atribuição só podem ser analisados dentro de sistemas de ação (DUBAR, 2005), nos quais os indivíduos estão inseridos. Esses sistemas, por sua vez, são resultados das relações de força entre os diferentes atores e da legitimidade das categorias utilizadas nos mecanismos de identificação.

Abaixo, segue a segunda etapa da análise:

Nesta segunda etapa, será feita uma comparação em relação ao modo como as escolas conduzem o trabalho de avaliação de professores e a forma como os sujeitos avaliados respondem a isso, e a influência desses processos na constituição identitária desses sujeitos.

Esse trabalho comparativo será feito por meio da identificação de possíveis diferenças e semelhanças presentes nos discursos das coordenadoras pedagógicas e das quatro professoras entrevistadas, com a distinção necessária entre a docente escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola e a docente escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola.

Vale ressaltar, que os dados apresentados nas seis categorias de análise serão considerados já que todos os encaminhamentos adotados nos processos avaliativos corroboram com a “qualidade docente” almejada pela instituição, o que por sua vez, interferirá na constituição das identidades profissionais dos sujeitos avaliados.

Em relação à primeira categoria é possível identificar diferenças no que se refere ao **critério adotado pelas coordenadoras pedagógicas para a escolha das docentes**. Esse aspecto revela o que a instituição define como relevante no processo de contratação e avaliação de seus docentes. Para a “Escola 1” o bom docente é aquele que se mostra a favor da proposta da escola, demonstra envolvimento e dedicação ao trabalho. Já para a “Escola 2” o bom docente é caracterizado como aquele que adota em suas práticas princípios de uma concepção sócio-construtivista.

Vale ressaltar que as duas coordenadoras não fazem referência (ou apontam a necessidade de) a um trabalho de formação centrada na escola para investimento nos professores que não se encaixam nesses critérios.

Em relação à segunda categoria também é possível identificar diferenças no que se refere às **práticas avaliativas desenvolvidas pelas duas escolas**. Na “Escola 1” há um predomínio de práticas de caráter somativo, enquanto que a “Escola 2” enfatiza os processos de caráter formativo. Essa diferença pode ser identificada no discurso das coordenadoras. Porém, as quatro professoras entrevistadas, pertencentes às duas instituições, indicam a necessidade de aprimoramento de uma avaliação mais processual, sistematizada, baseada no diálogo e na troca.

A partir da análise do conteúdo da terceira categoria é possível identificar que as duas escolas apresentam semelhanças no que se refere ao **processo de levantamento dos critérios de avaliação**. Nas duas instituições pesquisadas os professores não têm o exercício de participar desse processo, o que interfere no comprometimento e protagonismo dos sujeitos avaliados. Mas, vale destacar que os professores da “Escola 1” indicam uma maior clareza em relação ao que a instituição levanta como prioritário para o trabalho do ano letivo, o que inclui critérios e metas a serem atingidas pela equipe.

Em relação à quarta categoria as quatro professoras apresentam posicionamentos semelhantes quando são questionadas da **possibilidade de avaliarem suas coordenadoras**. Elas não se colocam de forma confortável com o fato de realizarem esse trabalho. O que difere são as razões que motivam essa impossibilidade.

As professoras da “Escola 1” apresentam motivações distintas: a escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola coloca que não se sente “habilitada” para fazer esse julgamento; a escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola aponta a questão hierárquica como um impedimento.

As professoras da “Escola 2” também apresentam motivações distintas: a escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola demonstra uma preocupação em relação ao modo como a crítica será recebida pela coordenadora. E a professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola indica a impossibilidade de tratar algumas questões com sua superiora hierárquica. Esse posicionamento se assemelha ao assumido pela professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da “Escola 1”.

As coordenadoras pedagógicas também se colocam de maneira diferente no que se refere à **atribuição dos julgamentos**. A avaliadora da “Escola 1” revela em

seu discurso segurança para expor os julgamentos aos seus professores. Esses julgamentos baseiam-se no trabalho de observação das aulas, conversas e acompanhamento dos materiais (processo de autoria). Já a avaliadora da “Escola 2” fala de uma dificuldade em apresentar uma devolutiva para os seus professores, em decorrência do pouco tempo de exercício na função e da falta de objetividade na fala.

Em relação à quinta categoria é possível identificar semelhanças no que se refere às **estratégias adotadas pelas coordenadoras para tratar das recusas dos professores**. As duas comentam da sua persistência nos apontamentos feitos em relação ao desempenho das professoras, mas colocam um limite em relação ao tempo de investimento em determinados profissionais.

Vale destacar que a coordenadora pedagógica da “Escola 1” enfatiza em seu relato situações de recusa que não são verbalizadas pelas professoras, mas que são demonstradas por gestos ou expressões faciais. Já a coordenadora da “Escola 2” relata várias situações de recusa e explica que elas são oriundas da falta de amadurecimento dos sujeitos avaliados.

É possível identificar uma semelhança em relação ao modo como os docentes se colocam frente a situações de recusa. As quatro professoras entrevistadas dizem que costumam pontuar para as suas avaliadoras aquilo que não reconhecem como pertença. Porém, vale ressaltar que os docentes da “Escola 2” atribuem essa possibilidade ao vínculo pessoal que estabelecem com a coordenadora.

Após análise da sexta categoria, é possível observar que o discurso das coordenadoras coloca-se de maneira distinta. A coordenadora da “Escola 1” atribui à **legitimidade do seu trabalho** a ocupação do lugar de avaliadora e também a coerência entre o que requisita dos professores e o que “oferece” em troca. Já a coordenadora da “Escola 2” estabelece uma relação entre o desejo do professor em permanecer na instituição e a legitimidade do seu trabalho. O que reproduz a mesma posição adotada por ela nas situações de recusa.

Após a leitura das descrições e considerações tecidas anteriormente, é possível analisar que as práticas adotadas pela “Escola 1” favorecem um movimento de aceitação acrítica dos professores em relação ao que é proposto pela equipe diretiva da instituição. Isso pode ser observado pelo discurso das duas professoras escolhidas e pela justificativa proferida pela coordenadora pedagógica para escolha

das duas docentes. Segue abaixo a justificativa da coordenadora para a escolha da professora que mais se identifica com a proposta da escola e a professora que menos se identifica com a proposta da escola:

[Cr., Escola 1] A que é totalmente a favor e que vai muito ao encontro da proposta, é uma pessoa que está na escola há muitos anos. [...] tem uma dedicação, assim, um envolvimento, uma doação para o trabalho dela, que é o que me fez pensar nela em primeiro lugar.

[Ci., Escola 1] [...] a outra apesar de ter também esse mesmo envolvimento ela traz esses questionamentos, (trecho inaudível) que eu pensei para ser a questionadora. [...] questionando o tempo e as exigências da gestão da escola com relação ao trabalho dela. [...] ela tem também esse ponto que traz uma crítica construtiva para o grupo, ela não é só uma queixosa que fica só se lamentando e não contribui, a gente faz uso disso muitas vezes para as nossas reflexões. Em contrapartida, tem uma avaliação com ela da disseminação desse olhar, às vezes, negativo, para um trabalho que a gente tem que buscar um jeito para resolver. [...] ainda está mais forte o lado dela da construção, de se rever, do que o negativo. [...]. Ela acredita que, às vezes, deveria ser algo mais amplo, mais aberto, que você não precisasse ter tanto essa medida. Ela sai de uma situação onde não tem prova para um momento onde tem prova e daí o tempo acaba sendo muito mais cruel [...]. Então, a gente mexer com a forma como ela faz a crítica, trazer para a reflexão e não levar para uma coisa tão pesada, negativa para a instituição.

Alguns dados obtidos por meio da entrevista com a professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola podem demonstrar essa postura. São eles: não reconhecimento da necessidade de atuar no processo de definição dos critérios de avaliação de professores; “inabilidade” para avaliar sua superiora hierárquica. Essa postura pode ter contribuído para que ela fosse indicada pela coordenadora pedagógica como uma professora favorável à proposta da escola.

Já a professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola posiciona-se de maneira crítica frente a alguns encaminhamentos adotados pela escola. Essa forma de se posicionar fez com que ela recebesse da coordenadora pedagógica o atributo de questionadora. Essa professora também comenta que sentiria dificuldade em avaliar sua coordenadora, por uma questão de hierarquia.

Porém, é interessante destacar que as duas professoras identificam uma abertura para se posicionarem em situações de recusa. Atribuem essa possibilidade ao vínculo que elas têm estabelecido com a coordenadora pedagógica, que ocupa o lugar de avaliadora. Assim, pode-se analisar que a relação do sujeito avaliado com o sujeito avaliador coloca-se como um elemento fundamental no processo de

negociação identitária, o que por sua vez, pode favorecer a interiorização de novas identidades.

Pode-se analisar que as práticas avaliativas adotadas pela “**Escola 2**”, descritas anteriormente, vislumbram uma maior participação dos professores frente aos seus processos de avaliação, por meio do levantamento e acordo de “metas coletivas”. Porém, vale ressaltar que esse movimento é indicado pela coordenadora pedagógica, mas não é validado pelas duas professoras entrevistadas.

A professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola destaca em dois momentos de sua entrevista o caráter fechado de um dos instrumentos de avaliação utilizado pela escola.

Outro aspecto a ser salientado é que a falta de clareza identificada pela coordenadora pedagógica do que a instituição espera como “qualidade docente” também aparece no discurso das duas professoras, pois ambas não reconhecem alguns dos critérios de avaliação de professores adotados pela escola.

Outra questão a ser considerada refere-se ao tipo de vínculo construído entre os professores e a coordenadora pedagógica da “Escola 2”. Trata-se de um vínculo pautado em uma relação de caráter pessoal. Isso pode ser observado pelo discurso da professora escolhida como a que mais se identifica com a proposta da escola. Ela atribui a abertura para se posicionar e tratar de suas recusas ao vínculo de amizade e confiança que ela tem estabelecido com a coordenadora pedagógica. Em um outro momento da entrevista, também comenta que não teceria julgamentos à sua coordenadora, pois teme a forma como a crítica seria recebida.

No discurso da professora escolhida como a que menos se identifica com a proposta da escola, também é possível identificar esse mesmo tipo de vínculo na relação sujeito avaliador x sujeito avaliado. Essa professora fala que tem uma avaliação pessoal da coordenadora, mas coloca que esses aspectos não devem ser expostos, pois não são cabíveis de discussão. Também comenta que tem “liberdade” para falar aquilo em que não se reconhece, o que não toma como pertença. A palavra liberdade faz referência a uma relação de ordem pessoal e não profissional.

Em síntese, o tipo de vínculo que a avaliadora da “Escola 2” estabelece com os professores pode não favorecer o crescimento profissional dos sujeitos avaliados. A avaliadora deve saber conferir os julgamentos necessários aos sujeitos avaliados, sem restrições decorrentes de uma relação pessoal. Por outro lado, a abertura das

professoras, que se colocam em uma situação de demandantes de identidades, também pode sofrer restrições em relação a novas identidades propostas pela avaliadora.

## 4 CONCLUSÃO

Após a realização do trabalho de análise dos dados, pode-se concluir que as escolas pesquisadas desenvolvem diferentes práticas avaliativas, com encaminhamentos e propósitos distintos, com maior e menor participação dos professores. Porém, os quatro docentes entrevistados indicam a avaliação processual e pautada no diálogo como aquela que mais os ajudaria a crescer profissionalmente – características próprias dos processos de avaliação formativa.

As duas escolas pesquisadas revelam uma fragmentação entre os processos de avaliação dos professores e os processos de formação contínua, o que indica uma desconsideração em relação à aprendizagem do adulto professor. O professor é avaliado por meio de alguns critérios, mas não é dada a ele a oportunidade de se desenvolver em relação ao que é esperado pela instituição. Essa concepção coloca-se de forma divergente aos princípios da formação centrada na escola, em que os saberes provenientes da experiência são levados em conta nos processos formativos.

Outro aspecto que se coloca como relevante na pesquisa diz respeito à participação dos docentes no processo de definição dos critérios utilizados para designar a “qualidade docente” almejada pela instituição. Essa falta de participação contribui para a falta de clareza dos docentes e para um movimento de passividade e acomodação.

As conclusões acima relacionadas já vinham sendo apontadas por publicações recentes que trabalharam com focos de pesquisa semelhantes. Dessa forma, apresentarei as conclusões relacionadas, especificamente, ao problema da pesquisa em questão.

As professoras entrevistadas situam o vínculo que estabelecem com os sujeitos avaliadores como elemento fundamental no processo de avaliação. Pode-se concluir, por meio do discurso dessas professoras, que a relação que elas têm com as coordenadoras pedagógicas, responsáveis por seus processos de avaliação, se sobrepõe ao vínculo com a instituição. Essa relação pode favorecer ou não a relação dessa profissional com a instituição. A partir dessas ponderações, vale ressaltar a importância da instituição considerar e investir nos processos de formação dos profissionais que desenvolvem a avaliação de professores nos contextos de trabalho.

As professoras indicam a parceria e a proximidade com a coordenadora pedagógica como aspectos fundamentais para o diálogo e exposição daquilo que não reconhecem como julgamento.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao modo como o avaliador posiciona-se no momento de exposição dos julgamentos. Por meio da pesquisa em questão, é possível concluir que uma postura segura do avaliador, com o uso de colocações claras e objetivas pode facilitar a aceitação das atribuições por parte do sujeito avaliado.

Pode-se concluir que há uma diferença em relação ao tipo de vínculo que as professoras entrevistadas estabelecem com as avaliadoras. Esse vínculo pode se definir como profissional ou pessoal. Vale destacar que o tipo de vínculo construído entre sujeito avaliado e sujeito avaliador pode interferir no processo de constituição identitária dos professores.

Dessa forma, conclui-se que, o tipo de vínculo estabelecido entre sujeito avaliado e avaliador também interfere na legitimidade e na validação das práticas avaliativas adotadas pela instituição, o que por sua vez, interfere nos processos de negociação identitária.

Um vínculo pessoal entre avaliado e avaliador pode trazer desdobramentos para o processo de constituição identitária. Em uma relação pessoal, a avaliadora pode restringir a atribuição de julgamentos ao sujeito avaliado; da mesma forma que os demandantes de identidades também podem restringir o campo de abertura em relação a novas identidades.

Proporia como possibilidade de aprofundamento da pesquisa em questão um trabalho de investigação que abordasse a origem das recusas provenientes dos processos de atribuição, feitos em situação de avaliação de professores, e, a influência desses processos na constituição identitária do sujeito avaliador. Dessa forma, os resultados poderiam contribuir com o processo de formação desses profissionais, o que, influenciaria a qualidade das relações entre avaliadores e avaliados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-79.

BLASIS, Eloisa de; GUEDES, Patricia Mota. (Coords.). *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: <[http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/avaliacao\\_e\\_aprendizagem.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/avaliacao_e_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CABRERA, Renata Cristina. *Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada*. Cuiabá (MT): Edufmt, 2006.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 6, p. 9-27, 1998.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de professores: um campo complexo. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas*. Joinville: Joinville, 2010. p. 79-97.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Roteiro de entrevista: para os coordenadores pedagógicos

- 1.1) Para começar eu pediria que me justificasse a escolha dos dois sujeitos: o que mais se identifica com a proposta da escola e o que menos se identifica com a proposta da escola.
- 1.2) O trabalho de avaliação dos professores é feito em um período específico ou é desenvolvido processualmente?
- 1.3) Como a avaliação é feita: Quem é o responsável? Quais são os instrumentos utilizados?
- 1.4) Em quais aspectos os professores são avaliados?  
  
\*Observar se em sua resposta o entrevistado aborda as três dimensões do trabalho docente: relação com os alunos (mediador), atuação no trabalho coletivo (parceiro) e elaboração de planos de ensino (autor).
- 1.5) Quais os critérios que utiliza para emitir os julgamentos aos sujeitos avaliados?
- 1.6) Qual a participação dos professores na definição dos critérios a serem avaliados?
- 1.7) Já ocorreu de um professor não concordar com a avaliação que lhe foi feita? Conte-me um exemplo. Como você costuma proceder nestes casos (recusa e resistência)? Que estratégias utiliza?
- 1.8) Em sua leitura, o que faz com que o professor legitime a avaliação feita por você?

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista: para os docentes

2.1) Quais aspectos são considerados em sua avaliação? Você participa dessa definição?

\*Observar se em sua resposta o entrevistado aborda as três dimensões do trabalho docente: relação com os alunos (mediador), atuação no trabalho coletivo (parceiro) e elaboração de planos de ensino (autor).

2.2) Você se reconhece nos apontamentos que são feitos em suas avaliações? Por quê?

2.3) O que você sente quando não reconhece o que lhe é atribuído?

2.4) Como você manifesta o que não concorda? Como o avaliador se manifesta nesses momentos? O que você faz com os dados que são apresentados?

2.5) Que tipo de avaliação você gostaria de receber que te ajudaria a crescer profissionalmente?

2.6) Os professores têm abertura para avaliar o trabalho dos coordenadores pedagógicos ou orientadores?

2.7) Você gostaria de me contar algo sobre o seu processo de avaliação que eu não tenha perguntado?

## **APÊNDICE C**

### **Contextualização da Escola 1**

Em 1967, N. I. sonhava com uma escola que levasse a criança a pensar, construir e ter autonomia. Com o nascimento de seu primeiro filho esse desejo se consolidou com a fundação de uma escola de Educação Infantil.

Três anos depois, N. I. deixou sua criação convicta de sua paixão pela educação e, em parceria com suas irmãs fundou a “Escola 1”, no ano de 1971, no bairro das Perdizes, zona oeste da cidade de São Paulo. A escola começou com 22 alunos. Funcionava em período integral para atender aos filhos de funcionários da Pontifícia Universidade Católica.

A “Escola 1” tem como base de seu projeto pedagógico a educação humanista, cujo propósito é conferir liberdade de manifestação do pensamento, da crítica, da emoção e da imaginação, elemento fundamental para que o indivíduo seja protagonista do seu destino e proporcionar aos seus alunos conhecimentos acadêmicos sólidos.

A necessidade de ampliar o espaço e expandir o trabalho pedagógico para outros bairros esteve sempre presente no crescimento do colégio e novas unidades surgiram. Atualmente, a escola conta com três unidades.

O colégio oferece os cursos da Educação Infantil (a partir de um ano) ao Ensino Médio. Os alunos do Ensino Fundamental e Médio têm carga horária ampliada: cinco períodos pela manhã e um à tarde para os alunos do primeiro ano; cinco períodos pela manhã e dois à tarde para os alunos do segundo ao nono ano e Ensino Médio. A escola também oferece período integral.

A escola oferece como atividades extracurriculares: escola de esporte e treinamentos esportivos para a disputa de torneios; módulos de aprofundamento, reforço e revisão para o Enem e vestibular; voluntariado, coral e escola de música.

Atualmente, a escola tem 2600 alunos matriculados nas três unidades.

A seguir serão especificadas algumas informações relacionadas à unidade em que o trabalho de coleta de dados foi realizado: Perdizes. O número de alunos matriculados nessa unidade é de 909. Essa unidade tem duas sedes, que por sua vez, localizam-se em endereços diferentes: um prédio para abrigar os alunos da Educação Infantil e um outro para abrigar os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A unidade Perdizes conta como uma equipe de quarenta e seis docentes. A equipe diretiva é formada por uma diretora, uma coordenadora geral (cargo ocupado pela coordenadora dos quartos e quintos anos) e quatro coordenadoras pedagógicas: uma para o Ensino Médio, uma para o Ensino Fundamental II, uma para os quartos e quintos anos, uma para os primeiros, segundos e terceiros anos e outra para a Educação Infantil.

O prédio que abriga os alunos do Ensino Fundamental e Médio tem a seguinte estrutura: trinta e duas salas de aula; duas bibliotecas, com espaços para trabalho em grupo, estudo individual e computadores para pesquisa; dois centros de informática com salas multimídia; dois laboratórios de ciências; três quadras poliesportivas; três salas de esporte; refeitório e cantina; salas para descanso e realização de tarefas para os alunos do integral.

## **APÊNDICE D**

### **Contextualização da Escola 2**

A “Escola 2” nasceu com o nome de Q., no bairro de Perdizes, na zona oeste da cidade de São Paulo, no ano de 1977, com o objetivo de criar um espaço educativo que oferecesse aos alunos uma formação global, envolvendo a postura de aluno e de cidadão.

Em 1998, iniciou-se o processo de implantação do Ensino Fundamental. A partir desse momento, a escola passa a usar um outro nome.

Muitas foram as empreitadas nesse processo: de alterações físicas, a novos e contínuos investimentos em formação específica e de alta qualidade para os professores; da garantia de um aprendizado realmente diferenciado, ao desenvolvimento de atividades de cunho social; e culminando com a criação de um Centro de Estudos, mantendo assim a formação contínua, não apenas para o público interno, mas também para outras instituições.

Com o propósito de criar um único nome para uma única escola, surgiu a Escola B., que em árabe quer dizer “afortunada”.

A “Escola 2” é uma instituição laica de ensino. O trabalho desenvolvido pela escola organiza-se em torno das quatro aprendizagens fundamentais ao indivíduo, que são os pilares do conhecimento, expostas no relatório Edgar Faure da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enviado à UNESCO. São eles: Aprender a aprender; Aprender a fazer; Aprender a viver junto; Aprender a ser.

A escola adota como orientação para o trabalho de sua equipe pedagógica a proposta socioconstrutivista de ensino e aprendizagem

Atualmente, a escola atende crianças e adolescentes, de 1 ano e 2 meses até 14 anos, divididos em agrupamentos na Educação Infantil e anos no Ensino Fundamental. O período integral é oferecido para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Tem 212 alunos matriculados.

A escola oferece várias opções de cursos complementares fora do horário de aula: Arte cerâmica, Bijuteria, Capoeira, Dança, Escola de Esportes, Laborarte, Modalidades Esportivas, Redação, Treino de Vôlei e Futebol e Violão.

A escola conta com um grupo de 27 docentes. A equipe diretiva é composta por um coordenador pedagógico para a Educação Infantil, um coordenador

pedagógico para o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II é acompanhado por uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional.

O espaço físico da escola conta com onze salas de aula, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multimídia, cozinha experimental, uma quadra poliesportiva, um ateliê, um parque e uma horta.

## APÊNDICE E

### Transcrições das entrevistas da Escola 1

*Coordenadora Pedagógica dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental I: T*

*Tempo de duração da entrevista: 25'31"*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e C para coordenador pedagógico*

E: Então para começar T. eu pediria que você me contasse um pouco da sua escolha, dos professores: daquele que você percebe que mais se identifica com a proposta da escola e aquele que não se identifica tanto com a proposta da escola. O que você pensou para fazer essa escolha.

C: De identificação, eu acho que não tem quem não se identifique totalmente com a escola. Eu acho que seria muito ruim a gente trabalhar num lugar que a gente esteja tão incompatível. Mas, o que eu pensei, os critérios que eu usei, foi assim de questionamentos. Professoras que questionam muito alguns procedimentos, algumas escolhas que a escola toma e traz isso com bastante crítica. Às vezes, de um lado queixoso, às vezes de um lado querendo buscar uma solução, auxiliando nessa conduta. Então, foi nesses dois pontos que eu acabei me baseando. A que é totalmente a favor e que vai muito ao encontro da proposta, é uma pessoa que está na escola há muitos anos. As duas estão há bastante tempo, mas uma há mais tempo. Mas, ela tem uma dedicação, assim, um envolvimento, uma doação para o trabalho dela, que é o que me fez pensar nela em primeiro lugar. E a outra apesar de ter também esse mesmo envolvimento ela traz esses questionamentos, (trecho inaudível) que eu pensei para ser a questionadora. Ela veio do Infantil para o Fundamental I neste ano. Ela já tinha essa postura, mas já estava há mais tempo no Infantil. E depois no primeiro ano e agora ela foi para o terceiro ano. E no terceiro ano, as práticas do Fundamental I, até as exigências, o tempo, a dedicação que elas têm que ter para a preparação de material. O tempo em sala de aula, esse currículo que traz ainda o conteúdo com muita força, então como trabalhar isso... Então questionando o tempo e as exigências da gestão da escola com relação ao trabalho dela. Então, todo tempo esse questionamento. “Mas, não vai dar tempo. Não é

possível. Mas, como vocês querem isso. Não dá para a acreditar. Tal, tal, tal.” E essa força também se intensificou com essa passagem de segmento, de educação infantil para o Fund. I.

E: E como é a opção da escola em manter uma pessoa assim por muito tempo. Como é que vocês veem isso?

C: Como ela tem também esse ponto que traz uma crítica construtiva para o grupo, ela não é só uma queixosa que fica só se lamentando e não contribui, a gente faz uso disso muitas vezes para as nossas reflexões. Em contrapartida, tem uma avaliação com ela da disseminação desse olhar, às vezes, negativo, para um trabalho que a gente tem que buscar um jeito para resolver. Então, ainda está mais forte o lado dela da construção, de se rever, do que o negativo. Então, ela está há bastante tempo, mas traz contribuições. Mas, eu vejo dentro desse grupo que eu tenho e pela passagem dela de segmento, que ela está numa fase de adaptação e essa queixa ainda está forte e esses questionamentos estão intensos. Ela vai o ano que vem para o segundo ano, segundo ano do Fundamental I. Então, a gente também está apostando nisso. Que o ano que vem ela vai estar na sua segunda experiência no segmento, ela possa ter um pouco mais de tranquilidade para lidar com os desafios que ela sentiu grandes este ano, como grandes demais, e que parte estava ligada à forma como a escola conduz o trabalho. Ela acredita que, às vezes, deveria ser algo mais amplo, mais aberto, que você não precisasse ter tanto essa medida. Ela sai de uma situação onde não tem prova para um momento onde tem prova e daí o tempo acaba sendo muito mais cruel, então tudo isso. Então, a gente mexer com a forma como ela faz a crítica, trazer para a reflexão e não levar para uma coisa tão pesada, negativa para a instituição.

E: Uma outra questão, em relação ao trabalho de avaliação de professores: ele é feito em um período específico do ano letivo ou ele é feito durante o processo? Como é que vocês organizam isso?

C: A gente tem dois momentos oficiais, um no primeiro semestre, ao final do semestre e um agora no final do ano. No final do primeiro semestre é uma avaliação mais formativa que traz todo o percurso. Elas têm perguntas para responderem dissertativamente. A gente tem um momento depois que elas fazem, que tem um contato com essa documentação. Daí, elas entregam para a coordenação e a gente

tem um momento da devolutiva e ela fala desse processo. E agora essa avaliação final de desempenho, como chama a do final do ano, ela é mais quantitativa. A gente mensura mesmo com nota, a gente tem lá uns pesos para cada um dos critérios que a gente levanta para esse bom docente dentro da escola e discute com elas. Elas recebem o mesmo documento, a autoavaliação e que confronta com a avaliação que a coordenação faz. Ao longo do ano, claro, a gente tem momentos diversos de contato e de avaliação do percurso, que vai desde a observação da aula e a reflexão a respeito do que a gente observa, a retomada, a sequência dessa aula. Então, isso também vai acontecendo ao longo do processo. As avaliações de desempenho que têm institucionais e de tempo fixo, a gente não traz nenhuma surpresa, ela é uma continuidade do que a gente veio trabalhando aí ao longo do ano.

E: Você percebe uma diferença em relação a essa que é mais quantitativa em relação à outra, ou não?

C: Não elas são bem coerentes. Acho que acaba, acaba... Se na época, a gente vai reverter aquilo em nota é mais difícil. Eu acho que você transformar aquilo em nota é mais complicado do que você refletir a respeito da pessoa, mas também é importante. Acho que também quando a gente olha para essa nota que ela acaba aparecendo, por mais resistência que ainda a gente tenha, ela tem que ter uma coerência com tudo aquilo que foi refletido, conversado e pensado sobre aquela postura do professor. Então, geralmente bate. Geralmente, ela tem um... De certa forma, ela tem uma coerência com...

E: O grupo recebe bem isso?

C: Hoje, sim, elas já estão bem habituadas. A gente trabalha em rede. O P. tem três unidades e a gente observa as diferenças em relação a como a avaliação foi introduzida e a repercussão que ela teve. Então, essa numérica, a primeira vez dela ao final do ano, foi no ano passado. E aí, algumas unidades não tiveram a mesma condução e apresentação desse instrumento e a resposta foi diferente. Resistência mesmo, não entendendo, incompreensão, confusão. Aqui, não. Aqui desde o ano passado elas receberam de forma diferente, porque como eu disse foi a primeira vez. Mudou a gestão da escola, a diretora geral foi alterada e aí a gente teve essa mudança na avaliação. Isso também gerou uma boa reflexão por parte do grupo gestor, os coordenadores. Pensamos bem a respeito, refletimos. Mas, entendemos

aí como um instrumento medidor, que é contemporâneo e instituímos. Então aqui, isso foi muito bem colocado. Acho que as meninas receberam de certa forma bem e fizeram da melhor forma. Esse ano mais ainda, já estavam bem familiarizadas e resolveram bem.

E: Como é que avaliação é feita? Você já contou um pouquinho... Quem é o responsável por fazer essa avaliação e quais são os instrumentos que você utilizam? Os instrumentos você já comentou um pouco. Mas quem fica com essa responsabilidade de fazer esse trabalho diretamente com os professores?

C: Então, a gente tem no nosso grupo de coordenadores, voltando a falar aí desse grupo rede, que o P. tem, a gente tem aqui na C. (referência ao nome da rua) duas coordenadoras do Fundamental I. Eu que sou do primeiro, segundo e terceiro ano e a outra dos quartos e quintos. Nas outras duas unidades é uma coordenadora só. Então nesse grupo de quatro coordenadoras que nós temos hoje, duas aqui e uma de cada uma, a gente discute bastante, a gente tem um grupo forte para discutir e chegar a nossa forma de avaliar e tudo mais. A gente tem nesse grupo a coordenadora do segmento, que é uma liderança desse grupo, que é a A., que é a que fica com os quartos e quintos anos, e ela junto à direção geral, que aí tem as coordenadoras também, do Ensino Médio geral, a coordenadora geral do Fund. II e da Educação Infantil. Existia esse grupo com a coordenação geral e com a direção geral e ali se decide. Então tem aí, uma passagem. Do grupo de coordenadoras, liderado por uma, que leva para essa direção geral, que também é acompanhada dos outros coordenadores gerais dos outros segmentos e aí se chega a um formato final. É apresentado para a direção, daí eles têm outro fórum de discussão e aí se finaliza o documento. Então, tem uma certa sequência, mas quem bate o martelo e quem fecha o formato é a direção geral.

E: Mas, a devolutiva para o professor é feita por vocês.

C: Por nós coordenadoras.

E: Mas, o formato é fechado pela direção geral.

C: Isso. Na avaliação formativa a gente tem uma liberdade maior de seguir conforme o segmento e aí esse grupo da coordenação, do segmento, fica forte, fica mais forte para a decisão de como conduzir, com mais autonomia. Nesse final é o institucional,

é a mesma avaliação de G2, dos professores de G2 ao terceiro ano do Médio. Tanto que tem ali critérios que a gente tem que ir adaptando na conversa com o professor porque tem as especificidades. E uma situação interessante também é que nesse processo a gente leva essa avaliação, então os professores têm um tempo para encaminhar essa autoavaliação e a gente um outro tempo para preparar a devolutiva. Então, a gente traz essa combinação da auto com a avaliação para o momento dessa devolutiva, de forma bem preparada, nada é na hora, tudo bem conduzido.

E: Em quais aspectos vocês avaliam os professores? O que vocês pensam para avaliar os docentes? O que vocês consideram nessa avaliação?

C: Nessa avaliação final, principalmente que é a geral, a gente tem esses critérios bem definidos. Então, é gestão, qualidade das aulas, as metas que foram lançadas ao longo das últimas avaliações, então como eles foram levando, material produzido, resultados, planejamento, organização e responsabilidade, reuniões, os eventos da escola, o envolvimento nos eventos, comunicação, a tecnologia digital e aperfeiçoamento profissional. Acho que são esses os principais. E a partir deles a gente tem o peso. Cada um desses critérios tem um peso levantado, que a escola valoriza mais, está focado na gestão e na qualidade da aula e aí depois esses pesos vão sendo diluídos para a gente chegar aí numa base quantitativa, que é no caso 10, 100, numa proporção. Até depois se você quiser eu te mostro o documento. Então, a gente tem esses critérios levantados e os professores têm a ciência deles, por isso eles fazem essa autoavaliação baseada aí. Na do primeiro semestre, que a gente tem um foco maior no segmento e o trabalho daquele professor dentro da série em que atua e tal, ela tem um formato mais específico, como eu falei anteriormente, tem essas duas diferenças. Mas, os critérios de forma geral que a gente levanta para os professores do P. são esses.

E: Os professores têm alguma participação nesse levantamento ou isso é definido por vocês, pela equipe diretiva?

C: Olha, diretamente, é pela equipe diretiva. Mas, indiretamente os professores em outras ocasiões, em outras situações de formação contribuíram para que a gente chegasse a esses critérios, de forma indireta, mas não que eles tenham pensado isso por si só, na decisão dos critérios a serem avaliados.

E: Mas, tem essa possibilidade deles contribuírem?

C: Exatamente. Tem essa possibilidade deles pensarem a respeito.

E: Uma outra questão que eu pensei. Quais os critérios que você utiliza para emitir os julgamentos aos professores que estão sendo avaliados? Como é que você levanta esses julgamentos?

C: Primeiro, a forma como a gente acaba pensando é na observação das aulas. Acho que o acompanhamento das aulas dos professores tem que ser regular, tem que ser um acompanhamento regular. Nem sempre a gente consegue contemplar o quanto a gente gostaria, falando dessa nossa função cheia de atribuições, mas acho que é um ponto que você precisa ter ali forte na sua agenda, porque se não você não dá conta de avaliar com propriedade, com todos os seus critérios bem definidos ou com todas as situações dos critérios bem definidos. E também acho que as nossas conversas, as nossas reflexões. Esse é o jeito que a gente consegue olhar o professor. Agora, como que a gente consegue chegar à definição se ele está dentro daquilo ou não, eu acho que é um conjunto. Por isso, que eu estava falando da gestão e da qualidade das aulas, até porque eu estou com essa bem fresca, porque a gente está fazendo ela no momento, mas ela tem que ter uma coerência direta com os resultados que os alunos vão apresentando, tem que ter uma relação direta com o planejamento. Então, a verificação não só da aula, mas de todo esse planejamento que o professor produz, elabora, está sendo de fato... O trabalho em equipe que é algo que eu acho que não falei dos critérios que é algo também muito importante. A produção dele naquele grupo série em que ele atua. Então, tem uma rede aí nesses critérios, que acaba denominando. Então, são vários pontos. A gente vai observando e vai identificando. Não sei se eu respondi.

E: É isso mesmo. Você já passou por alguma situação de algum professor não concordar com a avaliação que foi feita por você?

C: Já, uma vez pelo menos. Essa professora não aceitava as críticas. Porque tem aquelas que aceitam, assim com a cabecinha, vão aceitando e vão demonstrando e aí você vai percebendo na expressão que estão bem descontentes e outras que de fato refletem junto com você e os casos mais raros que existem. No caso, eu estou lembrando de uma professora em especial que foi extremamente contra. Ela chegou

até o ponto de dizer: “Eu vou aceitar o que você está falando, assim como eu aceitei as broncas do meu pai na minha infância, a autoridade maior, dizendo assim, mas eu não concordo. Eu não concordo, eu acho que você está colocando de um jeito que não foi como eu vi”. É uma professora que tem aí uma sobreposição de cargo, é uma professora de Música. Ela também trabalha como professora de coral. E ela quer seguir com essas duas situações de uma forma bem equilibrada, mas uma coisa acaba em alguns pontos se confrontando e prejudicando um lado. E geralmente, é o lado da aula, porque o coral é uma questão mais particular. Então, aí teve uma situação bem meia longa... (trecho inaudível). Primeiro você observa. Você é uma pessoa que está em dois lugares. Só isso já fragiliza o teu potencial em um ponto, em algum momento. Então não tinha. Ela disse eu vou aceitar o que você falou, dá mesma forma que eu aceitei bronca do meu pai. Foi a expressão dela para mim.

E: E daí, como é que você lidou com isso? Com essa avaliação? Você ouviu o essas questões que ela trouxe, essa discordância? E como é que você lidou com isso depois?

C: Você diz, depois da própria avaliação? No dia a dia, na condução do trabalho?

E: É.

C: Bom, a pontuação... Sempre, que há possibilidade. Isso foi na avaliação do meio do ano e já tivemos a segunda agora, do final. Ainda tiveram outros, vários contratemplos com essa pessoa, por questões pessoais dela, mas que também interferiram. Então, ela vai permanecer na escola, ainda, também por outras questões. Mas, tem aí uma colocação de mudança de postura. Como última chance. Como vamos pensar, vamos parar para pensar. Não é possível. Você pode não concordar, mas você tem que pelo menos ouvir e tentar tirar dali algo que você possa melhorar, que você possa refletir a respeito, pelo menos. Não se negar simplesmente. E ela tem uma postura de pensar de um jeito e permanecer daquele jeito. Então, durante o ano a gente teve algumas outras situações como eu falei que deu para eu ir apontando para ela o ponto que ela tinha que pensar justo. E agora ela concordou, porque realmente foi muito evidente, mas ainda coloca com um certo... “Mas, isso eu não acho que seja assim. Aquilo que me falaram, eu acho que vocês não estão com a razão”. Mas, eu vou continuar apontando. A gente teve... Ela

viu a minha posição, ela aceitou. Eu aceitei a dela. Aquilo reverteu agora numa nota que também mexeu com ela, porque é uma pessoa que quer ter uma excelência, então tem essa contradição. “Eu quero desse jeito, penso assim, mas não vou aceitar o que você está me dizendo, mas também quero a nota máxima.” Sabe?

E: Você acha que essa avaliação do meio do ano de certa forma a ajudou a repensar?

C: Não sei. Para ela não sei. Eu acho que para ela...

E: Você acha que a quantitativa pode ter ajudado mais?

C: Eu acho que para ela sim. Para ela sim. Para a maioria dos professores é a outra. Mas, para ela, para esse jeito específico que ela tem de lidar com as situações... Eu acho que essa foi mais clara.

E: Mais objetiva?

C: É.

E: Uma outra questão é assim: Para você T. o que você acha que faz com que o professor legitime a avaliação que você faz? Que você traz para ele? O que você acha que ajuda nessa legitimação, de reconhecimento mesmo?

C: Acho que primeiro o valor que ele dá ao papel do coordenador, porque de pronto é o coordenador que avalia. Se isso vai ser passado para uma direção, para uma outra instância e uma eventualidade que pode acontecer, pode não acontecer, mas a avaliação direta é com o coordenador. Então, o coordenador tem que ser alguém de fato que o professor confie como alguém que possa avaliá-lo e que seja esse parceiro mais experiente para ajudá-lo nesse contato, nessa reflexão. Então, acho que em primeiro lugar isso. E em segundo lugar, que tudo que seja exigido desse professor seja de fato coerente com que o coordenador vai seguindo no seu trabalho. Se ele quer um registro reflexivo desse professor, então de fato que ele dê uma devolutiva à altura. Se ele quer um professor que trabalhe em equipe, então esse coordenador também tem que favorecer esse trabalho em equipe, também tem que ser um parceiro para essa equipe. Então, acho que a questão da coerência do seu trabalho com a sua exigência tem que vir caminhando paralelo e aí eu acho que é uma consagração mesmo esse momento da avaliação.

C: Você saiu a quanto tempo da sala?

E: Quatro anos.

C: Eu também. Exatamente há quatro anos. Porque você falou que a F. falou que foi na mesma época. Então, está recente ainda. A gente sabe o que é exigido desse professor, a gente sabe dessa carga, a gente sabe o que a gente pode pedir e que vai soar de um jeito, a gente sabe dessa nossa classe de professor, que é uma classe que tem a queixa muito forte, que é um reivindicador nato, alguns de uma forma mais coerente, outros de uma forma mais queixosa, como eu disse da outra professora e que fica só na queixa pela queixa, que não traz evolução ali. Então, eu acho que tudo isso a gente tem que levar em consideração e tentar não só apontar, mas trazer, tentar buscar, porque eu acho que todo mundo tem seus momentos de altos e baixos e podem voltar. E até o tanto quanto a gente pode lutar por esse que desgarra? A gente tem também aí um limite. Então, acho que as duas coisas.

E: Deixa eu só voltar em uma questão que você falou para a gente fechar. Você colocou que percebe que a avaliação quantitativa não é uma avaliação que mobiliza tanto os professores como a formativa. Vocês têm pensado nisso enquanto grupo de direção?

C: Como eu falei, essa quantitativa entrou no ano passado. Então, foi uma exigência de uma direção nova e que trouxe para a gente que estava mais acostumado com a formativa, os argumentos para que, para mostrar para a gente o quanto essa também tem sua validade. E a gente realmente comprou. Eu acho que ela também mostra alguma coisa. Quando esses critérios estão bem claros, a serem avaliados, eles também nos trazem bastante informações, que faz a gente olhar para esse professor de forma mais clara. Às vezes, a gente divaga muito na formativa. Então, é uma hora que também você centra e que vem ao encontro de uma tabela de produção de texto, de correção de produção de texto, onde a gente também observa que foi uma introdução forte esse ano no trabalho de correção e que trouxe esse mesmo olhar. A correção da produção de texto ficava também muito ampla, muitas vezes no olhar e no ponto de vista do professor, que tinha às vezes um critério mais pessoal. Quando elas puderam observar a tabela e de fato pontuar aquela produção com os critérios bem claros ali, elas puderam ver de fato que nota era aquela de produção de texto. O professor, a educação e a escola, eu vou falar, é muito difícil a

gente colocar isso como pontuação, se a gente pensar em uma escola, em meritocracia. Então, como a gente vai dizer que esse professor é nota tal, nota tal e nota tal e isso vai gerar uma recompensa “x”. É muito difícil, porque é um ponto de vista e é subjetivo.

E: Não faz parte da nossa cultura.

C: Exatamente. Eu acho que é um desafio para a gente também não ser injusto e fazer um bom uso do resultado que isso trouxer.

*Professora Polivalente do Ensino Fundamental I: Cr.*

*Indicada pela coordenadora pedagógica como a que mais se identifica com a proposta da escola*

*Duração da entrevista: 11’45”*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e P para professor.*

E: Então, vamos lá C. para a gente começar. Eu sempre começo perguntando quais são os aspectos que são considerados em sua avaliação? Quando você recebe uma avaliação...

P: De desempenho? Minha?

E: O que é apontado para você? O que é considerado nessa avaliação?

P: Na verdade são várias frentes que tem no nosso trabalho, no pedagógico, as nossas metas, você com as relações com as outras pessoas, dentro da sua série, dentro da escola, do ambiente escolar. Que mais que tem? Dentro da sala de aula, os nossos recursos, se nós utilizamos os recursos dentro de sala de aula. Se a gente utiliza a informática, que neste ano aqui para a gente foi o ano da tecnologia. Então, a gente investiu muito na tecnologia na escola, *ipads*, enfim. Tudo isso. Então, como você vivenciou esse trabalho dentro da escola, como você vê e a sua postura frente a tudo isso.

E: Você como professora sente que tem uma participação no levantamento desses critérios. O que vai ser avaliado? Quais são os aspectos?

P: Na criação desses critérios? Eu acho que esses critérios acabam realmente sendo... Fazendo parte do cotidiano da gente dentro de uma escola. Então, eu acho que o que é realmente avaliado é o que realmente a gente faz. Um olhar que tem que ser feito mesmo. Eu não colocaria nem um outro quesito a mais. Quando tem alguma questão a gente até se posiciona, porque tem um espaço aberto para observação. Mas, a gente participar dessa criação do que vamos avaliar, não. O que podemos conversar, não.

E: Mas, você acha que neste campo das observações tem essa possibilidade?

P: Tem. Sempre, tem. Observações que você gostaria de colocar, enfim. Sempre tem. Não é fechado não.

E: Quando você recebe os apontamentos feitos pela instituição, você se reconhece naquilo que é colocado?

P: Algumas vezes sim, outras não. Às vezes, eu posso até discordar. Às vezes, eu já discordei também. Aí, enfim... A explicação um pouco mais fortalecida da coordenação para te mostrar realmente o olhar dela frente aquilo.

E: Como você percebe a posição de quem faz essa avaliação, nessas situações? Como por exemplo, quando o docente discorda de uma avaliação, de um apontamento?

P: Eu concordo com a avaliação, com alguns pontos. Na verdade, neste bimestre, neste semestre e no anterior, a avaliação foi feita assim, a gente colocava uma nota, tinham uns critérios, que a gente colocava a nota que a gente estava dando e depois, ela também daria a nota para gente. Na hora...

E: Para confrontar?

P: Exatamente. Então, houveram, ou melhor, houve alguns aspectos que eu achei... Que eu não concordei com ela referente a isso. Mas, daí teria a explicação do porque (trecho inaudível) e aí ameniza. É um outro olhar. Eu acho que a gente tem o nosso olhar e, ela tem o olhar dela de fora. Às vezes, pode ser que não seja o que a gente está achando mesmo. Não é o que você está vivenciando, até porque fora é completamente diferente.

E: E quando você percebe... Você recebeu essas notas e você teve essa discussão, essa conversa, para ter um diálogo sobre isso. O que você fez depois, enquanto profissional? Com essas notas, você falou: "Olha, isso aqui eu sei que eu preciso melhorar, me aprimorar." O que você fez com isso?

P: Na verdade, os quesitos que ficou em aberto, um pouco, são quesitos que não só dependem de mim. Tudo que depende de mim eu atingi perfeitamente, porque eu sou uma pessoa que corro atrás, sou muito realmente dedicada, empenhada, enfim. Então, eu não deixo nada falhar. Nesses outros quesitos, foi aí que entrou um pouco do conflito, porque muitos são quesitos que não dependem só de mim. Então, quer dizer, dependem de outras pessoas.

E: Você poderia dar um exemplo.

P: Essas coisas de relação, de trabalho de equipe, na verdade, de trabalho de equipe. Eu sou uma pessoa que não espero muito, não consigo ficar esperando acontecer. Ou faz ou deixa que eu faço, entendeu?... (trecho inaudível).

E: O que você sente C. quando você não reconhece aquilo... Quando você não reconhece aquela nota, que você deu esse exemplo. O que você sente? Como que é que você sente isso?

P: Acho que a gente tem abertura de se posicionar, de confrontar, falar no momento. Mas, por que acontece? Aí, fica claro. Porque isso, isso, isso, enfim. Aí acaba clareando e você... É um outro olhar. Por isso, que eu estou falando, eu estou falando de mim como pessoa. Esse é o meu olhar da minha pessoa. Agora, ela está vendo a minha pessoa. Então, são olhares distintos. A gente tem concordâncias... (trecho inaudível).

E: Que tipo de avaliação... Se você fosse escolher um tipo de avaliação que você como profissional falasse: "Essa é avaliação me ajudaria a crescer." Que tipo de avaliação seria essa? "Essa eu sei que me ajudaria a crescer, que contribuiria com o meu trabalho".

P: Na verdade, eu acho que qualquer avaliação te faz crescer. Acho que depende do profissional. Você tem que estar aberto, realmente, para a escuta e tentar ter a força de vontade, escutar e ter a força de vontade de enfrentar os desafios que vem a

seguir. Eu acho que em primeiro lugar é isso. Mas, eu acho que qualquer avaliação você tendo essa escuta, essa vontade, eu acho que é bem-vinda. Tem que ter. Tem que ter a avaliação, porque ela deve acontecer para melhorar. Na verdade, o desempenho profissional, as relações, o todo do profissional. Eu vejo uma... Um tipo de avaliação. Essa que a gente conversa, que a gente discute, eu acho bárbaro isso.

E: Você como docente dessa escola, como professora, você sente que você tem uma abertura, uma possibilidade de avaliar o trabalho dos coordenadores da escola? É possível essa troca?

P: Não. Na verdade aqui nós não temos. Aqui nós não temos esse olhar de avaliar, nós professores, os coordenadores. Não.

E: E você acha que isso seria importante?

P: Olha eu não sei... (trecho inaudível). Eu acho que sim. Eu acho que o olhar do professor de como coordenador é fundamental. Mas, eu não sei até que certo ponto isso seria válido. Eu acho que tem muitas coisas envolvidas aí, que eu não sei. Eu acho que tem muitas pessoas para estarem ouvindo, avaliando, não só o professor. Eu acho que tem outros profissionais mais habilitados a isso do que a gente.

E: C. você gostaria de me contar alguma coisa que eu não tenha perguntado a você em relação a sua avaliação? “Olha, isso eu acho importante e você não perguntou, mas é fundamental.”

P: Como eu nem vim preparada, porque eu não sabia direito o que você ia me perguntar, deixa eu pensar... Não, algo que eu gostaria de falar, realmente, que eu acho super importante sim. Eu acho que o orientador tem que estar atento sim ao profissional, tem que ter abertura do profissional chegar e falar: “Está acontecendo isso, isso, isso.” Antes da autoavaliação, tem que ter, durante esse período, outros meios, não só avaliação, mas um diálogo. Não deixar tudo para a última hora, para a avaliação. Acho que é um processo contínuo. Acho que a autoavaliação, esse olhar da coordenação, deveria ser um fechamento, um fechamento mesmo. Frente a tudo que nós já conversamos, que já vivenciamos. Agora, é isso, isso, isso... O que você acha? Você concorda? Eu acho que é bem por aí. Eu acho que é um processo, não pode ser uma coisa final.

E: Surpresa, não é? Um elemento surpresa...

P: Não, não. Porque geralmente, é final mesmo que a gente faz. Espera, espera, espera, quando chega lá acontece. Então, a gente aqui no P. a gente tem muita abertura, a gente se posiciona, a gente fala. Então quer dizer, durante o ano letivo, durante o semestre, que nós fazemos semestral, no primeiro semestre e no segundo. Mas, durante isso, a gente vai conversando. Mas, eu acho importante, durante essas conversas... Até de serem anotadas, entendeu, algumas questões. Até ficar no teu prontuário, no teu arquivo. Ou sei lá, entendeu... Mostrando que realmente você está se propondo a isso, você veio lutar por isso, qual o seu frente a isso. Aí, no final a autoavaliação, que aí frente a todos esses outros olhares, um fechamento. Eu acreditaria mais nessa proposta. Não que não aconteça. Acho que ela acontece de um outro ângulo. Deveria ser aprimorado isso para ter uma autoavaliação mais...

E: Mais próxima.

P: Hum, hum. Isso. Um pouco mais séria. Um pouco mais verdadeira, eu acho. Com um olhar já realmente do progresso de tudo isso, do caminho de tudo isso.

E: Como a gente espera que aconteça com os alunos.

P: É, exatamente. Exatamente. Mas, a gente não faz isso com os alunos? O ano inteiro a gente vai chamando. Conversa com o pai, é todo um processo. Então, acho que deveria também ser esse processo. Não sei se é porque eu nunca tive problema. Como eu te falei eu sou uma pessoa muito empenhada, procuro fazer de tudo, não deixo nada para última hora. Eu não consigo ficar esperando as coisas acontecerem. Se tem que fazer, vamos fazer. Não adianta deixar para a véspera, eu não sou uma pessoa de fazer as coisas na véspera. Para mim as coisas têm que estar acontecendo antes, para chegar num produto final muito bom. Então, eu sou uma pessoa exigente.

*Professora Polivalente do primeiro ano do Ensino Fundamental I: Ci.*

*Indicada pela coordenadora pedagógica como a que menos se identifica com a proposta da escola*

*Duração da entrevista: 14'04''*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e P para professor.*

E: Então, vamos lá para a gente começar. A gente sempre começa perguntando: quais são os aspectos que são considerados em sua avaliação? Então, quando você é avaliada aqui na escola, em relação ao que você é pontuada? Que critérios são usados?

P: Acho que um dos critérios é a relação professor-aluno, como que você e seu grupo trabalha, como essa relação foi estabelecida, esse é um ponto primordial. Se não tem uma boa relação com os alunos, acho que o resto não vem. E depois, os objetivos e formas de se atender esses objetivos. Então, quais foram os instrumentos utilizados para atender; as didáticas de sala de aula, se foram as mais adequadas ou não foram; se a gente inovou ou o que que foi feito; se teve reflexão em cima da proposta. Então, é um trabalho voltado para... A avaliação é muito em cima disso. Do que a gente... Desse percurso enquanto educador. Dessa relação com os alunos e desses objetivos e das didáticas para atingir esses objetivos, dessa dinâmica de sala de aula; se se adequaram ou não.

E: Você percebe enquanto professora que você tem uma possibilidade de participar desse levantamento? Do que vai ser considerado em sua avaliação?

P: Sim, sim. É feito... A gente já tem no começo do ano o que a escola espera da gente enquanto professor. Então, você já tem uma expectativa de trabalho, de profissional. E tem também um acompanhamento semanal, quase, aonde tem essa troca. Acho que a avaliação também acontece processualmente, embora tenha uma avaliação de desempenho, que acontece no final de cada semestre, formalizada. Mas, eu acho que essa avaliação vem sendo feita no decorrer, no decorrer do processo, porque a gente está sempre trocando, tem uma parceria muito grande e, dentro daquilo que a gente vai fazendo mesmo. Então, mostro, construí, trago... Você acha que vai dar certo. Então, tem uma parceria que faz o trabalho ser mais legítimo. E as chances de dar mais certo também maiores.

E: C. você se reconhece naquilo que apontado para você em sua avaliação?

P: Sim, sim, sim. Inclusive na avaliação formal é feita... Eu me coloco e depois a coordenadora coloca o ponto de vista dela, para a gente bater e sempre... Às vezes, a gente diverge, porque eu acho que é o meu papel também ser crítica comigo mesma para poder avançar. Se a gente não é rigorosa com a gente, a gente fala tá tudo muito bom, muito lindo e a gente não sai da onde a gente está. Então até, às vezes, as divergências são neste sentido. Poxa, você foi muito rigorosa, mas acho que faz parte da gente ter esse rigor para poder avançar. Mas, normalmente as questões colocadas são as mesmas observadas por mim.

E: E se acontecer de você não se reconhecer com algo que é pontuado para você? Como é que você se sente nessa situação? Tem algum apontamento que você fale “Isso eu não me reconheço”? Como é que você se sente?

P: Então, quanto às colocações... Eu vejo muito como positivas. Como tem parceria, é uma coisa construída, não é uma coisa que vem depois. “Olha, vamos avaliar, isso não deu certo”. Como a avaliação é processual, eu vejo como muito positiva. Como uma questão assim, aqui dá para melhorar. Então, depende de que... Vamos ver do que... O que que pode... Depende só de mim... Não depende só de mim... Que nem na minha própria avaliação, teve a questão da informatização. Acho que é uma coisa que está aí para a gente usar na sala de aula e eu não domino. Então, eu sei que eu sou falha nisso. Mas, eu também vejo falha da escola em termos de formação, de propiciar uma formação e instrumentos que possam ajudar. Então, tem os dois lados. Então, eu vejo como crítica, mas sempre positiva, porque eu não vejo como uma coisa fora do processo, eu vejo como uma coisa muito casada. Então, quando tem a crítica eu acho que ela é pontual e te faz repensar mesmo. Não vem uma crítica de uma forma agressiva, mas construtiva.

E: Como você, enquanto professora, manifesta aquilo que não concorda em termos de avaliação? Como é que é isso?

P: Eu sou bocuda. Então, eu coloco. Acho que a gente tem uma liberdade, isso que eu estou te falando... Eu acho que a gente tem o privilégio de trabalhar em uma escola que, te dá, eu estou aqui há dezoito anos, e, que te dá essa possibilidade, que tem uma escuta muito grande. Então, você não tem medo de falar, de se

colocar, por mais que você esteja errada. Porque às vezes, eu me coloco e a T. (coordenadora) fala assim “Não C., mas tem o outro lado”. E eu falo “É, verdade.” Nem que eu tenha que me rever nessa minha colocação. Mas, eu tenho a liberdade de expressão e, eu acho que isso é muito positivo. Sem medo de me colocar. Eu sou muito crítica. Eu por natureza já sou muito crítica. Acho que a escola permite. Acho que essa relação que é estabelecida aqui, de escuta mesmo, tanto entre professores-coordenação, pais-coordenação. É uma escola que é aberta para isso. Então, a coisa flui.

E: Como é que você acha, nesta situação... Como é que a pessoa que te avalia, que no caso é a coordenadora, como é que ela se manifesta em relação as suas colocações? Aos seus questionamentos, as suas críticas?

P: Eu acho que tem essa escuta bem atenta e, assim, de observar os dois lados. O que é possível e o que não é; o que traz a reflexão para aquele momento e de repente aquilo que você está colocando não dá para ser feito ou a reflexão é contrária aquilo. Acho que tem uma troca e tem essa escuta. Isso é fundamental.

E: Que tipo de avaliação, você como professora, gostaria de receber que te fizesse assim: “Olha, essa aqui realmente, me traz um crescimento, faz com que eu me aprimore.”

P: Eu gosto da avaliação no processo, muito mais do que essa de final de semestre. Eu acho que essa vem como um fechamento, como uma amarra. Mas, eu gosto dela mais processual, porque não adianta você passar um ano fazendo um trabalho e chegar no final e falar assim: “Olha, minha amiga, aqui você não foi bem, aqui você podia melhorar...” Então, assim... Se a gente trabalha junto e eu estou te entregando um material e você está me observando o tempo inteiro, acho que essa avaliação tem que ser ao longo do processo. Para a gente poder reverter ao longo do. Agora, chega no final do ano e tudo aquilo que te foi pontuado e você não conseguiu alcançar, aí acho que fazemos ao final, um fechamento. “Olha, realmente não deu certo. A gente tentou, fizemos isso, fizemos aquilo.” Acho que como aluno. Eu acho que não é só a prova, não é a avaliação final, eu acho que é um processo. E eu acredito que com o professor também. Acho que tem a possibilidade de: “A minha porta da sala está aberta, eu te entrego meu semanário toda semana, a gente discute, eu tenho dúvidas, eu trago...” Tem os pais aí, que eu acho que são um

termômetro, numa escola particular mais ainda, são quem avalia o nosso trabalho. Então, assim, não está feliz, está acontecendo alguma coisa, me comunica no processo para eu poder rever. Agora, no final, não vem me colocar crítica, porque eu vou ficar brava. Eu não gosto de surpresa. Acho que assim, essa pergunta quando você fala, você aceita crítica? Eu aceito crítica, mas eu não gosto de surpresa. Então, eu aceito crítica no contexto.

E: Você considera C. que os professores da escola tem abertura para avaliar o trabalho dos coordenadores, dos gestores?

P: De troca, para alguém?

E: Não, no sentido de avaliar. Se vocês como professores, porque vocês são avaliados, vocês percebem que vocês têm essa abertura? Uma possibilidade de avaliar o trabalho dos coordenadores?

P: Já teve uma época que tinha uma avaliação onde a gente colocava, o que que a gente... Em termos da formação, como que era... Mas, esse ano não teve. Mas, já teve em outros momentos sim, da escola passar um questionário. Mas, acho que a gente fica numa situação também muito complicada. Embora, como que eu vou te explicar, é como se a gente tivesse passando por cima de uma hierarquia. Então, vou reclamar da diretora por uma questão... Como a gente acredita nessa parceria, acho que cria uma situação muito constrangedora, muito constrangedora. Mas, acho que nesta troca, quando você tem... A relação é tudo. Não sei se você concorda comigo. Nessa troca, quando a gente tem essa troca. Acho que já tem uma autoavaliação. Acho que te faz repensar para os dois lados. Então, quando a gente se coloca para ela "Não concordo ou concordo", já é uma avaliação, já é um jeito de avaliar. Agora formal... Teve épocas que teve. Às vezes, a gente deu sugestões do que poderia... Nas reuniões, nos encontros semanais que a gente tem poderia ter uma formação, que trazia temas de estudo, para discutir alguma coisa. Então, neste sentido. Avaliação neste sentido. Mas, não da pessoa em si.

E: C. tem alguma coisa que eu não tenha perguntado para você sobre a sua avaliação e que você fale: "Realmente, isso é importante e eu gostaria de colocar". Tem algo que eu não tenha perguntado?

P: Não, eu acho que é só isso. A gente esse ano... Veio-se com uma história de meritocracia. Eu acho que também não é uma... Professor não dá para você medir. Você vai medir por nota do grupo? Também acho que é uma escola que permite esse diálogo. Acho que o diálogo é fundamental. Eu acredito muito nessa escuta dos dois lados e nessa reflexão. E isso acontece aqui. Então, não adianta no final do ano vai ganhar por meritocracia. Como? Como vocês vão avaliar o meu trabalho ao longo do ano? Entendeu. Por que meus alunos tiraram nota 10? Todos? O quanto eu posso burlar essa nota e o quanto eu não posso. Então, a forma de avaliar tem que ser muito bem pensada, quando a escola tem uma proposta, visa uma proposta dessa. Então, no fim, a gente conseguiu mostrar em uma reunião de que não era. A gente não está estabelecendo meta de venda. Vou vender sapato e aí eu vendi mil sapatos nesse mês. E o aluno tem questões emocionais, tem questões familiares. Tem salas que são 10 e tem salas que têm questões. Alguns são, outros não. Mas, que aqueles que não são, também avançaram de uma outra forma. Então, não é uma forma de avaliar o professor. Acho que a forma de avaliar é comprometimento com aquilo que faz, com seus alunos, a capacidade, a busca de formação. Então, acho que quando você tem essa parceria com o coordenador, ele está de olho nisso. Eu espero que esteja de olho nisso, para a gente não ter surpresas. Então é o que eu falo... Quando eu venho para a avaliação eu venho muito tranquila, porque eu enxergo que meu processo avaliativo tem sido ao longo do. Eu venho só para a gente fazer uma sistematização, um fechamento. Não vejo como uma coisa: "Ai, meu Deus. Vou ser avaliada. E agora, que medo!" Não venho para uma avaliação com essa expectativa. E isso é muito bom. Acho que traz para gente uma tranquilidade.

## APÊNDICE F

### Transcrições das entrevistas da Escola 2

*Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil: C*

*Tempo de duração da entrevista: 23'13"*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e C para coordenador pedagógico*

E: Então, vamos lá C. para a gente começar. Eu pediria que você me contasse o que você pensou para fazer a escolha dos dois professores: o que mais se identifica com a proposta da escola e o que você percebe que não se identifica tanto com a proposta. O que você pensou para fazer essa escolha?

C: Então, é justamente pensando no processo das duas professoras. Eu tenho a professora do G3 a L.. Posso citar nomes?

E: Pode, não tem problema... (trecho inaudível).

C: A professora do G3, que é a primeira que você vai conversar, é uma professora bastante experiente, ela já atua tem mais de... Por volta de quinze anos que ela atua como professora. Mas, sempre em escolas como uma proposta mais tradicional. Então, ela está há três anos conosco e, num processo aí, de desconstrução, um pouco de entender como é que a gente vai intervindo para que as crianças de fato sejam protagonistas do seu processo de construção do conhecimento e da mediação, do papel do professor ali de provocar, de colocar ali questões desafiadoras para que as crianças possam refletir, possam trocar. Tem uma coisa, não sei se eu posso falar um pouquinho disso, depois você corta... Então, tem pequenas coisas, por exemplo, encaminhamentos de propostas de arte. Então, era uma coisa muito controlada, dirigida, fechada. Inclusive ela tinha uma preocupação com a produção, no sentido da figuração, dos desenhos, das pinturas. Isso para ela era um valor muito grande, quando ela chegou aqui. E agora, ela já vem entendendo que o mais importante é o processo, que a criança possa se apropriar dos procedimentos de uso desses materiais, que ela possa se expressar ali através dessa linguagem. Então, isso gradativamente ela vem compreendendo e se tranquilizando com isso, só para dar um exemplo. Então, por isso também que eu

escolhi a L.. É uma pessoa muito comprometida, do ponto de vista da gestão da sala de aula, ela domina; na relação com os pais, com as crianças; é uma professora assim, excelente. Mas, em relação a... Ainda está num percurso, tem ainda muito a investir. Já a J. que é a professora do G4, ela está conosco há dois anos, é o segundo ano dela na escola. Ela já teve... Com ela foi o contrário. Ela tem o que... Ela foi auxiliar numa escola, acho que por dois anos e um ano em uma outra escola. Então, eu acho que tem uns três, com esse, cinco, seis anos de docência. De docência mesmo dois, porque até então ela tinha sido auxiliar. Mas, ela teve um percurso um pouco diferente, porque as instituições que ela trabalhou já trabalhavam nessa proposta, sócio-contrutivista. Então, isso para ela é muito tranquilo, da relação ali com as crianças. E pelo empenho que ela tem. É uma pessoa super estudiosa, comprometida, então, é uma professora que se destaca. Tem um trabalho que enfim, que tem tudo a ver com a nossa proposta. Muito querida pelos pais, pelas crianças, super adequada, a gestão também. Então, são duas professoras muito boas que a gente tem como referência, que eu acho que seria interessante você conversar.

E: Deixa eu te perguntar uma questão. O trabalho de avaliação dos professores aqui na escola é feito num período específico ou é feito ao longo do ano?

C: Então, ao longo do ano. Nas orientações, nas conversas, eu vou pontuando algumas coisas. Tem esse ano, em especial, a gente está fazendo uma avaliação mais formal, agora nesse segundo semestre. Mas, ao longo do ano, eu fui tendo várias conversas com as meninas nos encontros de orientação e pontuava as coisas que precisavam de ajustes, enfim. E agora no final, tem uma avaliação um pouquinho mais formal.

E: E como é que é essa avaliação? Como vocês pensaram?

C: Eu posso até te mostrar. São algumas questões, contemplando os aspectos de formação continuada, reuniões pedagógicas. Então, critérios que a gente foi estabelecendo ao longo do ano, coisas que fazem parte da prática mesmo docente, as metas coletivas. Essas metas, no começo do ano, a gente acordou algumas coisas que precisavam de um investimento maior de toda a equipe. Então, foram acordadas coletivamente e aí eu pensei em retomar isso também para que elas possam se rever, se colocar. As supervisões com a coordenação, a gestão de sala

de aula e os aspectos funcionais. Pontualidade, organização, responde e-mail, enfim, pontualidade, frequência, consulta da agenda virtual, que nós instituímos também esse ano para facilitar a comunicação, a gente deixa tudo lá.

E: Você colocou a participação dos professores em relação às metas coletivas. E essas outras questões que vocês pensaram para a avaliação também têm a participação dos professores? Ou ela foi pensada pela equipe de coordenação?

C: Foi pensada pela equipe de coordenação.

E: Daí, eles participam dessas metas coletivas.

C: Isso.

E: É a primeira vez que vocês aplicam?

C: Não. Todo ano tem. E aí a cada ano a gente vai reformulando, agregando outros critérios, sempre relacionados ao que a gente foi discutindo ao longo do ano, nas reuniões. Então esse ano, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, a gente investiu muito no estudo das práticas de Reggio Emilia, que a gente está se debruçando a estudar. Tem também o percurso pessoal, de formação continuada, de cursos, de assuntos, de temas que elas tenham o desejo de querer investir mais. Isso também é muito tranquilo, dessas decisões, coisas que a gente entra em acordo comum e outras que elas podem escolher.

E: Como essa avaliação é feita? Quem é o responsável? Os instrumentos você já mostrou um pouco para mim. Mas, quem se responsabiliza? Você diretamente, ou tem alguma outra pessoa?

C: Eu e a equipe de coordenação. Então, tem a A. que é a coordenadora do Fundamental I e orientadora educacional do Fundamental II, nós trocamos muito. Tem a G. minha auxiliar. Então, a gente conversa, discute e chega num senso comum, até porque é a mesma para todos os segmentos, com as especificidades. Tem questões (trecho inaudível) para cada segmento.

E: Em quais aspectos os professores são avaliados? Você contou um pouco para mim de alguns pontos. Mas, você gostaria de colocar, quando vocês pensam na avaliação, quais são as frentes que vocês imaginam?

C: Acho que a formação continuada, esse investimento é bastante importante; os aspectos funcionais, que tem um peso muito grande, em todas as instituições, porque enfim, a gente precisa ali do professor em sala, no horário. Acho que também essa interlocução com a coordenação, o quanto que as dúvidas e as questões são trazidas para a gente discutir, conversar. Acho que tudo é importante. As metas coletivas também.

E: Quais os critérios você utiliza para fazer os julgamentos para os professores? No sentido de apontar... De fazer esses apontamentos para os professores no momento da avaliação. Que critérios você usa para isso?

C: Para fazer a devolutiva?

E: Isso mesmo.

C: Então, isso é muito difícil. É um grande desafio. Primeiro para não ser injusto, enfim. Eu procuro... Eu converso muito com a G. (assistente), com a minha diretora, eu troco muito com elas, porque as coisas que eu vou observando ali das meninas, por exemplo, essa professora que eu te falei, ela teve avanços importantes, mas ainda tem um percurso, tem muito investimento ali. Eu sempre fico muito aflita com isso, até que ponto... O que é mais importante para a instituição? Uma professora que dê conta da gestão, que não tenha nenhum tipo de problema na relação com os pais, com as crianças, mas do ponto de vista conceitual ainda tenha equívocos e um caminho a percorrer? O que é mais importante? Que medida a gente traz para isso? Por isso, que eu procuro sempre ser muito honesta, procuro sempre pontuar. Na verdade eu pontuo, eu digo, e, na verdade eu acho que a gente vai aprendendo ao longo do tempo. Eu nessa atuação de coordenação, eu tenho pouquíssimo tempo, eu tenho três anos. Então, foi a primeira experiência que eu tive até então. Eu era professora, trabalhava com formação. Então, eu comecei aqui na escola. Então, eu fui aprendendo muito também como lidar, porque você fica numa situação... “Ai, meu Deus, como eu vou falar isso para a pessoa.” Eu procuro ser muito cuidadosa, mas eu tenho que pontuar, que é também o meu papel. Então, com o passar do tempo eu me sinto mais segura. Esse ano mesmo eu falei para uma professora: “Olha, eu não gostaria de demitir você por conta disso. Você precisa... Então, eu estou sendo muito mais direta, eu estou aprendendo na prática, na pele, que quanto mais direta você for, melhor. Você precisa ter cuidado, mas precisa ser direta. Então, ao longo

do ano, tudo que eu vou ali apontando, conversando com elas, eu procuro ser bem explícita e verdadeira. Tanto do que a gente espera das meninas, da expectativa da instituição e das coisas que eu vejo que elas precisam melhorar.

E: Já aconteceu de um professor não concordar com a avaliação que você fez?

C: Já. Nem sempre é fácil. Nem sempre as pessoas recebem... A crítica, por mais que... A crítica construtiva? É uma crítica. É uma coisa que dói, que mexe. Todas nós já passamos por isso e a gente sabe como é, desestabiliza. Então, tem algumas pessoas que tem uma resistência um pouco maior para ter essa escuta, para se abrir e, aí, varia muito de personalidade também. Mas, eu sempre coloco, tem a ver com o profissional. Tem a ver com o profissional, não é nada pessoal, eu sempre procuro pontuar. Mas, eu sei também que mesmo eu dizendo isso, a pessoa leva um baque. Então, por isso que eu acho importante essa avaliação processual, é essencial, porque não é uma surpresa.

E: Você lembra de algum exemplo, de algum professor que você fez um apontamento, fez uma colocação, e, a pessoa não concordou? Como ela reagiu? Você lembra de algum exemplo?

C: Lembro. Lembro de vários. Então, eu lembro... Teve uma professora o ano passado, uma professora já bastante experiente aqui na escola, que já está aqui há oito anos, e, teve muitos problemas no relatório, falta de cuidado mesmo, de repetir nome, de não colocar artigo e ela ficou muito mexida. Ficou muito brava, reagiu, chorou. Teve essa e teve uma outra também que está começando agora na escola e quando eu fui falar de uma mãe que trouxe uma questão, ela também ficou muito incomodada. "Porque essa mãe..." São reações intensas. Tem algumas pessoas que por outro lado, conseguem, que refletem. A emoção está muito ali, presente nesse momento. A emoção fica mesmo a flor da pele, porque é o momento ali que você está também podendo parar e se olhar, olhar para suas ações. Até que ponto você... Isso de compartilhar, de ter essa discussão, até que ponto eu concordo, até que ponto eu não concordo. Eu sou uma pessoa muito aberta para o diálogo, para essas colocações. Acho que a gente tem que ter mesmo um equilíbrio. Mas, é sempre um pouco tenso, quando você pontua e explicita, e, tem a ver com meu percurso também de ser mais direta. Eu acho que isso também causa um estranhamento.

E: C. você colocou essa ideia de que você continua a pontuar as questões. Você acha que essa é uma estratégia interessante, que te ajuda, no sentido de fazer com que as pessoas reconheçam essa avaliação?

C: Acho que sim. Pelo menos, tem dado certo. Eu acho que tem possibilitado ali uma reflexão, uma mudança de postura. Então, essa professora mesmo, praticamente todos os dias, tinha uma intercorrência, no sentido das crianças se baterem. A gente tem uma realidade muito privilegiada de número de alunos. O G2, por exemplo, a gente tem doze alunos, no máximo. Mas, a turma da manhã, acho que a gente tem oito, se não me engano, oito alunos. Então, uma professora titular e uma auxiliar. Mas, assim, as mordidas, os machucados, acontecendo quase, que, diariamente. E assim, o máximo que você tem, é máximo a integridade física das crianças. Isso é uma coisa que está aí, os pais veem, trazem seus filhos para a escola intactos, a gente tem que devolver da mesma forma. Então, ela justificava: “Mas, eles estão nessa fase.” Mas, então, não justifica. A gente sabe e por isso mesmo tem que tomar as medidas de precaução, tem que cuidar. Então, o que está acontecendo? Porque tem toda a condição para que esse cuidado seja feito com muita qualidade. Então, acho que a pessoa percebeu. Uma outra também, um outro exemplo bem bacana, de uma professora que até saiu. Teve uma proposta de trabalho, e, ela saiu agora. Era uma professora do integral, a D. Assim, também muito estudiosa, tinha um perfil muito bacana, mas se envolvia muito em conversas. Porque são amigas e a gente entende isso. Então, toda hora que... Era na janela, na porta conversando, e, a gente via ali. Atrasava semanário, às vezes, falava num tom de voz não adequado com as crianças. O que é isso, né? Então, eu também conversei com ela a respeito dessas questões e ela mudou muito. Foi assim... Inclusive eu estava pensando em dispensá-la, porque já tinha sido conversado ano passado que ela precisa investir mais nisso, que ela precisava ser mais cuidadosa com essas conversas, que não dá para você ficar conversando na hora que você está com as crianças. Todas essas (trecho inaudível) você sabe bem. E aquilo persistia. Então depois, foi agora, no comecinho do semestre, finalzinho de agosto, primeira semana de setembro, e, ela mudou muito, sabe, reverteu. Tanto que a gente tem o simpósio, aqui interno, e, ela fez uma apresentação super bacana sobre (trecho inaudível) faixas etárias. Ela surpreendeu. Tomou para si e acho que pôde melhorar. Então, têm outras que ainda, pela maturidade... Tem uma que, inclusive,

está de licença maternidade, volta agora. Eu tive muitos problemas com ela, com pais, com estagiárias, muita dificuldade na relação, de ouvir a opinião do outro, de ceder, muito inflexível. Então, já foi pontuado, mas ainda tem muito a amadurecer. Porque o trabalho coletivo é fundamental e, a gente super investe nesse trabalho em parceria. Isso para a gente é algo muito importante. Então, uma pessoa precisa se adequar, investir nisso e se empenhar. Então, são essas coisas. Então, a gente vai avaliando, vai conversando, se não tem uma resposta bacana também, chega uma hora que não dá mais. Não dá para a gente ficar investindo e as coisas ficarem atravancadas por conta de uma pessoa que precisa amadurecer um pouco mais. Talvez não caiba aqui nesse momento.

E: Uma questão para a gente ir finalizando. Em sua leitura, o que você acha que faz com que o professor legitime aquilo que você coloca enquanto avaliação?

C: Eu acho que é o comprometimento, o quanto a profissional, ela de fato, se identifica com a proposta da escola, com esse trabalho, é uma entrega mesmo. De fato, quer continuar fazendo parte da equipe, de tudo isso que a gente realiza aqui. Eu acho que é muito de um desejo mesmo, de querer continuar, de querer fazer parte de tudo isso e do quanto também a pessoa está disposta a investir, a se dedicar, a estudar, a ir em busca das coisas que ela precisa estudar, a gente não para nunca, né, Ana Carolina. A gente está sempre ali, correndo atrás, estudando. Tem coisas que a gente tem mais afinidade, que são mais fáceis para gente e pode ser um bom começo. Isso é uma coisa que eu costumo sempre pontuar para elas. Então, começa por aqui, que você tem um pouco mais de afinidade e a pessoa também vai ali escolhendo um caminho a percorrer para poder se aprofundar. Mas, eu acho que é muito do seu desejo mesmo, de querer, de melhorar, de continuar fazendo parte da equipe. E, olha, que isso para mim é algo novo Ana Carolina, eu estou começando.

*Professora Polivalente do G4 da Educação Infantil: J*

*Indicada pela coordenadora pedagógica como a que mais se identifica com a proposta da escola*

*Duração da entrevista: 07'49"*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e P para professor*

E: Então, para a gente começar eu sempre começo perguntando: Quais são os aspectos considerados em sua avaliação, aqui na escola? Enquanto professora no que você é avaliada?

P: Você fala da avaliação da minha coordenadora comigo ou eu do meu trabalho?

E: Da coordenação em relação ao seu trabalho?

P: Então, nós temos encontros semanais, onde são discutidos os conteúdos que são trabalhados com as crianças. A C. (coordenadora pedagógica) avalia muito a postura, o jeito que a gente fala com as crianças, enfim, isso ela leva em consideração. Os conteúdos, os projetos, o grupo. Então, como está a relação com o grupo. Igual eu esse ano, eu peguei um grupo bem complicado de questões atitudinais. Então, tem um investimento grande da C. (coordenadora pedagógica) sempre acompanhando lá o trabalho. Então, eu acho que é (trecho inaudível) atitudinal, de grupo.

E: Você considera que você tem uma participação em relação ao que é definido como critério?

P: Eu acredito que sim. A C. (coordenadora pedagógica) tem uma relação muito aberta com a gente. Porque assim, na verdade ela faz uma avaliação que ajuda a gente a avaliar o nosso trabalho, a repensar em ações e estratégias para lidar com o grupo e com os conteúdos. Eu acredito que sim, que temos participação.

E: Uma outra questão é assim... Quando você recebe os apontamentos, você se reconhece, naquilo que é apontado para você?

P: Sim, vai muito de encontro com as percepções que eu venho fazendo. Quando a C. (coordenadora pedagógica) traz esses apontamentos, essas questões, são válidos e eu percebo que tem fundamento no que ela diz, no que ela aponta.

E: E quando você não se reconhece com algum apontamento? Como você se sente? Tem algum apontamento que você fale “Esse eu não me reconheço”.

P: Então, eu costumo dizer a ela. Então, se ela diz alguma coisa, imediatamente eu logo falo que ... Não veio uma situação agora. Mas, de dizer para ela que talvez ela tenha tido uma interpretação que não é muito aquilo que eu tinha proposto ou a minha intenção. E aí, eu converso até esclarecer mesmo. Mas, eu não costumo ficar quieta diante disso. Procuro me colocar ali, também para ela entender o que está acontecendo.

E: E daí, você coloca isso. Como é que você percebe que ela como coordenadora, como avaliadora, recebe isso?

P: De maneira tranquila. A gente tem uma relação amigável, de confiança, então, é tranquilo. A minha relação com a C. (coordenadora pedagógica), é o que eu falei, é de confiança. Tanto dela com o meu trabalho, e, eu com o dela. Então, é muito tranquilo em relação a isso.

E: E daí, quando você recebe essas questões, você fala “Eu não concordo e já coloca nesse momento”. O que você faz com isso, com essa fala, depois disso? No momento, você fala: “Eu não concordo e acho que não é por aí.” Mas, depois o que você faz com essa fala?

P: Uma reflexão, porque de imediato não era aquela a intenção, não foi do jeito que eu propus. Então, eu procuro refletir e pensar mesmo no que ela falou, se tem fundamento ou não, qual foi a interpretação que ela teve, de repensar também na minha prática. Então, eu uso isso a meu favor também.

E: Que tipo J. de avaliação você como profissional gostaria de receber que te ajudaria a crescer? Você fala: “Essa avaliação me ajuda a crescer, eu percebo que eu caminho, que me motiva?”

P: Então, eu acho que se fosse... Se acontecesse mais. Porque, por exemplo, tem esses encontros, onde são feitos esses apontamentos, mas é muito também direcionado ao conteúdo, aos projetos. Então, de pensar eu como profissional, a minha prática, é avaliada mesmo, assim com pente fino, no final do semestre. Está marcada no final do semestre, agora a gente vai ter essa avaliação que a C.

(coordenadora pedagógica) faz. Tem a minha avaliação, a autoavaliação e tem a da C. (coordenadora pedagógica). Se fosse gradual, se acontecesse com mais frequência, seria melhor. (trecho inaudível)... ajudaria.

E: Você considera que os professores, você que está aí, mais especificamente, tem abertura para avaliar o trabalho da coordenação?

P: É delicado. Tem questões, que sendo muito sincera, na verdade, é difícil de dizer, de fazer uma crítica, porque você não sabe como a pessoa vai receber. Mas, eu costumo dizer o que me incomoda, até para a gente ter uma relação boa, porque se não a gente vai guardando aqui e explode e, tem algumas ações que não são adequadas. Então, eu procuro dizer. Mas, tem coisa que a gente guarda, pondera e pondera, para não estourar.

E: Você gostaria de contar alguma coisa sobre o seu processo de avaliação que eu não tenha perguntado? “Acho que isso aqui é importante, e eu, gostaria de colocar...”

P: Então, a C. (coordenadora pedagógica)...(trecho inaudível)...observações. Então, por exemplo, eu vou encaminhar uma atividade, alguma roda de conversa, a C. observa e antes disso, eu passo para ela tudo o que vai acontecer numa ficha e ela faz a observação daquele momento, filma e depois, discute, avalia a postura, se os encaminhamentos estavam de acordo. Então, ela costuma fazer isso algumas vezes durante o semestre. É um momento que a gente não fica tão à vontade, porque você está sendo avaliada, observada ali, nessa exposição. Mas, eu acho que é bem positivo também, porque ela consegue trazer algumas questões que a gente não consegue perceber. Então, isso... É um momento de avaliação que também acontece aqui na escola.

E: Que agrega, não é?

P: É. Eu acho que toda avaliação é positiva. Às vezes, o que você comentou, de trazer os apontamentos que eu discordo, que não foi aquilo que eu pensei... Mas, eu acho que é sempre no sentido de aperfeiçoar e de melhorar o nosso trabalho, acho que vem nessa linha.

*Professora Polivalente do G3 da Educação Infantil: L*

*Indicada pela coordenadora pedagógica como a que menos se identifica com a proposta da escola*

*Duração da entrevista: 09'38"*

*Para efeito de identificação das falas: E para entrevistador e P para professor*

E: Então para começar, é o seguinte... Eu queria te perguntar quais são os aspectos que são considerados em sua avaliação? Então, quando você é avaliada aqui na escola em relação ao que, é pontuada?

P: Da coordenação?

E: Isso. É isso mesmo.

P: Os planejamentos. Se isso acontece, se ocorrem. Os semanários, como são feitos. Então, eu envio o semanário e ela dá uma devolutiva e a gente conversa sobre. Então, tem dos trabalhos, do horário, seu eu chego... A gente tem uma rotina na escola. Você tem que fazer aquilo dentro do seu semanário para você propor todos os projetos, as sequências que vão ter que ser dadas para as crianças. Então, é isso.

E: E o grupo de professores, você sente que tem uma participação em relação ao que vai ser avaliado? Vocês participam disso ou isso vem diretamente da coordenação?

P: Tem um formulário, ele tem uma parte, vamos supor, você entregou o semanário corretamente. Não tem jeito que eu vou escrever. Do lado, tem da coordenação. Então, tem com o que... Então, tem semana que não dá realmente para fazer o semanário. Eu estudo. Então, isso acontece. Mas, já vem pronto esse formulário todinho.

E: Uma outra questão. Você se reconhece nos apontamentos que são feitos para você? Então, quando a coordenação faz uma devolutiva dessa avaliação, você se reconhece naquilo que é pontuado para você?

P: Sim. Aqui, a gente tem uma liberdade com a coordenação, dentro do respeito, de tudo, da escola. "Você fez tal atividade?" "Olha, eu fiz. Eu consegui fazer. Mas, eu fiz

de um outro jeito.” Então, tem essa liberdade, essa troca com a coordenação para você... Porque muitas vezes eu estou ali, e, por acaso, chega no dia e você não tem condição. Os alunos não estão dispostos. Então, vai ter que ser algo que você vai ter que fazer para o dia seguinte, e, isso é uma coisa tranquila aqui. A coordenação entende, percebe, e, muitas vezes eu falei com ela mesmo “Eu não consegui fazer tal coisa.” Então, acho que essa liberdade.

E: De poder conversar.

P: Sim.

E: O que você sente quando não reconhece algo que é pontuado em relação ao seu trabalho? Algo que eles coloquem do seu trabalho? O que você sente quando não se reconhece?

P: Eu falo. “Não. Isso não aconteceu não. Isso não é verdade não” Não dá. Eu acho que você está dentro de uma escola construtivista. Então, tem essa abertura, tem esse diálogo, então, aquela coisa... “Não, não foi isso que aconteceu. O que aconteceu foi assim, assim, assim...” Então, tem... O diálogo, mesmo. “Não estou me enxergando. Então, me faz ver isso” “Olha, L. (citação do nome da entrevistada) tal coisa que aconteceu, você não conseguiu fazer tal atividade.” “Não, eu fiz. Mas, eu fiz de uma outra forma.” “Ah, não fiz mesmo.” Então, eu sou desse ponto de que tem que falar a verdade. Se eu tiver te enganando, eu estou me enganando. Eu prefiro falar a verdade. “Fiz, mas fiz de outra maneira, ou, fiz novamente aquilo.” Se eu não me reconheço, eu vou querer saber o porquê.

E: Daí, você colocou que você estava nessa questão de colocar, de se colocar de forma a procurar entender isso. Você percebe que tem por parte da coordenação uma escuta em relação a isso?

P: Tem. Isso tem sim.

E: Uma questão que a gente pensa nessa sequência. Que tipo de avaliação você gostaria de ter que te ajudaria a crescer profissionalmente? Você receberia da instituição e te ajudaria a crescer profissionalmente?

P: Mas, aqui tem coisas tão bacanas. Porque aqui eles estão sempre abertos, sabe, vamos supor, para fazer um curso, fazer alguma coisa nesse sentido. Então, eu

quero fazer tal curso. Então, tem essa avaliação do mês. Será que cabe para ela fazer esse curso? Então, vai lá e faz esse curso. Eu estou falando de curso, um exemplo. Não sei, porque a gente tem essa abertura, sabe, não é algo muito fechado. O que é fechado é esse formulário que a gente recebe, mas nada que seja...

E: Se você fosse modificar, você L., que outro formato te ajudaria mais? Você acha que o formulário dá conta desse movimento de você crescer e querer buscar?

P: Dá. Porque quando você responde honestamente, você sabe, eu não atingi tal objetivo comigo. Porque as crianças sempre crescem. Porque as crianças sempre estão em progressão. Eu acho que já ajuda muito. Tem também um espaço se você quer falar alguma coisa. Acho que a gente está aqui para ser avaliado também. Não tem emprego que você não seja avaliado. Eu acho que atinge sim.

E: Você como professora dessa escola sente que tem abertura para avaliar o trabalho da coordenação?

P: Eu acho que nessas conversas acho que já tem a troca. Avaliação a gente sempre tem uma pessoal. Então, às vezes, você não pode falar aquilo que... Mas, eu acredito que nessa conversa, eu com a coordenação, tem um relacionamento bacana, entendeu, que você pode conversar, que você pode falar. Tem coisa que não. Tem coisa que é, e, não é. Acontece, porque são normas, são regras da instituição. Mas, eu acho que sim. (trecho inaudível)... Mas, eu acho que não precisa falar. Acho que nessa troca você... Tanto eu, quanto a coordenação, acredito que já... Então, acho que podia ser melhor para o ano que vem.

## APÊNDICE G – Categorização da Escola 1

<b>Justificativa do coordenador pedagógico para escolha dos professores (questão 1.1):</b>			
<p><b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola</b>            [...] A que é totalmente a favor e que vai muito ao encontro da proposta, é uma pessoa que está na escola há muitos anos. [...] tem uma dedicação, assim, um envolvimento, uma doação para o trabalho dela, que é o que me fez pensar nela em primeiro lugar.</p>			
<p><b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola</b>            [...] a outra apesar de ter também esse mesmo envolvimento ela traz esses questionamentos, (trecho inaudível) que eu pensei para ser a questionadora. [...] questionando o tempo e as exigências da gestão da escola com relação ao trabalho dela. [...] ela tem também esse ponto que traz uma crítica construtiva para o grupo, ela não é só uma queixosa que fica só se lamentando e não contribui, a gente faz uso disso muitas vezes para as nossas reflexões. Em contrapartida, tem uma avaliação com ela da disseminação desse olhar, às vezes, negativo, para um trabalho que a gente tem que buscar um jeito para resolver. [...] ainda está mais forte o lado dela da construção, de se rever, do que o negativo. [...] Ela acredita que, às vezes, deveria ser algo mais amplo, mais aberto, que você não precisasse ter tanto essa medida. Ela sai de uma situação onde não tem prova para um momento onde tem prova e daí o tempo acaba sendo muito mais cruel [...] Então, a gente mexer com a forma como ela faz a crítica, trazer para a reflexão e não levar para uma coisa tão pesada, negativa para a instituição.</p>			
<b>Como as professoras se narram</b>			
<p><b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola</b>            [...] Como eu te falei eu sou uma pessoa muito empenhada, procuro fazer de tudo, não deixo nada para última hora. Eu não consigo ficar esperando as coisas acontecerem. [...] Então, eu sou uma pessoa exigente. [...] Tudo que depende de mim eu atingi perfeitamente, porque eu sou uma pessoa que corro atrás, sou muito realmente dedicada, empenhada, enfim. Então, eu não deixo nada falhar.</p>			
<p><b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola</b>            [...] Agora, no final, não vem me colocar crítica, porque eu vou ficar brava. [...] Eu sou bocuda. Então, eu coloco. [...]</p>			
	<b>Coordenador pedagógico (Sujeito Avaliador)</b>	<b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola (Sujeito avaliado)</b>	<b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola (Sujeito avaliado)</b>
<b>Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X Práticas que contribuiriam com o crescimento do docente Questões 1.2 e 1.3 (avaliadores) Questões 2.5 e 2.7 (avaliados)</b>	A gente tem dois momentos oficiais, um no primeiro semestre, ao final do semestre e um agora no final do ano. No final do primeiro semestre é uma avaliação mais formativa que traz todo o percurso. Elas têm	Na verdade, eu acho que qualquer avaliação te faz crescer. Acho que depende do profissional. Você tem que estar aberto, realmente, para a escuta e tentar ter a força de vontade, [...] de enfrentar os desafios que vem	Eu gosto da avaliação no processo, muito mais do que essa de final de semestre. [...] Para a gente poder reverter ao longo do... [...] Agora, no final, não vem me colocar crítica, porque eu vou ficar brava. Eu não gosto de

	<p>perguntas para responderem dissertativamente. [...] Daí, elas entregam para a coordenação e a gente tem um momento da devolutiva e ela fala desse processo. Na avaliação formativa a gente tem uma liberdade maior de seguir conforme o segmento e aí esse grupo da coordenação, do segmento, fica forte, fica mais forte para a decisão de como conduzir, com mais autonomia.</p> <p>Nesse final é o institucional, é a mesma avaliação de G2, dos professores de G2 ao terceiro ano do Médio. Tanto que tem ali critérios que a gente tem que ir adaptando na conversa com o professor porque tem as especificidades. E uma situação interessante também é que nesse processo a gente leva essa avaliação, então os professores têm um tempo para encaminhar essa autoavaliação e a gente um outro tempo para preparar a devolutiva. Então, a gente traz essa combinação da auto com a avaliação para o momento dessa devolutiva, de forma bem preparada, nada é na hora, tudo bem conduzido. [...] essa avaliação final de desempenho, como chama a do final do ano, ela é mais quantitativa. A gente mensura mesmo com nota, a gente tem lá uns pesos para cada um dos critérios que a gente</p>	<p>a seguir. Eu vejo uma... Um tipo de avaliação. Essa que a gente conversa, que a gente discute, eu acho bárbaro isso.</p> <p>[...] Eu acho que o orientador tem que estar atento sim ao profissional, tem que ter abertura do profissional chegar e falar [...] Antes da autoavaliação, tem que ter, durante esse período, outros meios, não só avaliação, mas um diálogo. [...] Acho que é um processo contínuo. Acho que [...] esse olhar da coordenação, deveria ser um fechamento [...] Porque geralmente, é final mesmo que a gente faz. [...] Então, a gente aqui no P. a gente tem muita abertura, a gente se posiciona, a gente fala. [...] Mas, eu acho importante, durante essas conversas... Até de serem anotadas, entendeu, algumas questões. Até ficar no teu prontuário, no teu arquivo. Eu acreditaria mais nessa proposta. [...] Um pouco mais séria. Um pouco mais verdadeira [...] Com um olhar já realmente do progresso de tudo isso, do caminho de tudo isso.</p>	<p>surpresa. [...] Então, eu aceito crítica no contexto.</p> <p>A gente esse ano... Veio-se com uma história de meritocracia. [...] Professor não dá para você medir. Você vai medir por nota do grupo? [...] Como? Como vocês vão avaliar o meu trabalho ao longo do ano? [...] Por que meus alunos tiraram nota 10? Todos? O quanto eu posso burlar essa nota e o quanto eu não posso. Também acho que é uma escola que permite esse diálogo. Acho que o diálogo é fundamental. Eu acredito muito nessa escuta dos dois lados e nessa reflexão. [...] Então, a forma de avaliar tem que ser muito bem pensada, quando a escola tem uma proposta [...]. Então, no fim, a gente conseguiu mostrar em uma reunião de que não era. A gente não está estabelecendo meta de venda. Vou vender sapato e aí eu vendi mil sapatos nesse mês. E o aluno tem questões emocionais, tem questões familiares. Tem salas que são 10 e tem salas que têm questões. [...] Então, não é uma forma de avaliar o professor. Acho que a forma de avaliar é comprometimento com aquilo que faz, com seus alunos, a capacidade, a busca de formação. Então, acho que, quando você tem essa parceria com o</p>
--	---	---	--

	<p>levanta para esse bom docente dentro da escola e discute com elas. Eu acho que você transformar aquilo em nota é mais complicado do que você refletir a respeito da pessoa, mas também é importante. [...] por mais resistência que ainda a gente tenha, ela tem que ter uma coerência com tudo aquilo que foi refletido, conversado e pensado sobre aquela postura do professor. [...] essa quantitativa entrou no ano passado. Então, foi uma exigência de uma direção nova e que trouxe para a gente que estava mais acostumado com a formativa, os argumentos para que, para mostrar para a gente o quanto essa também tem sua validade. E a gente realmente comprou. Eu acho que ela [...] faz a gente olhar para esse professor de forma mais clara. Às vezes, a gente divaga muito na formativa. O professor, a educação e a escola, eu vou falar, é muito difícil a gente colocar isso como pontuação, se a gente pensar em uma escola, em meritocracia. [...] É muito difícil, porque é um ponto de vista e é subjetivo.[...] Eu acho que é um desafio para a gente também não ser injusto e fazer um bom uso do resultado que isso trouxe.</p> <p>[...] A gente trabalha em rede. O P. tem três unidades e a gente observa as diferenças em relação</p>		<p>coordenador, ele está de olho nisso. Eu espero que esteja de olho nisso, para a gente não ter surpresas. [...] Quando eu venho para a avaliação, eu venho muito tranquila, porque eu enxergo que meu processo avaliativo tem sido ao longo do... Eu venho só para a gente fazer uma sistematização, um fechamento. [...]</p>
--	--	--	---

	<p>a como a avaliação foi introduzida e a repercussão que ela teve. [...] algumas unidades não tiveram a mesma condução e apresentação desse instrumento e a resposta foi diferente. Resistência mesmo, não entendendo, incompreensão, confusão.</p> <p>As avaliações de desempenho que têm institucionais e de tempo fixo, a gente não traz nenhuma surpresa, ela é uma continuidade do que a gente veio trabalhando aí ao longo do ano.</p> <p>Ao longo do ano, claro, a gente tem momentos diversos de contato e de avaliação do percurso, que vai desde a observação da aula e a reflexão a respeito do que a gente observa, a retomada, a sequência dessa aula. [...]</p>		
<p><b>Definição dos critérios de avaliação</b>  <b>Questões 1.4 e 1.6 (avaliadores)</b>  <b>Questões 2.1 (avaliados)</b></p>	<p>Nessa avaliação final, principalmente que é a geral, a gente tem esses critérios bem definidos. [...] gestão, qualidade das aulas, as metas que foram lançadas ao longo das últimas avaliações, [...] material produzido, resultados, planejamento, organização e responsabilidade, reuniões, os eventos da escola, o envolvimento nos eventos, comunicação, a tecnologia digital e aperfeiçoamento profissional. [...] O trabalho em equipe que é algo que eu acho que não falei dos</p>	<p>Na verdade são várias frentes que tem no nosso trabalho, no pedagógico, as nossas metas, você com as relações com as outras pessoas, dentro da sua série, dentro da escola, do ambiente escolar. [...] se nós utilizamos os recursos dentro de sala de aula. Se a gente utiliza a informática, que neste ano aqui para a gente foi o ano da tecnologia.</p> <p>[...] Então, eu acho que o que é realmente avaliado é o que realmente a gente faz. [...] Eu não colocaria nenhum outro quesito a</p>	<p>Acho que um dos critérios é a relação professor-aluno, como que você e seu grupo trabalha, como essa relação foi estabelecida, esse é um ponto primordial. [...] E depois, os objetivos e formas de se atender esses objetivos. Então, quais foram os instrumentos utilizados para atender; as didáticas de sala de aula, se foram as mais adequadas ou não foram; se a gente inovou ou o que que foi feito; se teve reflexão em cima da proposta. [...] Desse percurso enquanto educador.</p>

	<p>critérios que é algo também muito importante. A produção dele naquele grupo série em que ele atua. E a partir deles a gente tem o peso. Cada um desses critérios tem um peso levantado; o que a escola valoriza mais está focado na gestão e na qualidade da aula, e aí, depois, esses pesos vão sendo diluídos para a gente chegar aí numa base quantitativa [...] os professores têm a ciência deles, por isso eles fazem essa autoavaliação. [...] Na do primeiro semestre, que a gente tem um foco maior no segmento e o trabalho daquele professor dentro da série em que atua e tal, ela tem um formato mais específico. [...]</p> <p>[...] os professores em outras ocasiões, em outras situações de formação contribuíram para que a gente chegasse a esses critérios, de forma indireta, mas não que eles tenham pensado isso por si só, na decisão dos critérios a serem avaliados.</p>	<p>mais. Quando tem alguma questão a gente até se posiciona, porque tem um espaço aberto para observação. Mas, a gente participar dessa criação do que vamos avaliar, não. [...]</p>	<p>A gente já tem no começo do ano o que a escola espera da gente enquanto professor. Então, você já tem uma expectativa de trabalho, de profissional. E tem também um acompanhamento semanal, quase, aonde tem essa troca. Acho que a avaliação também acontece processualmente, embora tenha uma avaliação de desempenho, que acontece no final de cada semestre, formalizada. Mas, eu acho que essa avaliação vem sendo feita no decorrer, no decorrer do processo, porque a gente está sempre trocando [...]. [...]</p> <p>Então, tem uma parceria que faz o trabalho ser mais legítimo. [...]</p>
<p><b>Critérios para a atribuição dos julgamentos</b>  <b>Questão 1.5 (avaliadores)</b>  <b>Questão 2.6 (avaliadores)</b></p>	<p>Primeiro, a forma como a gente acaba pensando é na observação das aulas. [...] E também acho que as nossas conversas, as nossas reflexões. Esse é o jeito que a gente consegue olhar o professor. Agora, como que a gente consegue chegar à definição se ele está dentro daquilo ou não, eu acho que é um conjunto. [...] Então, a verificação</p>	<p>[...] Aqui nós não temos esse olhar de avaliar, nós professores, os coordenadores. Não. [...] Eu acho que tem muitas coisas envolvidas aí, que eu não sei. Eu acho que tem muitas pessoas para estarem ouvindo, avaliando, não só o professor. Eu acho que tem outros profissionais mais habilitados a isso do que a gente.</p>	<p>E: Você considera C. que os professores da escola tem abertura para avaliar o trabalho dos coordenadores, dos gestores?</p> <p>P: [...] Já teve em outros momentos sim, da escola passar um questionário. [...] Às vezes, a gente deu sugestões do que poderia... Nas reuniões, nos encontros semanais que a gente</p>

	<p>não só da aula, mas de todo esse planejamento que o professor produz, elabora</p>		<p>tem, poderia ter uma formação, que trazia temas de estudo, para discutir alguma coisa. [...] Avaliação neste sentido. Mas, não da pessoa em si. [...] Mas, acho que a gente fica numa situação também muito complicada. [...] é como se a gente tivesse passando por cima de uma hierarquia. [...] Como a gente acredita nessa parceria, acho que cria uma situação muito constrangedora [...] A relação é tudo. [...] quando a gente tem essa troca. Acho que já tem uma autoavaliação. Acho que te faz repensar para os dois lados. Agora formal... Teve épocas que teve.</p>
<p><b>Recusas e estratégias de negociação</b> <b>Questão 1.7 (avaliadores)</b> <b>Questões 2.2, 2.3 e 2.4 (avaliados)</b></p>	<p>Essa professora não aceitava as críticas. Porque tem aquelas que aceitam, assim com a cabecinha, vão aceitando e vão demonstrando e aí você vai percebendo na expressão que estão bem descontentes e outras que de fato refletem junto com você e os casos mais raros que existem. [...] eu estou lembrando de uma professora em especial que foi extremamente contra. [...] Ela disse eu vou aceitar o que você falou, dá mesma forma que eu aceitei bronca do meu pai. [...] Você pode não concordar, mas você tem que pelo menos ouvir e tentar tirar dali algo que você possa melhorar, que você possa refletir a respeito, pelo menos. Não se negar simplesmente. E ela</p>	<p>[...] Às vezes, eu posso até discordar. Às vezes, eu já discordei também. [...] Eu concordo com a avaliação, com alguns pontos. Na verdade, neste bimestre, neste semestre e no anterior, a avaliação foi feita assim, [...] tinham uns critérios, que a gente colocava a nota que a gente estava dando e depois, ela também daria a nota para gente. [...] Então, [...] houve alguns aspectos que eu [...] não concordei com ela referente a isso. Mas, daí teria a explicação do porque (trecho inaudível) e aí ameniza. [...] Eu acho que a gente tem o nosso olhar e, ela tem o olhar dela de fora. Às vezes, pode ser que não seja o que a gente está achando mesmo. Não é o</p>	<p>Eu me coloco e depois a coordenadora coloca o ponto de vista dela, para a gente bater [...] Às vezes, a gente diverge, porque eu acho que é o meu papel também ser crítica comigo mesma para poder avançar. [...] Mas, normalmente as questões colocadas são as mesmas observadas por mim. Então, quanto às colocações... Eu vejo muito como positivas. Como tem parceria, é uma coisa construída, não é uma coisa que vem depois. [...] Como a avaliação é processual, eu vejo como muito positiva.</p> <p>[...] na minha própria avaliação, teve a questão da informatização. Então, eu sei que eu sou falha</p>

	<p>tem uma postura de pensar de um jeito e permanecer daquele jeito.</p> <p>[...] a pontuação... Sempre, que há possibilidade. [...] Mas, tem aí uma colocação de mudança de postura. Como última chance. [...] Então, durante o ano a gente teve algumas outras situações como eu falei que deu para eu ir apontando para ela o ponto que ela tinha que pensar justo. E agora ela concordou, porque realmente foi muito evidente, [...] Ela viu a minha posição, ela aceitou. Eu aceitei a dela. Aquilo reverteu agora numa nota que também mexeu com ela, porque é uma pessoa que quer ter uma excelência, então tem essa contradição.</p>	<p>que você está vivenciando, até porque fora é completamente diferente. [...] Na verdade, os quesitos que ficou em aberto, um pouco, são quesitos que não só dependem de mim. Tudo que depende de mim eu atingi perfeitamente, porque eu sou uma pessoa que corro atrás, sou muito realmente dedicada, empenhada, enfim. Então, eu não deixo nada falhar. Nesses outros quesitos, foi aí que entrou um pouco do conflito, porque muitos são quesitos que não dependem só de mim. [...] Essas coisas de relação, de trabalho de equipe [...]. Acho que a gente tem abertura de se posicionar, de confrontar, falar no momento.</p>	<p>nisso. Mas, eu também vejo falha da escola em termos de formação, de propiciar uma formação e instrumentos que possam ajudar. Então, tem os dois lados. [...] Então, quando tem a crítica, eu acho que ela é pontual e te faz repensar mesmo. Não vem uma crítica de uma forma agressiva, mas construtiva.</p> <p>Eu sou bocuda. Então, eu coloco. Acho que a gente tem uma liberdade, [...] Eu acho que a gente tem o privilégio de trabalhar em uma escola que te dá..., eu estou aqui há dezoito anos, e, que te dá essa possibilidade, que tem uma escuta muito grande. Então, você não tem medo de falar, de se colocar, por mais que você esteja errada. [...] Mas, eu tenho a liberdade de expressão e, eu acho que isso é muito positivo. Sem medo de me colocar. [...] Eu por natureza já sou muito crítica. Acho que a escola permite. Acho que essa relação que é estabelecida aqui, de escuta mesmo, tanto entre professores-coordenação, pais-coordenação. É uma escola que é aberta para isso. Então, a coisa flui.</p>
--	--	--	--

<p><b>Grau de legitimidade Questão 1.8 (avaliadores)</b></p>	<p>Acho que primeiro o valor que ele dá ao papel do coordenador, porque de pronto é o coordenador que avalia. [...] a avaliação direta é com o coordenador. Então, o coordenador tem que ser alguém de fato que o professor confie como alguém que possa avaliá-lo e que seja esse parceiro mais experiente para ajudá-lo nesse contato, nessa reflexão. Então, acho que em primeiro lugar isso. E em segundo lugar, que tudo que seja exigido desse professor seja de fato coerente com que o coordenador vai seguindo no seu trabalho. [...] a questão da coerência do seu trabalho com a sua exigência tem que vir caminhando paralelo [...].</p>		<p>[...] Mas, eu acho que essa avaliação vem sendo feita no decorrer, no decorrer do processo, porque a gente está sempre trocando [...]. [...] Então, tem uma parceria que faz o trabalho ser mais legítimo. [...]</p>
--	--	--	---

## APÊNDICE H - Categorização da Escola 2

<b>Justificativa do coordenador pedagógico para escolha dos professores (questão 1.1):</b>			
<p><b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola</b>            [...] a J. que é a professora do G4, ela está conosco há dois anos, [...] ela teve um percurso um pouco diferente, porque as instituições que ela trabalhou já trabalhavam nessa proposta, sócio-contrutivista. Então, isso para ela é muito tranquilo, da relação ali com as crianças. E pelo empenho que ela tem. É uma pessoa super estudiosa, comprometida, então, é uma professora que se destaca. [...] Muito querida pelos pais, pelas crianças, super adequada, a gestão também.</p> <p><b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola</b>            A professora do G3 [...] é uma professora bastante experiente [...] Por volta de quinze anos que ela atua como professora. Mas, sempre em escolas como uma proposta mais tradicional. [...] ela está há três anos conosco e, num processo aí, de desconstrução [...] É uma pessoa muito comprometida, do ponto de vista da gestão da sala de aula, ela domina; na relação com os pais, com as crianças; é uma professora assim, excelente. Mas, em relação a... Ainda está num percurso, tem ainda muito a investir.</p>			
<b>Como as professoras se narram</b>			
<p><b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola</b>            Não há trechos que mostrem isso.</p> <p><b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola</b>            Não há trechos que mostrem isso.</p>			
	<b>Coordenador pedagógico (Sujeito Avaliador)</b>	<b>Professor que mais se identifica com a proposta da escola (Sujeito avaliado)</b>	<b>Professor que menos se identifica com a proposta da escola (Sujeito avaliado)</b>
<b>Práticas avaliativas desenvolvidas na instituição X Práticas que contribuiriam com o crescimento do docente Questões 1.2 e 1.3 (avaliadores) Questões 2.5 e 2.7 (avaliados)</b>	[...] esse ano, em especial, a gente está fazendo uma avaliação mais formal, agora nesse segundo semestre. [...] São algumas questões, contemplando os aspectos de formação continuada, reuniões pedagógicas. Então, critérios que a gente foi estabelecendo ao longo do ano, coisas que fazem parte da prática mesmo docente, as metas coletivas. [...] a gente acordou algumas coisas que precisavam de um investimento maior de toda a equipe. Mas, ao longo do ano, eu fui tendo várias conversas com as meninas nos encontros de	[...] tem esses encontros, onde são feitos esses apontamentos, mas é muito também direcionado ao conteúdo, aos projetos. Então, de pensar eu como profissional, a minha prática, é avaliada mesmo, assim com pente fino, no final do semestre. [...] Se fosse gradual, se acontecesse com mais frequência, seria melhor. [...] eu vou encaminhar uma atividade, alguma roda de conversa, a C. (coordenadora pedagógica) observa e antes disso, eu passo para ela tudo o que vai acontecer numa ficha e ela faz a observação	[...] O que é fechado é esse formulário que a gente recebe, mas nada que seja... Você acha que o formulário dá conta desse movimento de você crescer e querer buscar? Dá. Porque quando você responde honestamente, você sabe, eu não atingi tal objetivo [...] Tem também um espaço se você quer falar alguma coisa. Acho que a gente está aqui para ser avaliado também. Não tem emprego que você não seja avaliado. [...]

	<p>orientação e pontuava as coisas que precisavam de ajustes, enfim.  E: Como essa avaliação é feita? Quem é o responsável?  Eu e a equipe de coordenação. Então, tem a A. que é a coordenadora do Fundamental I e orientadora educacional do Fundamental II, nós trocamos muito. Tem a G. minha auxiliar. Então, a gente conversa, discute e chega num senso comum, até porque é a mesma para todos os segmentos, com as especificidades. [...]</p>	<p>daquele momento, filma e depois, discute, avalia a postura, se os encaminhamentos estavam de acordo. Então, ela costuma fazer isso algumas vezes durante o semestre. É um momento que a gente não fica tão à vontade, porque você está sendo avaliada, observada ali, nessa exposição. Mas, eu acho que é bem positivo também, porque ela consegue trazer algumas questões que a gente não consegue perceber. [...]  [...] A C. (coordenadora pedagógica) tem uma relação muito aberta com a gente. Porque assim, na verdade ela faz uma avaliação que ajuda a gente a avaliar o nosso trabalho, a repensar em ações e estratégias para lidar com o grupo e com os conteúdos. [...]</p>	
<p><b>Definição dos critérios de avaliação</b>  <b>Questões 1.4 e 1.6 (avaliadores)</b>  <b>Questões 2.1 (avaliados)</b></p>	<p>E: Você colocou a participação dos professores em relação às metas coletivas. E essas outras questões que vocês pensaram para a avaliação também têm a participação dos professores?  Foi pensada pela equipe de coordenação.  E: Daí, eles participam dessas metas coletivas? É a primeira vez que vocês aplicam?  Não. Todo ano tem. E aí a cada ano a gente vai reformulando, agregando outros critérios, sempre relacionados ao que a gente foi discutindo ao longo do ano, nas reuniões.  [...] Tem também o percurso pessoal, de formação continuada, de cursos,</p>	<p>[...] A C. (coordenadora pedagógica) avalia muito a postura, o jeito que a gente fala com as crianças [...]. Os conteúdos, os projetos, o grupo. Então, como está a relação com o grupo  [...] A C. (coordenadora pedagógica) tem uma relação muito aberta com a gente. Porque assim, na verdade ela faz uma avaliação que ajuda a gente a avaliar o nosso trabalho, a repensar em ações e estratégias para lidar com o grupo e com os conteúdos. Eu acredito que sim, que temos participação.</p>	<p>[...] Os planejamentos. Se isso acontece, se ocorrem. Os semanários, como são feitos. Então, eu envio o semanário e ela dá uma devolutiva e a gente conversa sobre. Então, tem dos trabalhos, do horário, seu eu chego...  Tem um formulário [...]. Mas, já vem pronto esse formulário todinho.</p>

	<p>de assuntos, de temas que elas tenham o desejo de querer investir mais. [...] esse investimento é bastante importante; os aspectos funcionais, que tem um peso muito grande, em todas as instituições, porque enfim, a gente precisa ali do professor em sala, no horário. Acho que também essa interlocução com a coordenação, o quanto que as dúvidas e as questões são trazidas para a gente discutir, conversar. [...] As metas coletivas também.</p>		
<p><b>Critérios para a atribuição dos julgamentos</b>  <b>Questão 1.5 (avaliadores)</b>  <b>Questão 2.6 (avaliadores)</b></p>	<p>[...] isso é muito difícil. É um grande desafio. Primeiro para não ser injusto [...]. Eu converso muito com a G. (assistente), com a minha diretora, eu troco muito com elas [...]. Eu sempre fico muito aflita com isso [...]. O que é mais importante para a instituição? Uma professora que dê conta da gestão, que não tenha nenhum tipo de problema na relação com os pais, com as crianças, mas do ponto de vista conceitual ainda tenha equívocos e um caminho a percorrer? O que é mais importante? Que medida a gente traz para isso? Por isso, que eu procuro sempre ser muito honesta, procuro sempre pontuar. Na verdade eu pontuo, eu digo, e, na verdade eu acho que a gente vai aprendendo ao longo do tempo. Eu nessa atuação de coordenação, eu tenho pouquíssimo tempo, eu tenho três anos. Então, foi a primeira experiência que eu tive até então. Eu era professora, trabalhava com formação. [...] eu fui</p>	<p>É delicado. Tem questões, que sendo muito sincera, na verdade, é difícil de dizer, de fazer uma crítica, porque você não sabe como a pessoa vai receber. Mas, eu costumo dizer o que me incomoda, até para a gente ter uma relação boa, porque se não a gente vai guardando aqui e explode e, tem algumas ações que não são adequadas. Então, eu procuro dizer. Mas, tem coisa que a gente guarda, pondera e pondera, para não estourar.</p>	<p>Eu acho que nessas conversas acho que já tem a troca. Avaliação a gente sempre tem uma pessoal. Então, às vezes, você não pode falar aquilo que... Mas, eu acredito que nessa conversa, eu com a coordenação, tem um relacionamento bacana, entendeu, que você pode conversar, que você pode falar. Tem coisa que não. Tem coisa que é, e, não é. Acontece, porque são normas, são regras da instituição. [...] Mas, eu acho que não precisa falar. [...] Então, acho que podia ser melhor para o ano que vem.</p>

	<p>aprendendo muito também como lidar, porque você fica numa situação... “Ai, meu Deus, como eu vou falar isso para a pessoa.” Eu procuro ser muito cuidadosa, mas eu tenho que pontuar, que é também o meu papel. Então, com o passar do tempo eu me sinto mais segura. [...] Então, eu estou sendo muito mais direta, eu estou aprendendo na prática, na pele, que quanto mais direta você for, melhor. Você precisa ter cuidado, mas precisa ser direta. [...] Tanto do que a gente espera das meninas, da expectativa da instituição e das coisas que eu vejo que elas precisam melhorar.</p>		
<p><b>Recusas e estratégias de negociação</b>  <b>Questão 1.7 (avaliadores)</b>  <b>Questões 2.2, 2.3 e 2.4 (avaliados)</b></p>	<p>[...] Nem sempre as pessoas recebem... A crítica, por mais que... A crítica construtiva? É uma crítica. É uma coisa que dói, que mexe. [...] tem algumas pessoas que têm uma resistência um pouco maior para ter essa escuta, para se abrir e, aí, varia muito de personalidade também. Mas, eu sempre coloco, tem a ver com o profissional. Tem a ver com o profissional, não é nada pessoal [...]. Mas, eu sei também que mesmo eu dizendo isso, a pessoa leva um baque. [...] por isso que eu acho importante essa avaliação processual, é essencial, porque não é uma surpresa.</p> <p><b>Recusas</b></p> <p>[...] Lembro de vários. [...] Teve uma professora o ano passado, uma professora já bastante experiente aqui na escola, que já está aqui há</p>	<p>Sim, vai muito de encontro com as percepções que eu venho fazendo. Quando a C. (coordenadora pedagógica) traz esses apontamentos, essas questões, são válidos e eu percebo que tem fundamento no que ela diz, no que ela aponta.</p> <p>Então, se ela diz alguma coisa, imediatamente eu logo falo [...] Mas, de dizer para ela que talvez ela tenha tido uma interpretação que não é muito aquilo que eu tinha proposto ou a minha intenção. E aí, eu converso até esclarecer mesmo. Mas, eu não costumo ficar quieta diante disso. Procuro me colocar ali, também para ela entender o que está acontecendo. [...] A gente tem uma relação amigável, de confiança, então, é tranquilo.</p>	<p>Sim. Aqui, a gente tem uma liberdade com a coordenação, dentro do respeito</p> <p>[...] Eu falo. “Não. Isso não aconteceu não. Isso não é verdade não”. “Não estou me enxergando. Então, me faz ver isso”. Não dá. [...] Se eu não me reconheço, eu vou querer saber o porquê. [...] Eu acho que você está dentro de uma escola construtivista. Então, tem essa abertura, tem esse diálogo [...]. [...] Então, eu sou desse ponto de que tem que falar a verdade. Se eu tiver te enganando, eu estou me enganando. [...]</p>

	<p>oito anos, e, teve muitos problemas no relatório, falta de cuidado mesmo, de repetir nome, de não colocar artigo e ela ficou muito mexida. Ficou muito brava, reagiu, chorou. Teve essa e teve uma outra também que está começando agora na escola e quando eu fui falar de uma mãe que trouxe uma questão, ela também ficou muito incomodada. Tem uma que, inclusive, está de licença maternidade, volta agora. Eu tive muitos problemas com ela, com pais, com estagiárias, muita dificuldade na relação, de ouvir a opinião do outro, de ceder, muito inflexível. Então, já foi pontuado, mas ainda tem muito a amadurecer. Porque o trabalho coletivo é fundamental e, a gente super investe nesse trabalho em parceria. Isso para a gente é algo muito importante. Então, uma pessoa precisa se adequar, investir nisso e se empenhar. [...] Então, essa professora mesmo, praticamente todos os dias, tinha uma intercorrência, no sentido das crianças se baterem. [...] Então, ela justificava: “Mas, eles estão nessa fase.” [...] um outro exemplo bem bacana, de uma professora que até saiu. Teve uma proposta de trabalho, e, ela saiu agora. Era uma professora do integral, a D. Assim, também muito estudiosa, tinha um perfil muito bacana, mas se envolvia muito em conversas. [...] Atrasava semanário, às vezes, falava num tom de voz não adequado com as</p>		
--	---	--	--

	<p>crianças. [...] Então, eu também conversei com ela a respeito dessas questões e ela mudou muito. [...] Ela surpreendeu. Tomou para si e acho que pôde melhorar. Então, têm outras que ainda, pela maturidade... [...] Então, a gente vai avaliando, vai conversando, se não tem uma resposta bacana também, chega uma hora que não dá mais. Não dá para a gente ficar investindo e as coisas ficarem atravancadas por conta de uma pessoa que precisa amadurecer um pouco mais. Talvez não caiba aqui nesse momento.</p>		
<p><b>Grau de legitimidade Questão 1.8 (avaliadores)</b></p>	<p>[...] é o comprometimento, o quanto a profissional, ela de fato, se identifica com a proposta da escola, com esse trabalho, é uma entrega mesmo. [...] Eu acho que é muito de um desejo mesmo, de querer continuar, de querer fazer parte de tudo isso e do quanto também a pessoa está disposta a investir, a se dedicar, a estudar [...].</p>		