



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

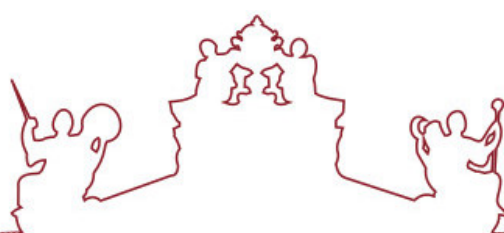
Tese de Doutoramento

**Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no
Estado do Pará. Contributos para um quadro de referência.
Um estudo com professores do ensino médio**

Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2020



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Perspetivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no
Estado do Pará. Contributos para um quadro de referência.
Um estudo com professores do ensino médio**

Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2020



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Manuel Folgado Barreira (Universidade de Coimbra)
Isabel José Botas Bruno Fialho (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria Assunção Flores Fernandes (Universidade do Minho)
Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva (Universidade Nova de Lisboa)
Marília Pisco Castro Cid (Universidade de Évora)

Dedicatória

Ao
Professor Doutor António José dos Santos Neto

Évora meu amor...

Além Tejo te encontrei

Amorosa, bela e singela

Nos teus abraços me perdi e me achei

Nas estações intensas do teu olhar

Ensinaste-me a amar.

Izabel Matos

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, Àquele que me concedeu a vida.

Somente quando me afastei do ponto de partida para essa longa viagem, e deparei com as surpresas, ansiedades, tristezas, medos e os momentos de profunda solidão, fui capaz de acreditar que além da coragem inicial de ter aceitado o desafio, precisaria encontrar forças imensas para continuar a avançar sobre este caminho denso e, por algumas vezes, desconhecido.

Foi somente durante certo ponto da caminhada que acreditei estar diante da produção da minha tese de doutorado, algo que pode mesmo ser comparado a uma longa viagem daquelas fantásticas e inesquecíveis, que jamais permitem fazer o caminho de volta pelo mesmo da ida, pois os novos lugares propostos pelo mapa da investigação me moveram cada vez mais a seguir sem parar, na busca incessante do meu tesouro muito pessoal, que estaria de certo, ao final do percurso: o conhecimento científico.

Talvez, os momentos de solidão tiveram mesmo um lugar especial nesse caminho, foi através deles que fui treinada a transcender e me fortalecer por entre a terrível dor da ausência do professor António Neto, somada ao fato de precisar continuar. Logo ele, que havia me incentivado, me inspirado com a sua sensibilidade inigualável, viajado comigo por todo o Mestrado e me acompanhado em parte do Doutorado, sempre enaltecendo a minha capacidade de avançar. Mas, infelizmente, numa dessas inesperadas cenas da vida, precisou retornar e não conseguiu mais me acompanhar.

Mesmo assim continuei, porque sei quão orgulhoso estará ao me ver finalizar o trajeto inicialmente planejado por nós: “Fraquejar não lhe parece!” disse ele na sua última intervenção de orientador comigo, antes de dar-me adeus definitivamente. Então, por ele e por outros milhões de motivos, cheguei até aqui. Minha eterna gratidão, professor António José dos Santos Neto (*in memoriam*).

Neste caminho, ora tão perto, ora tão distante dos outros e de mim mesma, pude mais uma vez confirmar o amor incomensurável do meu esposo Joanilson, pois sempre com toda a paciência, aceitou estar ao meu lado, me levantou várias vezes do chão, acreditou que seríamos capazes de juntos e apoiados um ao outro, tornarmos este momento realidade. Dedico-lhe o meu eterno amor!

Aos meus filhos Arthur e Davi, sempre perceptivos com olhares de orgulho, alegria e grande ansiedade pela minha chegada definitiva. Para vocês, dedico o meu amor transcendental!

A minha mãe, eternizada em sua fortaleza de fé e paciência, me faltam palavras à altura para dizer-lhe da minha gratidão. Foram dias longos e difíceis, às vezes até insuportáveis, mas sei que, no fundo, o seu amor de mãe foi, como sempre, muito além dos seus limites para conseguir me colocar no colo mais uma vez e me acompanhar até aqui. Minha eterna gratidão!

À minha família, em especial aos meus irmãos e irmãs, àqueles que acolheram e respeitaram a minha escolha de avançar para o doutorado, dividindo comigo o peso dos dias complexos e a esperança da conclusão deste trabalho. Minha sincera gratidão!

À minha filha canina Vivi, ela que foi companheira fiel durante todos os dias de produção dessa tese, sempre ao meu lado, com a sua presença de Força e Luz intensas, que nunca me deixaram pensar em desistir.

À professora e amiga Doutora Isabel Fialho, que aceitou somar o meu desafio a tantos outros dos seus, e a partir de então, sempre tão disposta, dedicou-se a periciar os melhores caminhos na perspectiva dos possíveis rumos que poderíamos tomar. Enalteço a sua essencial visão centrada, rigorosa e criteriosa de fazer ciência, muito necessária para a elaboração de um trabalho deste porte e, para além disso, a sua admirável qualidade muito pessoal de se manter sempre tranquila e sensível aos pormenores da investigação e aos meus momentos de dúvidas e fragilidades. Minha sincera amizade e gratidão!

A todos os professores que fizeram parte do quadro do Curso de Doutorado em Ciências de Educação, em especial aos professores António Borralho, Ana Paula Canavarro, Bravo Nico, Elisa Chaleta, Luísa Gracio, Marília Cid, entre outros, dedico meus sólidos agradecimentos, pois contribuíram para a consolidação dos meus estudos nesta área, através de conhecimentos muito mais específicos e extremamente necessários, para fortalecer o meu poder investigativo e conclusão deste trabalho.

Aos professores que compuseram o painel de especialistas em Educação, Dra. Isabel Lucena (UFPA) e Dr. Eduardo Ponte Viera (UFPA) agradeço a validação do instrumento de pesquisa deste estudo.

Aos meus amigos João Paulo, Maria da Luz e Sandra Barros, que dividiram comigo esta jornada acadêmica de doutoramento tornando-a mais especial.

À Família Mangerico, senhora Maria Inácia, senhor Filipe e Mafalda, amigos queridos que sempre me acolheram com amor e alegria, em todos os momentos desta permanência na cidade de Évora.

À Secretaria de Educação do Estado do Pará, às Unidades Regionais de Educação, que somaram seus apoios para a efetivação da aplicação dos questionários *on-line* e aos professores do ensino médio do Estado do Pará, que participaram do estudo empírico, dedico os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu amado pai, Francisco Bahia de Aguiar (*in memoriam*), meu primeiro e eterno professor, àquele que instrumentalizou com louvor muito do que sou enquanto ser humano, dedico o meu eternizado agradecimento.

A todos que aqui não citei, mas contribuíram para a concretização deste estudo, a minha gratidão.

Resumo

A Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 – de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores do ensino básico (PCCR) (Pará, 2010) – determina um conjunto de normas que destinam-se à efetivação da avaliação do desempenho funcional dos professores do Estado do Pará. Entre o que se encontra assim estabelecido pelo normativo e a realidade, existe, contudo, grande descontinuidade, uma vez que na prática se verifica a inexistência de um sistema de avaliação de desempenho docente formal. Tendo por referência essa problemática, este estudo tem o objetivo de conhecer as percepções dos professores do Ensino Médio do Estado do Pará sobre avaliação do desempenho docente (ADD), identificar indicadores para avaliação do desempenho docente, e contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente no Estado do Pará, ancorado nas percepções dos professores. Para o alcance desses propósitos, a investigação tomou a forma de um survey, ou seja, de um estudo em larga escala, em que se aplicou um questionário a uma amostra extensa (n=1.212) e representativa de professores do ensino básico do Estado do Pará. Identificamos através dos resultados da pesquisa, que os docentes concebem a importância da avaliação do desempenho, como proposta inserida no contexto da formação continuada, valiosa para o processo de desenvolvimento e crescimento profissional e, por conseguinte, necessária para o avanço da educação básica do Pará, desde que a proposta seja efetivada observando requisitos regionalizados em seus mais variados contextos educacionais e que, na prática, tenha um perfil objetivo e transparente para todos os envolvidos no processo, segundo a proposição normativa do PCCR.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente; Desenvolvimento profissional docente; Referencial de avaliação; Educação básica.

Prospects on the evaluation of teacher performance in the state of Pará. Contributions to a reference framework. A study with high school teachers.

Abstract

Law 7,442, of July 2, 2010 - Work Load, Career and Compensation Plan for Basic Education Teachers (Pará, 2010), determines a set of rules that are aimed at effectively evaluating the functional performance of teachers in the State of Pará . For. Among those who find it as established by the regulations and reality, there is, however, a great discontinuity, since in practice there is no formal formal performance evaluation system. Having this problem as a reference, this study aims to get to know the perceptions of high school teachers in the state of Pará about teacher performance evaluation, identify indicators for teacher performance evaluation and contribute to the construction of a teacher performance evaluation framework in the State of Pará, anchored in the perceptions of teachers. To achieve these purposes, an investigation carried out in a questionnaire, that is, a large-scale study, if applicable to a questionnaire to an extensible sample ($n = 1,212$) and representative of teachers of basic education in the State of Pará. It identifies through the results of the research, that the documents designed have an importance of the performance evaluation, as a proposal inserted in the context of the continuous formation, besides the perception of the valuable one for the process of development and professional growth, and, therefore, for the advance promoting basic education in Pará, provided that the proposal is carried out observing the regionalized requirements in its most varied educational contexts, and that in practice, it has an objective and transparent profile for all involved in the process, according to a normative proposal of the PCCR - Workload, Career and Compensation Plan for Basic Education Professionals in the State of Pará Public School System.

Keywords: Evaluation of teaching performance; Teacher professional development; Evaluation benchmark; Basic education.

Abreviaturas	XIV
Siglas e Acrónimos.....	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos	XVIII
Índice de Quadros.....	XXII
Índice de Tabelas.....	XXIII
Introdução	1
Capítulo I	6
DO PROPÓSITO À ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	6
1.1. Propósito da Investigação	7
1.2. Importância da Investigação	8
1.3. Problemática da Investigação.....	10
1.4. Demarcação da Investigação	11
1.5. Objetivos da investigação.....	13
1.6. Condutas interligadas à investigação.....	14
Capítulo II	16
Enquadramento Teórico	16
2. Introdução	17
2.1. A Profissão Docente – Dimensão Teórica.....	21
2.1.1. A Profissão Docente no Brasil – Construção Histórica.....	27
2.2. Da Profissionalidade Docente	29
2.2.1. Identidade Profissional	35
2.2.2. Conhecimento e Desenvolvimento Profissional	38
2.2.3. Profissionalismo Docente	43
2.3. A Avaliação Educacional - Conceitualizações	46
2.4. Resenha Histórica da Avaliação Educacional no Brasil	52
2.5. Avaliação do Desempenho Docente – Construções Teóricas.....	61
2.5.1. Modelos de Avaliação do Desempenho Docente	69
2.5.2. Propósitos da Avaliação do Desempenho Docente	74

2.5.3. A figura do Professor na Avaliação do Desempenho	77
2.5.4. Papel do Avaliador na Avaliação do Desempenho Docente	84
2.5.5. Experiências Internacionais sobre Avaliação do Desempenho Docente	89
2.5.5.1. Singapura	91
2.5.5.2. Japão	93
2.5.5.3. Estônia	95
2.5.5.4. Finlândia	97
2.5.5.5. Canadá	98
2.5.5.6. Portugal	100
2.6. Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente no Brasil	105
2.7. Perspectivas Educacionais no Sistema Público de Ensino do Estado do	
 Pará	114
2.8. A Carreira de Professor no Sistema Público de Ensino Básico do	
 Estado do Pará	121
2.9. Perspectivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no Estado do	
 Pará	129
2.9.1. Tendências Político-normativas sobre a Avaliação do Desempenho	
Docente no Estado do Pará.	131
2.9.2. Decreto-Lei n.º 1.945 de 13 de Dezembro de 2005 - Estágio	
Probatório	147
2.9.3. Lei 7.442 de 2 de julho de 2010 - Plano de Cargos, Carreira e	
Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública	
de Ensino do Estado do Pará - PCCR	150
Capítulo III	156
Metodologia de Investigação	156
3. Introdução	157
3.1. Ponto de Partida	158
3.2. Paradigma conceptual	161
3.3. Opções Metodológicas	163
3.3.1. Considerações sobre a Elaboração do Questionário	171
3.3.2. Matriz do Questionário	174
3.3.3. Validação do questionário	178
3.3.4. Estudo de Validade: Análise de Especialistas em Educaçã	183
3.3.5. Estudo de Validade: Análise de Amigos Críticos	185

3.3.6.Reformulação do Instrumento de Pesquisa.....	186
3.3.7.Estudo da Fiabilidade: Transformação do Questionário em Formato Digital	188
3.3.8.Estudo da Fiabilidade: Teste Piloto e Contributo de Amigos Críticos	190
3.3.9.Estudo da Fiabilidade: Teste do <i>Alfa de Cronbach</i>	192
3.3.10.Reformulação e Atualização Final do Instrumento de Pesquisa.....	196
3.4.Fases da Recolha de Dados	197
3.4.1. Autorização Formal para Realização da Pesquisa (SEDUC/PA)	198
3.4.2. Contato com as Unidades Regionais de Educação (URES's)	199
3.4.3. População e Amostra	204
3.4.4. Contato com os Inquiridos da Investigação.....	207
3.5.Recolha de Dados.....	208
Capítulo IV	210
Tratamento e Análise de Dados	210
4.Introdução	211
4.1.Definição da Amostra.....	212
4.2.Análise Exploratória	218
4.2.1. Análise dos itens da categoria <i>parecer sobre o modelo de ADD</i>	230
4.2.1.1.Análise da subcategoria <i>necessidade da ADD</i> (2.1).....	230
4.2.2. Análise dos itens da categoria <i>condutas para o modelo de ADD</i> (3)	233
4.2.2.1.Análise da subcategoria <i>incidência da ADD</i> (3.1).....	234
4.2.2.2.Análise da subcategoria <i>elaboração do modelo de ADD</i> (3.2).	235
4.2.2.3.Análise da subcategoria características do modelo de ADD (3.3).....	240
4.2.2.4.Análise da subcategoria <i>execução do modelo de ADD</i> (3.4).	251
4.2.2.5.Análise da subcategoria fontes de informação da ADD (3.5)	261
4.2.3. Análise dos itens da categoria indicadores de desempenho no modelo de ADD(4).	267
4.2.3.1.Análise da subcategoria indicadores de desempenho no modelo de ADD (4.1)	267
4.2.4. Principais conclusões da análise exploratória.....	278
Capítulo V	281
Síntese dos Resultados	281

5.Introdução	282
5.1.Principais considerações apontadas pelos docentes	282
5.1.1.Considerações sobre a categoria parecer sobre o modelo da avaliação do desempenho docente.....	283
5.1.2.Considerações sobre a categoria condutas para o modelo de avaliação do desempenho docente (3)	286
5.1.2.1.Reflexões sobre a subcategoria incidência da avaliação do desempenho docente (3.1)	286
5.1.2.2.Reflexões sobre a subcategoria elaboração da avaliação do desempenho docente (3.2)	287
5.1.2.3.Reflexões sobre a subcategoria características da avaliação do desempenho docente (3.3)	289
5.1.2.4.Reflexões sobre a subcategoria Execução da ADD (3.4)	298
5.1.2.5.Reflexões sobre a subcategoria fontes da ADD (3.5).....	302
5.1.3. Indicadores de desempenho no modelo de ADD (4).....	305
5.2. Outros aspectos importantes relativos a investigação realizada	311
5.3. Contributos para a construção de referencial avaliação do desempenho docente na visão dos docentes.	312
Capítulo VI	318
Considerações Finais	318
6.Introdução	319
6.1.Materialização dos Objetivos	321
6.2.Limitações do Estudo	324
6.3.Recomendações Futuras	326
6.4.Ponderações Finais	327
Referências Bibliográficas.....	330
Anexos e Apêndices	336

Abreviaturas

Artº: Artigo

Dr.: Doutor

Dra.: Doutora

Ed.: Edição

Eds.: Edições

nº.: Número

p.: Página

pp.: Páginas

Siglas e Acrônimos

ADD:	Avaliação do Desempenho Docente
CF:	Constituição Federal
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNPQ:	Conselho Nacional de Pesquisa
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC:	Emenda Constitucional
ENADE:	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPEP:	Federação Paraense dos Professores do Estado do Pará
FUNDEB:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IOEB:	Índice de Oportunidades da Educação Brasileira.
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT:	Organização Internacional do Trabalho
ONU:	Organização das Nações Unidas
PCCR:	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE:	Plano Estadual de Educação
PIB:	Produto Interno Bruto
PISA:	Programme for International Student Assessment
PENAD:	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP:	Plano Político Pedagógico
RJU:	Regime Jurídico Único
SEI:	Sistema Educativo Intensivo
SAEB:	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC:	Secretaria de Estado de Educação
SISPAE:	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
TALIS:	Teaching and Learning International Survey

UFPA: Universidade Federal do Pará

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

URE: Unidade Regional de Educação

Índice de Figuras

Figura 1	Caminho da identidade profissional. (Baseado em Dubar 1995;Loureiro,2001)	33
Figura 2	Fatores de influência na construção da identidade profissional do professor. (Baseado em Dubar, 1995; Loureiro, 2001).....	34
Figura 3	Características da avaliação educacional. (Baseada em Arredondo & Diago, 2009.)	50
Figura 4	Categorias de atenções percebidas pelos docentes. (Silva, 2014, p.76)	64
Figura 5	Fatores que contribuem para a qualidade da avaliação do desempenho docente. (Adaptado de Strong (2010)	72
Figura 6	Teia educacional. (Fonte própria)	78
Figura 7	Relação sobreposta das fases para o desenvolvimento profissional.(Fonte própria).....	88
Figura 8	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação. (Adaptada de Pará, 2015, p. 103).....	134
Figura 9	Número de títulos de mestrado concedido por ano. (Adaptada de Pará, 2015, p. 104)	137
Figura 10	Número de títulos de doutorado concedido por ano. (Adaptada de Pará, 2015, p. 104)	137
Figura 11	Percurso legal e administrativo na implantação do sistema de ADD.....	162
Figura 12	Rearranjo do percurso legal e administrativo na implantação do sistema de ADD, com a opinião dos professores.....	163
Figura 13	Esquematização do estudo de validade e fiabilidade – Adaptação (Martins, 2014, p. 290)	182

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Respondentes por região do Estado.....	213
Gráfico 2	Distribuição dos respondentes por sexo.....	214
Gráfico 3	Distribuição dos respondentes por idade/INEP	215
Gráfico 4	Respondentes por tempo de serviço	217
Gráfico 5	Distribuição dos docentes por formação acadêmica.....	218
Gráfico 6	Percentagem do item 2.1.a. - A ADD é importante para o desenvolvimento profissional do docente.....	231
Gráfico 7	Percentagem das respostas do item 2.1.b - A ADD é necessária para o desenvolvimento da educação no Estado do Pará.	232
Gráfico 8	Porcentagem das respostas do item 2.1. c) O sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.....	233
Gráfico 9	Percentagem do item 3.1.a. A avaliação do desempenho docente deve estar inserida nas políticas públicas.....	234
Gráfico 10	Percentagem do item 3.1.b. A avaliação do desempenho docente deve estar inserida nas políticas educacionais (Plano Político Pedagógico)	235
Gráfico 11	Percentagem do item 3.2.a. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes dos docentes.....	236
Gráfico 12	Percentagem do item 3.2.b. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes dos professores.....	237
Gráfico 13	Percentagem do item 3.2.c. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Estadual de Educação.....	238
Gráfico 14	Percentagem do item 3.2.d. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Escolar.....	239
Gráfico 15	Percentagem do item 3.3.a. O modelo de ADD deverá ser formativo - ação de formação com feedbacks contínuos e periódicos ao longo da vida profissional.....	240
Gráfico 16	Percentagem do item 3.3.b. O modelo de ADD deverá ser somativo - avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios.....	241
Gráfico 17	Percentagem do item 3.3.c. O modelo de ADD deverá ter indicadores somente qualitativos - que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto.....	242
Gráfico 18	Percentagem do item 3.3.d. O modelo de ADD deverá ter indicadores	

	somente quantitativos - obtidos através de dados extraídos de tabulação e relatório.....	243
Gráfico 19	Porcentagem do item 3.3.e. O modelo de ADD deverá ser transparente para o avaliado e avaliador.	244
Gráfico 20	Porcentagem do item 3.3.f. O modelo de ADD deverá contemplar ferramentas à superação das dificuldades.....	245
Gráfico 21	Porcentagem do item 3.3..g. O modelo de ADD deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas.	246
Gráfico 22	<i>Porcentagem do item 3.3.h. O modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto.</i>	<i>247</i>
Gráfico 23	Porcentagem do item 3.3.1. O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE).....	248
Gráfico 24	Porcentagem do item 3.3.j. O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	249
Gráfico 25	Porcentagem do item 3.3.k. O modelo de ADD deverá levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado.....	250
Gráfico 26	Porcentagem do item 3.4.a. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional.	251
Gráfico 27	Porcentagem do item 3.4.b. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários com especialização na área de avaliação educacional ou afim.	252
Gráfico 28	Porcentagem do item 3.4.c. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.....	253
Gráfico 29	Porcentagem do item 3.4.d. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores, composta de professores com formação na área de avaliação educacional ou afim.....	254
Gráfico 30	Porcentagem do item 3.4.e. A ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por diretores de escola com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.....	255
Gráfico 31	Porcentagem do item 3.4.f. Na comissão não deve existir membro da mesma escola do avaliado.....	256
Gráfico 32	Porcentagem do item 3.4.g. Os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola.	257
Gráfico 33	Porcentagem do item 3.4.h. Durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo.	258
Gráfico 34	Porcentagem dos itens 3.4.i. A ADD deve ocorrer em ciclos de 1 em 1 ano; Porcentagem do item 3.4.j. A ADD deve ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos; Porcentagem do item 3.4.k. A ADD deve ocorrer em ciclos de 3 em 3 anos.....	259

Gráfico 35	Percentagem do item 3.5.a. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos alunos do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.....	261
Gráfico 36	Percentagem do item 3.5.b. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos colegas de trabalho do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.	262
Gráfico 37	Percentagem do item 3.5.c. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da direção da escola do avaliado, utilizando-se de instrumento padronizado.	263
Gráfico 38	Percentagem do item 3.5.d. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidos através da coordenação pedagógica da escola, utilizando-se de instrumento padronizado.	264
Gráfico 39	Percentagem do item 3.5.e. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidos através da ficha individual de autoavaliação padronizada.....	265
Gráfico 40	Percentagem do item 3.5.f. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da observação das aulas utilizando-se de instrumento padronizado.	266
Gráfico 41	Percentagem do item 4.1.a. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na qualidade dos planos de aula apresentados pelo docente no ano da avaliação.....	268
Gráfico 42	Percentagem do item 4.1.b. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade científica demonstrada na atuação profissional.	269
Gráfico 43	Percentagem do item 4.1.c. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional.	270
Gráfico 44	Percentagem do item 4.1.d. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentados em registro.	271
Gráfico 45	Percentagem do item 4.1.e. os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola.....	272
Gráfico 46	Percentagem do item 4.1.f. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa do docente nas formações continuadas.....	273
Gráfico 47	Percentagem do item 4.1.g. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperação em outras áreas.	274
Gráfico 48	Percentagem do item 4.1.h. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na assiduidade do docente, salvo licenças legais concedidas.	275
Gráfico 49	Percentagem do item 4.1.i. Os indicadores observados no desempenho do	

	docente para a ADD, devem incidir na pontualidade do docente.....	276
Gráfico 50	Percentagem do item 4.1.j. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na existência de algum processo administrativo imposto.	277

Índice de Quadros

Quadro 1	Modelo de avaliação docente. Adaptado de (Graça <i>et al.</i> , 2011, p. 24)	73
Quadro 2	Indicadores dos modelos de ADD.	91
Quadro 3	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido em Singapura.(CIEB, 2018e).....	93
Quadro 4	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido no Japão. (CIEB, 2018d)	95
Quadro 5	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido na Estônia.(CIEB, 2018b).....	96
Quadro 6	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido na Filândia.(CIEB, 2018c).....	98
Quadro 7	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido no Canadá.(CIEB, 2018a).....	100
Quadro 8	Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido em Portugal.(Busto & Maia, 2009).....	102
Quadro 9	Mapa Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Pará (2017-2021).....	117
Quadro 10	Eixos e ações do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica.	119
Quadro 11	Composição do magistério público estadual do Pará. (Adaptado a partir da Lei n.º 7.442, Pará, 2010)	125
Quadro 12	Matriz do inquérito por questionário (versão inicial).	175
Quadro 13	Matriz do inquérito por questionário (versão final).....	186
Quadro 14	Unidades Regionais de Educação do Estado do Pará e municípios sob suas jurisdições. Adaptado de (Seduc, 2009)	200
Quadro 15	Referencial de avaliação do desempenho docente para educação básica do Estado do Pará sob a percepção dos professores.	313

Índice de Tabelas

Tabela 1	Professores da educação básica que possuem pós-graduação no Estado do Pará.	134
Tabela 2	Tipo de pós-graduação dos professores do ensino básico do Estado do Pará.....	135
Tabela 3	Professores nos anos finais do ensino fundamental com licenciatura na área em que atua.	138
Tabela 4	Professores nos anos finais do ensino médio com licenciatura na área em que atua.....	138
Tabela 5	Coeficiente de consciência interna por categoria.....	195
Tabela 6	Estudo do <i>Alfa de Cronbach</i> antes e depois da exclusão de um item do questionário.	195
Tabela 7	Estatística dos respondentes/idade.....	214
Tabela 8	Estatística dos respondentes para a variável tempo de serviço.....	216
Tabela 9	Estudo de fiabilidade (re-teste).....	220
Tabela 10	Comparativo do Alfa Cronbach no estudo piloto e no estudo final.....	220
Tabela 11	Estatística descritiva dos 47 itens do questionário Y (N=1212).....	222
Tabela 12	Interpretação do coeficiente de correlação de Pearson.	224
Tabela 13	Correlação entre itens da categoria "Parecer sobre o modelo de ADD" - necessidade da ADD.....	224
Tabela 14	Correlação entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD - incidência da ADD	225
Tabela 15	Correlação entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD" - elaboração da ADD.....	225
Tabela 16	Correlações entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD" - Características para o modelo de ADD.....	226
Tabela 17	Correlação entre itens da categoria " Execução do modelo de ADD"	227
Tabela 18	Correlação entre itens da categoria "Fontes de informação sobre ADD"	228
Tabela 19.	Correlação entre itens da categoria "Indicadores de desempenho de ADD."	228
Tabela 20	Teste Chi-quadrado para o item 2.1.a.	231
Tabela 21	Teste Chi-quadrado para o item 2.1.b.....	232
Tabela 22	Teste Chi-quadrado para o item 2.1.c	233
Tabela 23	Teste Chi-quadrado para o item 3.1.a.....	234
Tabela 24	Chi-quadrado para o item 3.1.b.	235

Tabela 25	Teste Chi-quadrado para o item 3.2.a.....	236
Tabela 26	Teste Chi-quadrado para o item 3.2.b.....	237
Tabela 27	Teste Chi-quadrado para o item 3.2.c.....	238
Tabela 28	Teste Chi-quadrado para o item 3.2.d.....	239
Tabela 29	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.a.....	240
Tabela 30	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.b.....	241
Tabela 31	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.c.....	242
Tabela 32	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.d.....	243
Tabela 33	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.e.....	244
Tabela 34	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.f.....	245
Tabela 35	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.g.....	246
Tabela 36	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.h.....	247
Tabela 37	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.i.....	248
Tabela 38	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.j.....	249
Tabela 39	Teste Chi-quadrado para o item 3.3.k.....	250
Tabela 40	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.a.....	251
Tabela 41	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.b.....	252
Tabela 42	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.c.....	253
Tabela 43	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.d.....	254
Tabela 44	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.e.....	255
Tabela 45	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.f.....	256
Tabela 46	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.g.....	257
Tabela 47	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.h.....	258
Tabela 48	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.i.....	260
Tabela 49	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.j.....	260
Tabela 50	Teste Chi-quadrado para o item 3.4.k.....	260
Tabela 51	Teste Chi- quadrado para o item 3.5.a.....	262
Tabela 52	Teste Chi-quadrado para o item 3.5.b.....	263
Tabela 53	Teste Chi-quadrado para o item 3.5.c.....	264
Tabela 54	Teste Chi-quadrado para o item 3.5.d.....	265

Tabela 55	Teste Chi-quadrado para o item 3.5.e.	266
Tabela 56	Teste Chi-quadrado para o item 3.5.f.	267
Tabela 57	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.a.	268
Tabela 58	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.b.	269
Tabela 59	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.c.	270
Tabela 60	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.d.	271
Tabela 61	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.e.	272
Tabela 62	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.f.	273
Tabela 63	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.g.	274
Tabela 64	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.h.	275
Tabela 65	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.i.	276
Tabela 66	Teste Chi-quadrado para o item 4.1.j.	277

A decisão de realizar um trabalho de investigação desta natureza perpassa por inúmeras concepções, que vão se construindo ao longo da vida acadêmica e profissional e, dentre elas, podemos dizer que a vontade, a coragem e a necessidade de evoluir na área de conhecimento escolhida são as forças motrizes que nos impulsionam a continuar.

De acordo com o nosso entendimento, é o caminho da evolução que deve mesmo causar no ser humano a expectativa de buscar mais conhecimento e de não se deixar estagnar diante das dificuldades, que geralmente tendem a surgir durante o percurso da vida, seja ela pessoal ou profissional. O docente deve evitar o sentimento de inaptidão diante das questões novas e desafiadoras que o contexto educacional da pós-modernidade exige.

É certo que a busca pelo grau acadêmico será o resultado do cumprimento fiel e legal deste processo, também vale dizer que, diante de um mercado de trabalho competitivo e exigente, o título marcará, certamente, a abertura para novas possibilidades e perspectivas, mas, no cerne da questão, a pretensão com o estudo se consolida na nossa vontade de se projetarem possíveis respostas às inquietações existentes na área da avaliação docente, questões que, por certo, não são somente minhas enquanto professora, mas, de toda a classe de profissionais envolvidos, que gostariam de ser valorizados, informados e melhores inseridos no contexto do sistema educacional do Pará, Estado brasileiro da região norte do país, que apresenta-se na última posição (27.º), em relação aos outros estados da federação, segundo o IOEB¹ – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira.

Com a finalização e o êxito desta investigação, podemos fazer a diferença com os resultados, uma vez que o nosso maior desejo é perceber através dos professores, quais são os seus anseios relativos às questões dimensionais sobre a avaliação do seu desempenho, e a partir disso, promover consensos pessoais, sociais e profissionais.

A curiosidade e a escolha do tema *avaliação do desempenho docente* surgiu no Mestrado, quando pudemos aprofundar o nosso poder investigativo e perceber que as respostas para tantas indagações, tenderam a muitos outros “questionamentos e insatisfações” (Silva, 2014, p. 79), o que nos motivou a continuar, com profundidade e expectativa em busca de mais respostas, diante de um quadro muito distante do ideal

¹ O índice identifica quanto cada cidade ou estado contribui para o sucesso educacional dos indivíduos que lá vivem. O IOEB oferece os dados sobre a qualidade do ecossistema da educação para crianças e jovens de uma determinada localidade.

no que diz respeito ao sistema educacional e, conseqüentemente, ao trabalho e à valorização do professor no Estado do Pará.

Segundo o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE/2016², 39% dos estudantes paraenses terminam o ensino médio abaixo do básico com relação aos conhecimentos em Língua Portuguesa, e quando se fala em Matemática, os resultados ainda são mais drásticos, já que 65,8% destes alunos encontram-se abaixo do nível básico.

O governo do Estado do Pará, por não possuir um sistema avaliativo dos docentes efetivos, parece tender naturalmente a avaliar os professores da rede de ensino com base no conjunto de competências relacionadas aos resultados escolares das disciplinas de Português e de Matemática, diagnosticados pelo SISPAE.

Para além disso, também é comum o docente ser avaliado de forma “bastante aleatória ou informal, ou seja, sem critérios previamente estipulados e sustentados” (Silva, 2014, p. 76), fato que pressupõe um sentimento de inconformismo e não aceitação por parte dos docentes, já que este tipo de avaliação, não apresenta parâmetros embasados em fundamentos sistêmicos, formativos e continuados.

É certo que os dados referentes às avaliações externas são recolhidos e analisados da melhor forma possível, para que exista a possibilidade de diagnósticos e interferências futuras, e tem a sua importância no contexto educacional, mas devem servir como “ponto de referência” (Day, 2001, p. 95) para o processo da avaliação, sendo necessário somar e triangular essas informações a outros aspectos, como psicológicos, sociais e econômicos relativos à atividade docente e à estrutura escolar, que, ao nosso entender, poderão ser diagnosticados através de um processo de avaliação formal e transparente do professor.

Neste sentido, podemos afirmar que a prática de avaliação utilizada no Estado do Pará é defasada e precária, e sabemos que pouco tem contribuído para os avanços educacionais, o que nos supõe uma inexpressiva contribuição para um diagnóstico completo sobre a situação docente e educacional do Estado.

² Programa de avaliação permanente que é aplicado todos os anos nas escolas do Estado do Pará, para orientar os planejamentos das ações das Secretarias de Educação. O sistema apresenta um diagnóstico com indicadores sobre o ensino, gestão e a realidade socioeconômica de cada escola e de toda a rede de ensino. Participam do programa, dos 4.º e 8.º anos do ensino fundamental, das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, professores, diretores da escola e Secretaria de Educação, por meio de boletim e relatórios pedagógicos e sobre o desempenho das redes de ensino, com o objetivo principal de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado, em todos os níveis, até 2017.

Neste contexto, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, PCCR³, lei n.º 7.442, de 2 de julho de 2010, objetiva o aperfeiçoamento profissional e contínuo, a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado.

No que se refere ao docente, na seção III da referida Lei, existe a previsão para a implantação da avaliação do desempenho dos professores do Pará, processo que, segundo a Lei, deverá incidir sobre todas as vertentes de atuação do sistema de ensino que compreendem as áreas da formulação de políticas educacionais, da aplicação delas pelas redes de ensino, do desempenho dos profissionais do Magistério, da estrutura escolar, das condições socioeducativas dos educandos, dos resultados educacionais da escola e em outros critérios que o sistema educacional considere pertinente.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de escutar as opiniões dos principais envolvidos na questão em tela, os professores, eles que convivem de fato, com as realidades educacionais e, sem dúvida, poderão contribuir grandiosamente na elaboração de um quadro referencial, que poderá, *a posteriori*, ser utilizado como alicerce na construção de um modelo avaliativo de desempenho docente, justo e adequado à realidade educacional do Estado do Pará.

A tese está sistematizada em seis capítulos, organizados em itens e sub-itens relacionados com cada um dos temas abordados, para uma melhor compreensão do estudo. Coube ao primeiro capítulo, transcrever com exatidão todo o caminho de conhecimento que partiu do propósito do estudo, até à organização da investigação propriamente dita. Com muita clareza procuramos explicitar a importância da investigação para o contexto educacional estudado, periciando mais detalhadamente a problemática envolvida. Para além disso, buscamos realizar a delimitação do tema estudado, de maneira o mais regionalizada possível, com o cuidado de atender as demandas propostas na investigação.

O segundo capítulo, está associado à revisão de literatura, que tem o papel de consolidar a sustentação teórica, em conexão direta com os objetivos da investigação. Após a introdução do tema da avaliação, sentimos necessidade de conceituar a profissão docente, de maneira a contextualizá-la na perspectiva social, política e econômica, através do seu aspecto histórico e todo o manancial de projeções futuras, que acabaram por perspectivar muito do que a profissão apresenta na atualidade.

³ Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.

Como a pesquisa é realizada em contexto brasileiro, buscamos informações atualizadas sobre a profissão docente no Brasil, com o objetivo de traçar alguma linha de comparação e questionamentos posteriores, que pudessem contribuir e interligar os aspectos futuros da pesquisa.

Na continuação, traçamos um caminho de descobertas que partiu da profissionalidade docente, até ao desempenho profissional do professor, esclarecendo e conceituando, através de apoio teórico, o que é necessário para que esse profissional reconheça o seu perfil identitário, através do seu conhecimento e desenvolvimento, diante das novas propostas educacionais, que surgem a partir do modelo de sociedade atual.

Avançamos para um quadro conceitual de avaliação educacional, com a perspectiva de enquadrar nesta amplitude, a avaliação do desempenho docente, tema chave da investigação, buscando contextualizá-la, a partir dos modelos internacionais já existentes, das propostas brasileiras de implantação do processo no sistema educativo, como acontece no Estado do Pará, através da proposição do PCCR.

O terceiro capítulo tratou da metodologia da investigação, entre a percepção dos paradigmas existentes e, neste aspecto, Afonso (2014) nos alerta que “o esforço de clarificação conceptual e metodológica destes paradigmas alternativos implicam a utilização de obras de referência, assim como a abordagem a textos dos autores mais representativos” (p.16).

Passamos a nos centrar no problema da investigação e adequar, um desenho metodológico que estivesse de acordo com as principais correntes de pensamento científico das ciências sociais, e contemplasse um caminho seguro que nos levasse ao objetivo da nossa pesquisa.

Escolhido o desenho metodológico com predominância quantitativa, passamos ao *modus operandi* da investigação, sempre consciente de que, mesmo com a utilização de abordagens probabilísticas, os lapsos provavelmente ocorreriam, no entanto, nos dispusemos a não conceber supressões das realidades estudadas, obedecendo com fidelidade à tendência dos resultados que estivessem a surgir.

Tínhamos plena consciência das grandes dificuldades na análise e tratamento dos dados obtidos no estudo, mas, assumimos a responsabilidade de atender aos procedimentos metodológicos exigidos cientificamente. Assim, podemos então dizer que temos uma investigação com o paradigma positivista e abordagem quantitativa e, por conseguinte, devido à opção de realizá-la com um grande número de professores da rede de ensino básico do Estado do Pará, sendo a nossa intenção obter uma amostra

representativa, optamos pela aplicação de questionário *on-line* em larga escala, o que caracterizou um desenho metodológico chamado *survey*.

No quarto capítulo realizamos o tratamento e a análise dos dados. Inicialmente fizemos o Estudo de Normalidade (Kolmogorov-Smirnov), que nos permitiu escolher os testes mais apropriados para chegarmos ao objetivo da investigação. De posse desse resultado, realizamos três outras análises: a primeira análise descritiva das respostas de forma global; a segunda a análise correlacional dos dados, através do Teste de Rô de Spearman; e a terceira análise descritiva por respostas para cada item, chamada de análise dicotômica das respostas concordantes e discordantes (Teste de aderência do qui-quadrado para as proporções), o que nos reforçou as informações obtidas através da análise descritiva. As análises de dados foram realizadas na vertente quantitativa, para a análise estatística descritiva, utilizamos o software Excel e para as análises estatísticas correlacional e inferencial, utilizamos o software SPSS.

O quinto capítulo destinamos à síntese dos resultados da investigação, onde apresentamos as principais considerações apontadas pelos docentes nas categorias e subcategorias das perguntas, assim como identificamos os indicadores e procedimentos sobre a proposta de ADD, consideradas importantes pelos respondentes e, na continuidade, propomos um quadro de referência de avaliação do desempenho docente, com base nas respostas dos docentes.

O sexto capítulo tratamos das considerações finais da investigação, onde apresentamos a materialização dos objetivos, as limitações do estudo e as recomendações futuras relativa à investigação realizada.

Capítulo I

DO PROPÓSITO À ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Propósito da Investigação

A avaliação torna-se um processo natural do ser humano, à medida que este percebe, diante de infinitas possibilidades de construir e transformar situações, que de alguma forma desagradam ou até mesmo, precisam ser acompanhadas e monitoradas.

Nas reflexões dos sistemas de ensino por todo o mundo, é reconhecido o grandioso valor da avaliação para a evolução dos processos educativos e, neste contexto, avaliar os docentes tem sido um ponto defendido e, na medida do possível, implementado com a perspectiva de assim abranger todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional.

É certo que muito ainda precisa avançar, mas, ao longo de algum tempo, entre implementações, críticas e diagnósticos observados em diversos países, verifica-se que os professores parecem conceber a necessidade urgente de um acompanhamento mais efetivo dos seus desempenhos, uma vez que a pós-modernidade trouxe consigo exigências complexas, que têm provocado grandes lacunas entre o que foi adquirido na formação inicial, as exigências do cotidiano cada vez mais em transformação e a grande carência de formações continuadas ao longo de suas carreiras profissionais.

Na caso específico do Brasil, percebe-se que os docentes, principalmente aqueles que atuam no sistema público de ensino, parecem sentir-se abandonados pelos governantes em suas próprias salas de aulas, pois, a falta de investimentos direcionados à formação continuada e a avaliação do desempenho docente voltada para o desenvolvimento profissional, somado a outros fatores como a falta de manutenção na estrutura física das escolas, a insegurança e os péssimos salários, em muitos aspectos têm contribuído para enquadrar o país entre os piores *rankings* do PISA⁴, sistema internacional que situou os estudantes brasileiros de 15 anos na avaliação de 2015, no desempenho em leitura, matemática e ciências, na 60ª posição entre 76 países avaliados, ficando em primeiro lugar Singapura, seguido de Hon Kong e Coreia do Sul (Educação, 2015).

No caso do Estado do Pará, que possui o título de pior educação do país, atestado através do IOEB - Índice de Oportunidades da Educação Brasileira e IDEB⁵ -

⁴ Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Refere-se à iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Website: <http://inep.gov.br/pisa>, acessado em 15 de março de 2017.

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os professores não são valorizados: possuem os menores salários comparados a outros Estados como os da região sul e suldeste do país e também trabalham sob condições precárias em escolas deterioradas pela falta de investimentos estruturais e físicos, além de outros fatores como falta de segurança nas escolas e reduzidos investimentos em formação continuada.

Para além da deficiência na formação acadêmica, possuem uma carência enorme na formação continuada e não são avaliados formalmente, uma vez que os processos de formação propostos pela Secretaria de Educação, não contemplam um sistema avaliacional do desempenho profissional que possibilite *feedbacks* e, por conseguinte, um repensar de práticas pedagógicas.

Na contra mão das dificuldades existentes no Estado do Pará, no que diz respeito à educação, surge a Lei 7.442, de 02 de julho de 2010, que propõe a regularização do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do ensino básico do Estado do Pará - PCCR, (Pará, 2010), com a pretensão de inserir algumas propostas de melhoria na educação e, entre elas, efetivar um sistema de avaliação do desempenho funcional dos professores do Estado.

De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2014), entre o que se encontra estabelecido pelo normativo e a realidade, existe, contudo, grande descontinuidade, uma vez que, na prática, se evidencia de fato, a inexistência da avaliação de desempenho docente de maneira formativa e sistemática, dado que a referida Lei ainda não está efetivada.

Tendo por referência essa problemática, o estudo propõe um olhar atencioso aos docentes no sentido da necessidade de ouvi-los sobre a temática avaliação do desempenho docente, em busca de indicadores que possam contribuir para a construção de um referencial de avaliação de desempenho instrumentalizado de forma plena e justa no Estado do Pará, ancorado sobretudo, na percepção dos principais atores envolvidos, os professores.

1.2. Importância da Investigação

Além dos desafios contemporâneos e das exigências necessárias para uma atuação satisfatória na profissão, o professor do Brasil enfrenta muitos outros

possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Website: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, acessado em 23 de fevereiro de 2017.

problemas, que são confirmados através de estudos recentes, como os que têm sido levados a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁶ (OCDE) e outras organizações internacionais, em busca de respostas ou soluções para os problemas dos sistemas educativos por todo o mundo. No âmbito da OCDE, vale a pena relevar nesse contexto, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), da qual o Brasil participou, juntamente com mais 32 países (OCDE, 2014).

O relatório, então divulgado, apresenta-se como um importante documento da atualidade, pois, coletou dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas, com o objetivo de fornecer informações válidas e pertinentes do ponto de vista dos profissionais nas escolas, para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Um dos principais resultados do estudo em causa, no que tem a ver especificamente com o Brasil, é o fato de a existência de *feedback* sobre as práticas de ensino parecer estar altamente associada à autoeficácia e à satisfação profissional dos professores brasileiros (OCDE, 2014).

É importante salientar que o *feedback* a que se referiram os docentes brasileiros parece estar muito relacionado ao processo de avaliação de desempenho em si, uma vez que será através desta perspectiva da avaliação docente direcionada ao desenvolvimento profissional, que os professores poderão avaliar-se e serem avaliados nos seus contextos profissionais.

Daí a principal finalidade desta investigação apontar, sobretudo, no sentido de perceber mais aprofundamente as opiniões dos professores do Estado do Pará, para “discernir abordagens, perspectivas e teorias de avaliação no sentido de as poder articular” (Fernandes, 2010, p. 16) com as realidades vivenciadas e contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente para o Estado do Pará.

⁶ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países. Disponível em: <http://www.oecd.org>, acessado em 10 de agosto de 2016.

A avaliação de desempenho do docente precisa estar enquadrada num determinado contexto, uma vez que a avaliação é um “domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (Fernandes, 2008, p. 5).

É um processo complexo, mas possível de ser realizado, além de possuir grande importância para a evolução da prática educativa do professor. O docente necessita de flexibilidade para idealizar e agir diante do novo profissionalismo pós-moderno, com um olhar apurado sobre o desenvolvimento do aluno e, sobretudo, do seu próprio desenvolvimento (Alarcão, 2003; Day, 2001).

Atualmente, o processo de avaliação docente do ensino brasileiro público, em particular no Estado do Pará, é claramente desadequado ou inexistente, pois não permite detectar as possíveis necessidades de interferência junto ao professor, não estimula mudanças nem incentiva a produtividade, além de não desenvolver nesse profissional “a capacidade para uma ação responsável e autónoma” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100).

É assim latente a necessidade da criação de um sistema avaliativo que vise a um desenvolvimento profissional coerente e integrado à sua realidade, o qual, na visão de Busto e Maia (2009), necessita estar baseado em um modelo globalizado de avaliação proposto e monitorado pela administração pública, mas com um instrumento estratégico de criação das dinâmicas de mudanças, estabelecendo uma postura de motivação profissional, “colaboração, partilha e apoio mútuo” (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 97) em busca da melhoria contínua ao longo da vida.

Assim, podemos defender a necessidade iminente da realização de estudos que incluam a avaliação do desempenho docente na composição dos princípios e objetivos da administração pública dos países que ainda não os assumiram como fator importante para a melhoria dos sistemas de educação.

1.3. Problemática da Investigação

Para Silva (2014), ser investigador é tão somente assumir a inquietação diante das problemáticas vivenciadas ou observadas, definindo um percurso através das investigações concluídas, das leituras feitas e, sobretudo, da própria vontade de realizar ligações necessárias para traçar e materializar um estudo. Interessa sublinhar que cada investigador tem o seu perfil pessoal e a ele cabe a escolha ideal do percurso pelo qual o seu trabalho possa se concretizar.

A escolha da temática “avaliação do desempenho docente” parece pertinente, porque a educação do Estado do Pará apresenta-se em vias de implantar uma avaliação do desempenho funcional dos professores, através da efetivação da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (Pará, 2010) - Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos profissionais da rede pública de ensino básico do Estado⁷.

Sabemos que somada à questão pedagógica da avaliação do desempenho docente está a questão política e, por isso mesmo, surge a necessidade de percebê-la institucionalmente implantada com padrões éticos e justos, ou seja, “como instrumento por natureza que tem a função de elaborar juízo de valor sobre algo” (Alves & Machado, 2010a, p. 90) e, neste aspecto, surge então, a problemática da *não existência da avaliação do desempenho docente formal e a sua iminente implantação na educação do Estado*.

Diante deste quadro, acreditamos que, para tal operacionalização, é de extrema importância que se perceba, *quais as expectativas e anseios dos professores sobre a avaliação do desempenho docente*, uma vez que a referida lei propõe um processo avaliativo objetivo e transparente, orientado para a melhoria do desempenho profissional (Pará, 2010).

A partir da problemática, busca-se de maneira viável e conveniente, fomentar as possíveis perspectivas na construção de um conhecimento que possa estar conectado a uma unidade de pensamento concordante e, ao mesmo tempo, de consonância universal.

Através desta questão, provavelmente surgirão algumas outras dúvidas, que a *posteriori* serão confrontadas com os indicadores extraídos das tendências aos itens de respostas fechadas, das possíveis categorizações feitas através das respostas abertas, com a própria legislação direcionada ao tema (PCCR) e com as competências e parâmetros regionais destacados importantemente no estudo.

1.4. Demarcação da Investigação

Na maioria dos casos, um projeto de investigação surge a partir de uma inquietação pessoal ou coletiva sobre algum motivo específico. Torna-se comum a tendência de querer dimensioná-lo sobre o contexto pesquisado, na tentativa surreal de descobrir um desfecho imediato para o problema. Acreditar em soluções mágicas para o sistema educacional não seria o caso, mas delimitar o estudo parece-nos algo importante

⁷ Anexo I

para que realmente a pretensão de obter respostas coerentes sobre os questionamentos se possa concretizar.

Através da delimitação do objeto de estudo surge a necessidade de definir qual o caminho a seguir para alcançar os objetivos propostos. Diante das limitações evidentes de um estudo científico, o investigador precisa ser no mínimo ambicioso, pois é a partir dessa qualidade que aparece a possibilidade de conclusão da investigação, sem a vontade de desistir.

A motivação pelo tema geralmente parte de alguma construção pessoal que envolve os gostos pessoais do investigador, coadunada com as relevâncias atuais dos estudos do tema, por isso a demarcação de território do objeto de estudo dentro da sua realidade territorial e regional tem grande relevância diante das opções que foram feitas.

A realização do estudo no Estado do Pará, no Brasil, justifica-se por ser a região que se conhece, onde se reside e se trabalha. Levou-se em consideração o fato de este Estado ainda se encontrar muito aquém, no que diz respeito às questões relacionadas com a formação e avaliação do desempenho docente, considerando-se que a apresentação de um quadro de referência para a avaliação dos professores poderá contribuir imensamente para o desenvolvimento do professor e, por conseguinte, do sistema educacional.

Propositadamente, para intervenientes da investigação, foram selecionados os docentes do sistema público do Ensino Médio, que está diretamente ligada ao fato de que ocorre na atualidade a tendência e efetivação da transferência de responsabilidade da gerência da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (alfabetização, 1.º ao 9.º ano) aos Municípios, ficando a cargo dos Estados apenas o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, fato que nos fez escolhê-los como participantes da pesquisa.

A escolha do ensino público básico do Estado do Pará deveu-se à necessidade emergente de se propor um direcionamento mais contundente sobre o tema avaliação do desempenho docente, visto que a existência da Lei para implementar esta proposta, necessita visualizar e escutar, em primeira instância, os principais direcionamentos e necessidades dos envolvidos no processo.

No nosso entender, as demandas dos docentes são fundamentais, por isso, são também os principais referenciais para uma construção justa e completa de um sistema de avaliação.

1.5. Objetivos da investigação

O Brasil é considerado um país altamente extenso e multi-diversificado, uma vez que as regiões norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste apresentam imensas diferenças em nível de desenvolvimento.⁸

No mesmo sentido, percebe-se a educação do país, que, inevitavelmente, acompanha a situação econômica e de desenvolvimento dos Estados díspares, acarretando questões complexas e de difícil solução, já que o ensino não evoluiu no mesmo ritmo em todas as regiões. Nessa complexa rede sistêmica de consequências, o Estado do Pará, região em que realizamos a investigação, apresenta-se muito distante dos padrões desejáveis em relação à educação de maneira generalizada, o que afeta também a carreira docente.

Como já mencionamos, este estudo parte da problemática educacional no Estado do Pará, no que diz respeito à não existência de um sistema avaliativo formal de professores. Não obstante algumas questões gerais que envolvem o mundo do trabalho docente, acreditamos que um estudo sistemático e profundo acerca da avaliação do desempenho sob a percepção dos professores apresenta-se essencial no processo de idealização dos objetivos desta investigação, através dos quais os indicadores extraídos destas percepções e opiniões servirão de termômetros para verificar as realidades do desenvolvimento profissional dos docentes do Estado do Pará.

Sabemos que a partir da questão identificada é necessário a formulação de um questionamento central, que norteie o estudo, e neste sentido Leggett (2017) afirma que

every survey starts with a well-defined research question or problem statement that helps the researcher to determine the data that needs to be collected to answer this question and to avoid the nice-to-know information that will not provide meaningful data. Continual referral to the research question will help turn the survey instrument into a quality tool. (p. 568)

Levando em consideração as vivências práticas e os direcionamentos teóricos sobre este tema, apresentamos a questão principal de investigação, que surgiu da referida problemática de se querer perceber quais os indicadores que os professores do Ensino Médio do Estado do Pará valorizam para o processo de avaliação do desempenho docente, uma vez que será desenvolvido e implantado com iminência na educação do Estado.

⁸ <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/as-economias-regionais-brasileiras.htm>

Com a finalidade de operacionalizar respostas à questão de investigação deste estudo, consideramos pertinente formular, em articulação com essa questão de investigação, os seguintes objetivos de pesquisa:

- Conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Médio do Estado do Pará sobre avaliação do desempenho docente;
- Identificar indicadores para a avaliação do desempenho docente;
- Contribuir para a construção de um referencial de avaliação de desempenho docente no Estado do Pará, ancorado nas perspectivas dos professores.

1.6. Conduas interligadas à investigação

Com o intuito de descrever os passos necessários para a realização desta investigação, neste ponto releva-se a preocupação em organizar de forma cronológica e sistemática o caminho que pretendemos percorrer:

- Apresentar e contextualizar o estudo;
- Selecionar a literatura para fundamentar a investigação;
- Definir o problema de partida e objetivos da investigação;
- Construir o mapa conceptual com categorias, sub categorias, componentes e indicadores do estudo;
- Rastrear uma metodologia que responda aos objetivos da investigação;
- Definir e construir o instrumento de recolha de dados;
- Validar, testar, reformular e atualizar, se necessário, o instrumento de investigação;
- Buscar meios formais e práticos de aplicação do instrumento de recolha de dados;
- Recolher dados e selecionar o programa informático para tratamento dos dados recolhidos;
- Analisar com perícia e ética os dados recolhidos;
- Perceber e avaliar os objetivos do estudo;
- Apresentar os resultados da investigação;
- Apresentar limitações e mais-valias do estudo;
- Apresentar as recomendações futuras e conclusões do estudo.

Temos plena consciência da necessidade de seguirmos os padrões metodológicos exigidos para a elaboração de um trabalho deste porte, por isso, nos colocamos à disposição de começá-lo e terminá-lo em conexão constante com a literatura e todos os pormenores envolvidos na investigação empírica em busca do conhecimento científico.

Capítulo II

Enquadramento Teórico

2. Introdução

Este capítulo é tão somente o útero do trabalho e tem a função principal de gestar e fazer nascer todos os membros referenciais que sustentarão o corpo-tese. Não podemos mais falar somente em busca de conhecimentos através de teorias, não obstante que essa construção teórica nesse ponto, deve ter a função principal de enriquecer o estudo e a sua temática, através de conceitos e respostas mais precisas e direcionadas a complementar a investigação.

Falar sobre avaliação significa entrar num grande labirinto, pois, as suas principais portas (avaliado e avaliador) nos sugestionam muita cautela diante das possibilidades que vão surgindo, através dos meios de se chegar a uma proposta que seja fidedigna e retrate de fato a realidade da questão a ser avaliada.

São tantas as antinomias sobre o tema avaliação, que por vezes o investigador duvida se achará respostas às inúmeras interrogações, mesmo que perceba que muitos dos caminhos sobre o tema estão interligados.

Impossível falar de avaliação sem retratar a sua importância diante dos mais variados contextos da vida humana. Somos avaliados ao nascer, quando precisamos respirar pela primeira vez fora do ventre materno e continuamos sendo avaliados pelos mais variados “domínios da atividade humana de modo formal ou informal” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 18).

Segundo Estrela e Nóvoa (1999) em todo empreendimento humano a avaliação é inevitável e imprescindível, e com esta perspectiva, identificamos que, ao longo do tempo, muitos estudos se direcionaram para esta realidade, e que em outros aspectos tem contribuído para os avanços dos mais variados setores da vida moderna.

Sob o enfoque da educação, inicialmente a avaliação foi concebida como medida, ou seja, “a ideia que prevalecia era de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica” (Fernandes, 2009a, p. 44), muito relacionada com a aplicação de testes bem elaborados que permitiam verificar os níveis de aprendizagens.

Posteriormente, na visão de Fernandes (2009a), atentou-se que a medida de conhecimentos não poderia ser a única perspectiva de avaliação e, assim, Guga e Lincoln (1989) mostram a importância dos objetivos previamente definidos, com a descrição de padrões de pontos fortes e pontos fracos, com o objetivo de tornar a avaliação mais descritiva e com formulação de juízos.

Nesse contexto, é importante destacar que o termo “avaliação educacional” surgiu inicialmente a partir de Tyler em 1930 e estendeu-se através de um processo evolutivo de conceitos, ideias e leis que foram amplamente aplicados no âmbito educacional da

época, e visionou grandes influências para a atualidade.

No Brasil, não foi diferente, na segunda metade do século XX, o país passou por inúmeras transformações no campo da produtividade, o que impulsionou a globalização e, por conseguinte, as mudanças decisivas no processo educacional. Com esta nova perspectiva, o ensino ganhou grande importância para o desenvolvimento da economia do país.

Esse novo quadro chamou atenção dos governos e organizações internacionais, para a necessidade de promover uma melhoria no acesso à formação, desde o ensino básico até a produção de pesquisa, daí surgiu um modelo de gerenciamento das contas públicas que, baseado no princípio da eficiência, gerou melhores resultados também no sector educacional.

Com este cenário surge, então, a necessidade de avaliação das novas políticas públicas, uma vez que os financiamentos estavam cada vez mais associados às ideias economicistas voltadas para gestão, produtividade e resultados, e neste sentido precisavam ser justificados.

Através da lei educacional n.º 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, o Brasil firma-se como “estado-avaliador” (Afonso, 2009) e no artigo 9.º, capítulo VI da referida lei, propõe a norma que assegurou o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). Surge assim a avaliação externa em ampla escala da educação básica e superior no Brasil, com o objetivo de controlar os serviços educacionais “baseado na divulgação de informações que interligam o Estado, escola e sociedade” (Santos & Nascimento, 2012, p. 96).

No nosso entender, a falha dos projetos avaliativos no Brasil pode-se justificar pela falta de um olhar para o todo educacional, uma vez que, desde a sua criação pelo MEC⁹ e INEP¹⁰ em 1995, os sistemas avaliativos educacionais, o SAEB¹¹, o ENEM¹² e

⁹ Ministério da Educação e Cultura - Órgão federal responsável pela política nacional de Educação Infantil; Fundamental, Média e Profissional; Superior; de Jovens e Adultos; Especial; e a Distância;

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

¹¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica - composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

¹² Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio.

o Provão¹³, como era chamado o Enade da atualidade, tinham a “ideia central de criar um mapa, para a sociedade, a respeito das melhores escolas” (Ghiraldelli, 2015, p. 270), mas não realizaram a conexão deste aspecto com os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ e as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁵ propostos pela LDB, além de não visualizarem o professor que por décadas, sofrem com a não valorização, do ponto de vista salarial e de formação, desde a academia até o necessário acompanhamento continuado no exercício da sua profissão.

Em se tratando das leis e direcionamentos existentes no Estado do Pará, ambiente desta investigação, é importante salientar que também existe uma distância muito grande entre o que se propõe na legislação estadual, chamada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR), e a verdadeira prática observada nas instituições educacionais.

Algumas evidências empíricas confirmam a não efetivação de um sistema avaliacional formal operante no Estado, que também envolva os professores, entre as quais podemos referenciar os resultados da investigação de Silva (2014), que tendeu para a realidade de que os professores,

ao mesmo tempo em que aceitavam a avaliação do desempenho docente como essencial para o processo educativo, também expressaram níveis altos de insatisfação quanto ao processo avaliativo formal (estágio probatório) e informal ao qual vinham sendo submetidos, o que nos supõe que estariam bem distantes das propostas referenciadas pela Lei (PCCR) que pretende inserir no Estado o processo de avaliação do desempenho docente definitivamente. (p. 85)

Por isso, a necessidade iminente de uma investigação municiosa, que proponha melhor adequação, para uma posterior implementação do processo de ADD na educação do Estado do Pará.

¹³ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) - prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. Participam desta avaliação os alunos ingressantes e concluintes no ensino superior.

¹⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais - referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

¹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais - normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Nesse sentido direcionamos a nos sa investigação para os maiores envolvidos no processo de avaliação, que são os professores do Estado, para conjuntamente, clarificarmos as concepções envolvidas, analisando os dispositivos legais propostos através do PCCR, os conhecimentos já existentes sobre a avaliação docente e as principais demandas e tendências direcionadas para um ideal de avaliação.

Que esta nova perspectiva venha atender de fato, as necessidades dos professores, do governo e, por conseguinte, do sistema educacional, obedecendo às suas peculiaridades e com a proposição de mudanças e adaptações, que possam perspectivar uma elevação dos padrões de educação do Estado do Pará, que atualmente se encontram entre os piores do Brasil, segundo os índices nacionais e estaduais de pesquisas diagnósticas sobre a educação.

Assim, não enquadrámos a nossa investigação, tão somente, em evidenciar a importância da avaliação do desempenho docente para o avanço do sistema educacional, através das referências bibliográficas que encontraremos na leitura a seguir, mas, procuramos coaduná-las à construção de um referencial de avaliação, que possa atender com precisão as necessidades dos docentes e as demandas existentes na educação básica do Estado.

Para tanto assumimos, um perfil diplomático e pouco crítico, que, a partir das concepções percebidas sobre o tema e as conceitualizações ancoradas na literatura, pudessem fazer emergir possíveis sugestões, aos objetivos propostos desta investigação, no que diz respeito às perspectivas dos professores do Ensino Médio do Estado do Pará sobre a ADD, a identificação de indicadores e a contribuição na construção de um referencial de avaliação de desempenho dos professores.

Intencionalmente, optou-se por diagnosticar o nível de conhecimento dos professores sobre o tema avaliação do desempenho docente e, assim, arquitetar um paradigma embasado principalmente em referenciais teóricos e nas situações reais vividas pelos professores na esfera nacional e internacional, o que funciona como esclarecimento do tema.

É certo que na abordagem do tema avaliação do desempenho docente, ainda existe a falta de conformidade, e faz-se necessário perceber que o investimento no desempenho docente envolve além da responsabilidade individual do professor em busca de conhecimento para a promoção da qualidade de ensino, também o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais no que diz respeito às competências da avaliação docente, para que o professor possa melhor visualizar as suas perspectivas como profissional.

É importante perceber que “o exercício da docência compreende, a necessidade de corresponder às solicitações diversas dos alunos, dos pares, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa” (Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida & Santos, 2011).

Conforme Oliveira e Coelho (2010), a escola tem o papel de ver a avaliação docente como um projeto global, onde exista uma cultura avaliativa com modelo compreendido, e aceite por todos os agentes envolvidos, de forma que “os princípios e as referências comuns relativas às qualificações e competências dos professores, devam estar preparadas para responder adequadamente, às novas demandas do desempenho profissional” (Campos, 2013, p. 5).

Como se percebe, falar de avaliação sem abordar questões relativas ao trabalho do professor é tarefa impossível! É necessário perceber primeiramente quem é o professor, quais as suas características principais e em que prerrogativas podemos enquadrá-los na história da educação, do início até os tempos atuais.

Essa abordagem periscópica da literatura nos direcionou aos caminhos das definições e conceitos mais precisos e adequados à realidade do estudo. Será através da ordenação de pensamentos, que possivelmente, conseguiremos visualizar a importância da ADD no universo da educação. Com uma perspectiva desagregada de opiniões, e puramente questionativa, esperamos moldar esta tese com bases em teorias sustentadoras e suficientes para solidificar a produção de conhecimentos almejada.

2.1. A Profissão Docente – Dimensão Teórica

Etimologicamente, o termo profissão sugere professar ou reconhecer publicamente, socialmente considerando, tem o papel de profissionalmente ensinar e sob o aspecto de função, o termo profissão liga-se inteiramente ao trabalho, força motriz que ao longo do tempo teve o papel fundamental na manutenção e (re)construção das sociedades em geral, portanto, a sua principiologia social relacionada ao trabalho está ancorada no estudo da sociologia e da história das profissões.

O termo profissão tem a sua origem do latim *professus* e, segundo Coracini (2015), não obstante e por coincidência, “os termos profissão, profissional e professor têm a origem etimológica” (p. 144), pois, ambos declaram a origem do trabalho docente surgido historicamente na Roma e na Grécia Antiga, com alguma relação à figura do pedagogo, classe especial de escravos que gratuitamente, tinham o cargo de levar e supervisionar os alunos abastados da sociedade aos mestres e que, mais tarde, passavam

também a ensinar.

Não podemos deixar de citar nesta linha o filósofo Platão, intitulado o primeiro pedagogo e professor, que contribuiu com a ideia de uma educação para a formação moral do homem, em que educar seria importante para uma ordem política baseada na justiça.

Nesta linha de concepções sobre a profissão docente, é importante perceber que a figura do professor surgiu e desenvolveu-se através de “uma construção histórica em permanente evolução” (Roldão, 2005, p. 94), motivo pelo qual, é interessante avançarmos através da história do trabalho docente, para entendermos melhor o caminho do professor em busca da sua profissionalidade.

A docência é considerada uma das profissões mais antigas do mundo e está enquadrada na perspectiva social da educação e econômica do trabalho, por isso, achamos necessário compreendê-la melhor, tanto através da questão educacional, como através da sociologia das profissões e do universo trabalhista que ela apresenta.

Diante da perspectiva educacional reconhecemos a educação como um direito humano, sendo extensivo para todos. Segundo Gatti, Barretto e André (2011a), “a qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças” (p. 38), questões muito debatidas, mas, pouco superadas no contexto da realidade.

Sob a perspectiva da ideologia de proletarianização média, o termo profissão fundamenta-se através da “divisão dicotômica da sociedade em classes a partir do único princípio da propriedade do capital” (Loureiro, 2001a, p. 24), e numa outra versão surge ainda a ideia da defesa da não proletarianização, com a valorização da profissionalização e dos conhecimentos especializados.

De maneira mais inovadora, Loureiro (2001b) diz que a “crítica epistemológica tem-se debruçado atualmente sobre a procura do que é um saber profissional” (p.26), o que caracteriza uma maneira de organizar socialmente as profissões, cada uma delas através do conhecimento específico, e conseqüentemente, criando a padronização exigente das oportunidades profissionais.

Em outra linha de pensamento, Santos (2011) esclarece que o termo profissão exprime ainda duas vertentes complexas, uma na “perspectiva funcional através de um conjunto de funções, conhecimentos e competências, que possibilitam a execução de determinada tarefa” e outra através de um “cariz estrutural, analisando os aspectos de estatuto económico ou reconhecimento social, aliado muitas vezes, aos sistemas

educacionais” (p.11).

Nesta perspectiva de Loureiro (2001b), a “comunidade ética e saber científico, constituem os traços essenciais de uma profissão” (p.17) e, por isso, podemos então classificar a docência como profissão, uma vez que o professor surge a partir da necessidade evolutiva das sociedades e tem o seu reconhecido papel no desenvolvimento socioeconômico e político dos países.

As “sociedades modernas avançadas” passaram a exigir mais conhecimento, linguagem e autonomia, para a resolução dos problemas encontrados nos ambientes de trabalho, que eram gerados principalmente, pela exigência de qualificação adequada às necessidades de aptidão no desenvolvimento das novas tecnologias da época, o que provocou também a necessidade de organização do trabalho docente, em relação ao Estado, no que diz respeito à questão social e econômica da profissão.

A percepção através da história da profissão docente é importante, porque nos permite visualizar o passado e avançar para os tempos posteriores, percebendo que a atividade de ensino em termos mundiais, surgiu neste contexto laboral, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica, em relação à hegemonia do trabalho material” (Tardif & Lessard, 2012, p. 17), na medida que está ligada ao trabalho interativo, que é essencial para a evolução social e econômica das sociedades, como afirmam (Tardif & Lessard, 2012, p. 38) afirmam:

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas, é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com as pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes, etc. (p.38).

Nesse contexto de ambientes globalizados, mais precisamente a partir da segunda metade do século XIX, surgiram as interferências sobre as relações de trabalho do professor, com a criação dos movimentos associativos dos professores, ancorados nas “lutas sindicais contra a organização capitalista do trabalho” (Monteiro, 2015, p. 28), conforme esclarece também Loureiro (2001b), “o nascimento e a constituição das primeiras associações representativas de professores, marcam o processo de construção da profissão docente, intensificando o processo de aquisição de uma identidade profissional, e a adesão a um conjunto de valores éticos e deontológicos” (p. 43).

As associações profissionais tiveram um papel importante na formação e sustentação do corporativismo docente, e os sindicatos surgiram com o papel de defesa dos interesses econômicos, profissionais, sociais e políticos desta classe, mesmo que este fato, ainda seja um processo lento e não unificado mundialmente, ou seja, cada país

tem um perfil histórico, social e económico particular, que identifica o modo como esse profissional é formado, avaliado e valorizado no contexto educacional.

O estado foi o responsável pela organização institucional da profissão docente, mas também, com o passar do tempo e com a série de normas criadas, provocou a falta de autonomia de tais profissionais, causada principalmente pela burocratização dos modelos estatais padronizados sobre o trabalho docente, que influenciaram em muitos aspectos um posterior declínio da profissão.

Os sindicatos e as associações profissionais não foram suficientemente capazes de proteger os docentes contra as novas demandas evolutivas, pois, como esclarece Loureiro (2001b), com o Estado Novo entre 1936 e 1942, houve o desaparecimento das Escolas do Magistério, que provocou o

empobrecimento dos conteúdos curriculares; à desvalorização do estatuto económico dos professores; à interdição das associações profissionais; à crescente feminização¹⁶ do corpo docente, à proibição de os professores se associarem em instituições tanto de natureza pedagógica como profissional; e ao recrutamento de pessoal não habilitado para exercer funções docentes. (p. 44)

Este controle estatal sobre a profissão docente teve o seu grau de importância, porque regularizou a condição trabalhista do profissional, mas, por outro lado, não foi positivo, uma vez que, a partir da década de 80, aconteceu, segundo Loureiro (2001b), a massificação do ensino e, conseqüentemente, os professores passaram a ser penalizados com “a penetração dos métodos e processos burocráticos, como tipos de relações humanas, de pensamento e de decisão em todos os setores da vida social” (Morin, 1976, p. 37).

Ainda negativamente, as reformas educacionais provocaram a falta de autonomia, a desvalorização profissional, a crescente cobrança e a responsabilização dos professores pelos insucessos escolares, fato que tem provocado um quadro de insatisfação, que afecta grandemente o perfil identitário desse profissional e o seu papel social na educação.

Nesses processos de reforma, tem sido consignado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas. Apesar disso, a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido. (Morgado, 2001, p. 795)

¹⁶ Apesar de a feminização ser apontada como uma das causas da perda do estatuto da atividade docente, alguns autores manifestam-se contrariamente, como Helena Araujo (1999); Etzioni (1969); Carbonaro (1992).

Com esse quadro de crise, o profissional docente passa por um angustiante desajustamento no exercício da sua profissão, que, segundo Nóvoa (1991), traduz-se num grande desestímulo pessoal, com a consequente ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, causada, sobretudo, pela carência de uma formação continuada com *feedbacks* avaliativos e construtivos sobre o seu desenvolvimento profissional.

Sabemos que o processo histórico de criação e desenvolvimento da profissão docente até pode justificar em grande parte as dificuldades que a docência enfrenta na atualidade, pois o professor tem a sua raiz presa primeiramente à Igreja e posteriormente ao Estado, porém, é importante perceber, em outra perspectiva, que nos países onde a educação é concebida como principal ponto para o desenvolvimento, os profissionais docentes também acompanham a perspectiva dessa realidade, sendo bem formados, valorizados, avaliados e apoiados pelo poder público, no desenvolvimento das suas capacidades profissionais.

Então, como podemos entender a crise de um profissional, que, claramente, tem um papel fundamental para o sucesso educativo, nas transformações do ensino e, sobretudo, na formação do ser humano?

Morgado (2001), apoiado na opinião de Monteiro (2009), nos informa que

comprovam-no alguns estudos realizados recentemente, no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia, e em vários países anglo saxónicos, cujos resultados confirmam que, embora a educação continue a ser reconhecida, como um bem fundamental das sociedades contemporâneas, e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por ter se tornado uma profissão mais complexa e exigente, como por ser “exercida em condições que não ajudam. (p.4)

Resta-nos atestar que o Estado, aquele mesmo que teve um papel importante na criação de mecanismos para perceber o profissional docente como necessário, estimulando que as leis fossem criadas para regularização e manutenção da profissão, atualmente, coíbe, aprisiona e desvaloriza este profissional, como bem elucida (Loureiro, 2001b):

O Estado foi simultaneamente um actor preponderante no processo de constituição e desenvolvimento da profissão docente, assim como da sua degradação, envolvendo-se de forma directa e/ou indirecta em diversos aspectos desse percurso” (p.48).

Para somar-se ao quadro de insegurança profissional, causada pela pressão estatal, não podemos deixar de falar das imensas transformações do mundo, que também têm

afetado grandemente o trabalho docente, em busca de redefinição, para se enquadrar melhor neste novo contexto educacional.

Não há dúvida, de que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhes são feitas, estão a mudar, à medida que as tecnologias da comunicação, diminuem o papel do professor, como detentor exclusivo do saber especializado; à medida que, o tecido social se torna mais fragmentado, fazendo com que o papel educativo das escolas fique mais complexo; e à medida que a necessidade de compelir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca, conduz inexoravelmente, a um serviço de educação orientado pelo Mercado. (Day, 2001, p. 30)

É visível que os professores estão em processo de mudança, uma vez que a nova “sociedade de conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 1), exige deste profissional outras concepções e uma nova forma de agir diante dos mais variados contextos.

De acordo com Hargreaves (2003), não podemos deixar de conceber que o professor sente-se, de alguma forma, pressionado pelo processo de mudança, pois reconhece que a sua ação não surtirá efeitos, se estiver fora do padrão pós-moderno e pós-industrial em que vivemos.

Identificamos que as novas concepções de mundo são complexas! Hargreaves (2003) corrobora, afirmando que a “mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica,” coadunadas a um “sistema escolar moderno e monolítico, que continua a perseguir propósitos anacrônicos, por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis” (p.4), são os principais efeitos da modernidade e têm de certa forma contribuído para pressionar os docentes com novos e modernos padrões de profissionalidade.

Este é o perfil atual do docente, forçado a avançar, porém, em muitos aspectos, impedido, devido estar a frente de uma enorme barreira fragilizada pela falta de coesão social que o impulsiona, conforme Correia e Matos (2001), a confirmar que, quanto mais o professor tem consciência do seu trabalho, mais tem dúvidas e sente-se infeliz com o que faz, questão esta estimulada sobremaneira pela “precarização dos referentes, que asseguravam uma relativa estabilização da profissão” (p.93).

É certo que existem países pelo mundo que priorizam a educação e, sobretudo, reconhecem que os melhores resultados são conseguidos, quando existe uma combinação apropriada entre o sistema pedagógico utilizado e um bom investimento nos professores, questão última, muito defendida pelo Diretor de Educação e Competências e Consultor Especial de Política de Educação, da Organização de

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Andreas Schleicher, que tem afirmado, baseado nos resultados de pesquisas realizadas, que “nenhum sistema de educação pode ser melhor do que a qualidade dos seus professores.” (Coughlan, 2017).

Com essa perspectiva de investigadora, adentraremos o universo educacional do Estado do Pará, local alvo desta pesquisa, com o intuito de perceber com mais perícia o quadro atual da profissão docente, com a perspectiva de visualizar melhor, através de concepções existentes e opiniões dos teóricos, em que níveis estão os patamares de investimentos realizados para a valorização do profissional naquele Estado.

2.1.1. A Profissão Docente no Brasil - Construção Histórica

De acordo com Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2001), foi a partir do século XX, que a educação brasileira passou a perceber a importância da formação profissional do docente, questão que foi ampliada para as cidades principais dos Estados.

Posteriormente, surgiram três leis importantes para a organização da educação do país, dentre elas, Lei 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que estabelece importantes princípios e obrigações no campo educacional; a Lei 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino; e a Lei 13.005/2001, Plano Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes e metas a serem alcançadas a cada dez anos (Brasil, 2014a).

Segundo Penin (2009), a LDB surgiu como resposta, para as mais variadas demandas dos novos padrões educacionais da época e foi considerada interessante, à medida que trouxe a nova proposta de organizar a educação brasileira, através de instruções normativas. Naquele período era irrefutável a importância e a necessidade de uma lei que direcionasse a educação do país, mesmo sabendo que tanto naquela época, quanto nos dias atuais, muitas destas normas, ainda continuam apenas idealizadas sem efetivação.

É importante salientar que somente a partir de 1990, com as influências das reformas implantadas na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil tenta modificar o seu olhar sobre o trabalho docente. As políticas educacionais passam a voltar-se para o processo de globalização e para todas as mudanças que ocorreram no sistema capitalista, momento em que começa a existir uma forte necessidade de busca pelas reformas políticas, administrativas e educacionais que pudessem instigar a América Latina a querer um novo modelo de gerenciamento nos estabelecimentos de ensino,

assim como na profissão docente.

A partir da década de 1990, o impulso ideológico do toyotismo atingiu, com mais vigor, o empreendimento capitalista no Brasil, no bojo do complexo de reestruturação capitalista, e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos Collor e Cardoso. A intensificação da concorrência e a proliferação dos valores de mercado, contribuíram para a adoção da nova forma de exploração da força de trabalho e de organização da produção capitalista no Brasil. (Alves, 2007, p. 158)

De acordo com Soares (2001), as reformas nas dimensões políticas, econômicas e sociais afloraram a partir de 2002 com o neoliberalismo, e diante do contexto de reformas educacionais, surgem as modificações e as propostas de abrangências para a dinâmica da escola, as influências sobre o currículo e o sistema avaliativo global, com o objetivo de padronizar, em âmbito nacional, as interferências sobre o trabalho docente.

Todavia, são inúmeras as incongruências envolvidas neste processo de reformas, em relação ao profissional docente, sobretudo, porque as perspectivas, geralmente, têm cunho político e não conseguem alcançar de maneira uníssona e satisfatória todos os estados brasileiros e as suas diferenças e diversidades.

Em dados mais recentes, segundo estudos no Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com base em dados do Censo Escolar (Brasil, 2018), o Brasil possui de 2,2 milhões de professores na educação básica, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros, com 184,1 mil escolas, sendo 28,5 mil escolas do Ensino Médio. Podemos ainda inferir segundo o Censo Escolar realizado em 2018¹⁷ que:

- A maior parte dos docentes atua no ensino fundamental (63,8%). De 2013 a 2017, o número de docentes que atua na educação infantil cresceu 16,4%. Por outro lado, o número de docentes que atua no Ensino Médio caiu 2,5% desde 2015 (Brasil, 2018);
- As faixas etárias estão entre 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente). Os mais jovens, com até 24 anos, somam 4,2% do total. Os docentes com 60 anos correspondem a 3,2% da educação básica.

Quando percebemos os resultados das pesquisas realizadas no contexto mundial, não podemos ocultar que, pelos estudos, ao longo do tempo e pela própria experiência como docente, confirmamos que o Brasil apresenta grande deficiência na formação inicial e continuada nos planos de carreira e na valorização profissional (Gatti, Sá & André, 2011b).

¹⁷ Site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>, acessado agosto de 2018.

Além de todas as questões sobre a profissão docente já suscitadas, somam-se ainda, as péssimas condições de trabalho que os professores brasileiros precisam enfrentar no seu cotidiano profissional, o que caracteriza a falta de respeito aos direitos humanos, base sustentadora da organização sociopolítica de qualquer país.

É certo que são muitos os desafios do governo brasileiro, no que diz respeito à formação e ao trabalho docente, mas, as insatisfações são visíveis e crescentes, na medida que são inúmeros os grupos sociais, sindicalizados ou não, que não concordam com as injustiças sociais lançadas sobre o professor brasileiro, que possui reduzidas possibilidades de sobrevivência digna (Gatti *et al.*, 2011b).

Sabemos que a administração desta imensidão de alunos e professores não tem sido tarefa fácil para o Brasil, compreendemos também que, em geral, no que diz respeito à profissão docente, o país carrega o peso enfadonho das influências históricas, porém, é necessário ultrapassar esta barreira temporal e avançar para sistemas mais interligados e coesos de educação, que, segundo Fateixa (2011), apresentem “uma metodologia organizacional” (p.63), adaptada a cada contexto, com a (re)criação de perspectivas tanto para o sucesso das aprendizagens quanto voltadas ao desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido foi que adentramos o universo do conhecimento sobre profissão docente neste capítulo, com o objetivo de nos apropriarmos com mais perícia, sobre todos os pormenores, desde a sua criação histórica, de um modo geral, até o seu contexto na dimensão educacional e trabalhista na atualidade.

Foi necessário aprofundarmos o conhecimento sobre a realidade das políticas educacionais do Brasil, pautada em abordagens desconstrutivas e questionadoras. Buscamos fortalecer o alicerce desta pesquisa em referenciais teóricos que enriqueceram as conceitualizações, com o objetivo de ampliar o horizonte estudado e englobar as questões macroscópicas e microscópicas relacionadas com o tema.

2.2. Da Profissionalidade Docente

O termo profissionalidade surgiu a partir das lutas sindicais em meados da década de 1970, quando o capitalismo fez emergir as lutas de classes e a derrota das forças políticas do trabalho, com o aparecimento dos novos fenômenos sociais, que alteraram substancialmente a dinâmica do capitalismo mundial.

Com esse novo contexto social, o mundo do trabalho passou por inúmeras transformações, que foram somadas às questões de precarização, com isso, surgem as

exigências no que diz respeito à profissionalização, à medida que as novas perspectivas da modernização exigiam um profissional capacitado, que atendesse às exigências laborais da época.

Não obstante, esse é um fato comum quando tratamos dos processos de evolução, pois, as mudanças sociais que surgem naturalmente com as modernizações ocorridas através dos tempos sempre irão exigir profissionais que atendam as demandas das transformações evolutivas.

Segundo Tardif e Lessard (2012), com base em Weber (1971), constata-se que a profissionalização constituiu um dos processos essenciais da modernização, uma vez que transformou o modelo comunitário de sociedade num modelo de socialização social, onde o tipo de trabalho, a competência para exercê-lo e a especialização empregada fizeram surgir um estatuto social que passou a regê-lo.

A profissionalidade, no dizer de Monteiro (2015b), apresenta um sentido que qualifica o que é profissional relativo ao agir profissional e, em outro sentido, engloba o que diferencia uma profissão da outra como, por exemplo,

o valor do serviço, isto é, a importância para as pessoas e para a sociedade do objeto da atividade profissional; o *conteúdo identitário*, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e os seus membros; a *autonomia profissional*, ou seja, a independência e a responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida; e o *estatuto profissional e social*, que se traduz em rendimentos, influência e prestígio. (p. 29)

Segundo Morin (1999), “o desafio da globalidade é portanto, ao mesmo tempo, um desafio de complexidade” (p.14), por isso, o profissional docente precisa a todo momento, enquadrar-se na perspectiva trabalhista da época vivida, pois o mundo do ensino exige constantemente que o desenvolvimento profissional do professor amplie o seu olhar para as novas demandas, que necessitam cada vez mais, de qualificações e enquadramentos nos perfis legais que vão surgindo.

É importante perceber que “o ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (Day, 2001, p. 25), e esta perspectiva evolutiva sempre exigirá em qualquer momento histórico, novos comportamentos profissionais que acompanhem os padrões da modernidade.

As transformações ligadas à profissionalidade docente incluem cada vez mais os professores no “centro do processo educativo” (OCDE, 2015b), visto que a profissionalidade do professor precisa estar sempre em consonância com os novos padrões sociais, culturais e legais das economias modernas.

Além deste aspecto externo de exigência, existe também a própria cobrança pessoal do professor, uma vez que tenta equilibrar-se diante das circunstâncias, das suas histórias pessoais e profissionais, das disposições do momento, que irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas (Day, 2001, p. 16).

Quando falamos em equilíbrio profissional do docente, adentramos o mundo *sui generis* deste profissional e começamos a perceber quanto um acompanhamento contínuo, que envolva os aspectos pessoais e profissionais, é importante para o seu desenvolvimento integral.

Na verdade, qualquer ser humano é composto de dois mundos, o interno e o externo, e todo o ponto de equilíbrio é feito através da conexão perfeita entre estes dois extremos. E, neste caso, não basta somente, e de forma teórica, continuar apontando que o professor precisa equilibrar-se para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas sim, criar meios capazes de empoderá-lo a descobrir o seu real sentido na profissão que exerce.

Day (2001) reforça esse pensamento, quando fala de “oportunidades”, e sugere que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais, indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento, e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p.16). Esse autor (2001, p. 16) ainda potencializa a questão, dizendo que essas “oportunidades” devem ser aquelas que incentivem e incidam sobre os “propósitos pessoais e profissionais e reflectam, ao mesmo tempo, nas necessidades individuais e colectivas, técnicas e baseadas na investigação” (p. 16).

No nosso entender, os resultados das pesquisas realizadas por todo o mundo são de fato muito valorosas e têm o papel fundamental de apresentar respostas às realidades existentes, assim como também poderiam servir para incentivar os governos a avançarem nos parâmetros educacionais, mas, infelizmente, o que temos presenciado, em muitos países e no Brasil, é a cultura da cobrança de eficácia profissional, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência de incentivo à aprendizagem profissional. Sabemos que o contexto dessa aprendizagem, deveria acontecer desde a fase inicial de formação e percorrer todos o caminho profissional do professor.

Lieberman (1996) propõe que o caminho da aprendizagem profissional aconteça pela “instrução direta”, através de cursos continuados, que poderiam ser disponibilizados periodicamente ao professor, pela “apredizagem na escola”, através de todo o contexto vivido no ambiente de trabalho de maneira individual e coletiva, através

da “apredizagem fora da escola”, com a parceria e participação em grupos informais e globalizados de trabalho, que servissem de troca de experiências e, por fim, “na sala de aula”, através do processo de ensino e aprendizagem propriamente dito.

O professor precisa ser concebido de maneira integralizada dentro do contexto educacional, de maneira que toda sua composição humana e profissional precisa vivenciar experiências concretas para o aprender, o desenvolver-se e o ensinar de forma plena.

Lembra-nos agora a célebre frase do filósofo inglês Francis Bacon, que diz: “não se aprende bem a não ser pela experiência”, ou seja, o professor somente terá um bom desenvolvimento profissional se tiver a oportunidade de passar pela experiência de aprender muito bem aquilo que precisa ensinar, isto é, tudo que o identifica com um bom profissional.

Somando-se a essa linha de pensamento, é importante também visualizar que “no caminho da profissionalidade docente existe o processo da identidade profissional, que funciona como eixo estruturante, para o desenvolvimento profissional” (Silva, 2014, p. 13) e esta, segundo Morin (1999), tem grande ligação com os aspectos antropológicos, culturais, sociológicos e etnográficos da experiência existencial humana, que interferem diretamente no desenvolvimento identitário do profissional. Swennen, Volman, e Van Essen (2008) defendem ainda neste sentido que a “identity is what we know, what is foreign and what we choose to know, as well as how we know it” (p. 239).

É também oportuno observar a teoria de Loureiro (2001b), quando classifica o homem como um ser psico-social, e esclarece que a identidade do profissional tem ligação também com a perspectiva de “pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” (p.83). Desta maneira, no âmbito sociológico do docente, sem dúvida, também está embutido toda a sua construção psicológica, que por conseguinte, influencia diretamente no seu perfil relacional e profissional.

Loureiro (2001b) aponta que,

enquanto a Sociologia e a Antropologia colocam usualmente o enfoque nas variáveis estruturais e sociais, a Psicologia, por sua vez, recorre mais aos modelos psicológicos do que psicossociológicos, o que se traduz numa psicologização dos estudos sobre os fenômenos identitários. (p.84)

Não pretendemos, com esta reflexão, diminuir a importância dos aspectos sociais nos processos de formação identitária do docente, mas, sim, somar a importância da perspectiva psicológica e a preparação para a vivência plena de todas as fases, aos

demais aspectos de formação pessoal, acadêmica e profissional do professor.

Loureiro (2001b), ancorado em Dubar (1995), fala de uma construção da identidade profissional ideal, que começa na formação inicial, segue pela consolidação na profissão, sua inserção no contexto do trabalho profissional, a progressão adquirida pela qualificação profissional, com maior envolvimento nas responsabilidades das organizações e, finalmente, na preparação para a aposentadoria.

Estamos diante de um caminho a ser percorrido pelo professor em busca da sua identidade profissional, que é definida sistematicamente, através de fases de buscas constantes, pessoais e progressivas, como mostra a Figura 1.

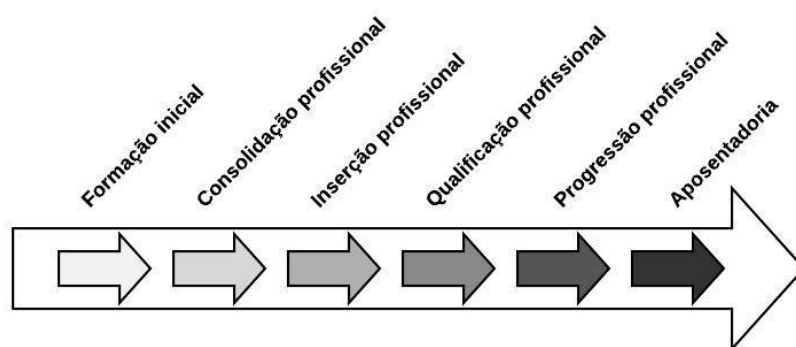


Figura 1 - Caminho da identidade profissional. (Baseado em Dubar 1995; Loureiro,2001)

Neste caminho de busca pela identidade profissional, que começa na formação inicial do professor e o acompanha até a sua aposentadoria, percebemos que, de certa maneira, existem alguns fatores expressivos que influenciam o professor na consolidação da sua identidade. Assim, os definimos por fatores intrínsecos, relativos ao seu contexto pessoal e fatores extrínsecos, advindos do seu contexto profissional na Figura 2.

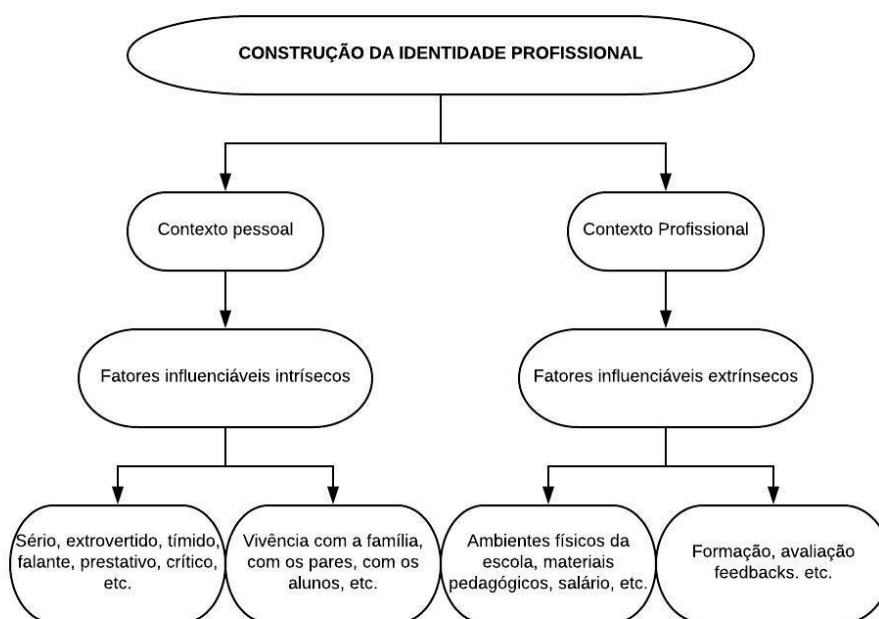


Figura 2 - Fatores de influência na construção da identidade profissional do professor. (Baseado em Dubar, 1995; Loureiro, 2001)

Como podemos observar, existem fatores que influenciam diretamente no caminho da construção da identidade profissional do professor. Nesta construção, deparamos com dois contextos: o pessoal e o profissional. No contexto pessoal, existem os fatores influenciáveis intrínsecos, relacionados às características pessoais do professor, como, por exemplo: o professor é sério, extrovertido, tímido, falante, prestativo, crítico, etc. ou ainda, fatores influenciáveis intrínsecos, relacionados com o modo como o professor se relaciona, por exemplo, com a família, pares, amigos, alunos, direção da escola, etc.

No contexto profissional, encontramos os fatores influenciáveis extrínsecos, relacionados primeiramente com os aspectos negativos encontrados na profissão, como, por exemplo: os ambientes físicos das escolas, falta de materiais pedagógicos, salários baixos, etc, ou ainda, os influenciáveis extrínsecos positivos, relacionados com os aspectos que podem ser oferecidos pela profissão, como, por exemplo: as formações continuadas, avaliação docente, *feedbacks* construtivos, etc.

No nosso entender, no caminho para a identidade profissional, o professor desenvolve-se gradualmente, através da consolidação e da inserção no trabalho, mas, tem a sua identidade definida, principalmente, em função dos fatores que influenciam diretamente neste caminho.

Acreditamos que os fatores intrínsecos são importantes no processo identitário do professor, mas os fatores extrínsecos, no que diz respeito à valorização profissional, têm

uma grande parcela de contribuição na formação de profissionais felizes com o que fazem e capazes de se identificar e permanecer na profissão.

Sob uma perspectiva global, percebemos que o amadurecimento identitário e o desempenho profissional e psicológico do profissional docente dão-se, como já atestamos, ao longo do percurso de formação, mas, acontecem principalmente, através do processo natural de aquisição de “conhecimentos e habilidades que a prática da profissão proporciona” (Silva, 2014, p. 14).

Através de construções teóricas, percorremos o caminho desde a profissionalidade, até o desenvolvimento profissional do docente e atestamos que é necessário o professor perceber as transformações do mundo, e, principalmente, sentir-se parte do novo momento educacional.

Sabemos que o professor sente grande dificuldade de vencer sozinho todas as barreiras da modernidade e que precisa de apoio incondicional das esferas superiores do sistema educacional, no seu processo de reconhecimento identitário e em todos os aspectos da sua vida pessoal e profissional. Com este pensamento, aprofundaremos mais ainda o nosso conhecimento teórico sobre o perfil identitário ideal do professor.

2.2.1. Identidade Profissional

Baseados sempre em levantamentos teóricos, percebemos que a construção da identidade do professor acontece de maneira gradual ao longo da sua carreira profissional, sendo formada por fases que envolvem um caminho a ser percorrido, desde a formação inicial até a aposentadoria, momento este de maturidade profissional máxima, que o identifica finalmente através de todo o profissionalismo adquirido e vivido durante o tempo de trabalho exercido.

Quando partimos para a prática, em busca de um conceito para identidade profissional e a definimos dentro de um contexto social, deparamos com algumas controvérsias entre o perfil identitário idealizado pelo professor e a expectativa externa criada sobre o seu trabalho, ao longo da sua história em determinado contexto. Assim, podemos afirmar, com base em Pimenta (1997), que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p.75).

Nesse mesmo aspecto e evocando Dubar (2005), podemos avançar e compreender claramente que além das questões pessoais em busca do seu próprio perfil identitário, o professor também enfrenta as questões sociais envolvidas neste caminho. Dubar (1995,

citado em Pizzi, Fumes, Freitas & Freitas, 2012, p.168), diz que “entre os atos de atribuição e atos/sentimentos de pertença, há uma tensão permanente que caracteriza o processo de construção/desconstrução da identidade, configurada pelas identificações/não identificações nas relações sociais”.

Em busca de contextualizarmos o estudo sobre identidade profissional, podemos nos valer da opinião de Mortola (2010), que afirma:

la identidad, en su expression personal, enuncia el *sentido de sí mismo* que porta un sujeto en el marco de un *nosotros*. Es así que se entiende la identidad personal como el sentido de sí mismo – o la autoimagen – que orienta y hace significativas las acciones que lleva adelante un sujeto. Esta identidad personal le permite a los sujetos reconocerse a sí mismos (quién soy), pensarse hacia el future (que quiero ser) e verse en relación con outros (quién soy para los demás). Las identidades personales se incluyen siempre en las identidades colectivas, es decir, los individuos definen lo que son desde el reconocimiento de su pertencia a ciertos colectivos o categorías sociales con las que se identifican. (p.2)

Na linha teórica de Sousa e Fino (2003), ainda podemos corroborar dizendo que a identidade profissional é de competência personalizada, ou seja, cada professor busca a sua, confrontando-se consigo mesmo e com os outros professores:

O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projectadas), como, a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos. (p.1)

Assim, “toda identidad se constituye dentro de la tension entre la lógica de equivalência (de lo igual) y la lógica de la diferencia (de lo distinto)” (Mortola, 2010, p. 3), e neste aspecto da percepção comparativa, o professor se desenvolve profissionalmente, buscando significados pessoais e coletivos inseridos nos contextos sociais e voltados para o bem comum dos sistemas educacionais.

É importante perceber a identidade profissional sob o aspecto social, pois muitos dos pormenores sobre a formação profissional do docente ficam mais evidentes no que diz respeito ao desenvolvimento e à identidade do professor, e toda a abrangência pessoal, interpessoal e social que a envolve. Nesta perspectiva, Marcelo (2009) relata a relação entre a identidade profissional e o aspecto intersubjetivo deste desenvolvimento, e afirma que esta se “caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (p. 112).

É importante perceber que o contexto, o modo e o tempo utilizado na busca pela identidade profissional, devem ser observados, e nesta perspectiva esclarece Dubar

(2005) que a identidade, então, corresponde ao “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” (p.170).

Valemo-nos de Pizzi, Fumes, Freitas e Freitas (2012) e podemos complementar dizendo que se identificamos a teoria das “formas identitárias”, cujas identidades são assumidas de acordo com o contexto vivido, reconhecemos o motivo dos conflitos vivenciados pelos professores, neste processo de busca pela sua identidade profissional: sempre estarão numa zona de tensão de “avaliação informal” que levará em conta a opinião dos outros a seu respeito e o seu sentido de pertença, em que o professor se identifica como profissional (p.170).

Para complementar, Lieberman (1996) fala da identidade profissional sob o aspecto do “caminho da aprendizagem profissional”, envolvendo as aprendizagens dentro e fora das escolas nos contextos formais e informais e Dubar (2005) soma ao contexto das aprendizagens profissionais, todos os aspectos sociais, que englobam as representações próprias do professor e as cobranças externas que ele enfrenta.

Outro aspecto importante a mencionar é o que Marcelo (2009) chama de “mundos vividos” pelos professores, ou seja, várias questões internas e externas, ligadas à profissão, porém, vivenciadas dentro do contexto individualizado de cada profissional. Neste sentido, o perfil identitário do docente pode ser traçado, levando em consideração todas as aprendizagens acadêmicas (formações iniciais e continuadas) e posteriormente, profissionais ao longo do percurso de trabalho, observando a representação individual (contexto pessoal do professor) e a representação de desenvolvimento (contexto profissional do professor), estando todas estas dimensões inseridas no contexto social (escola, família, políticas educacionais, etc). Para Mortola (2010), “as identidades sociales se construyen en la articulación problemática y plena de tensiones entre dos planos: um biográfico e otro social o relacional” (p.31).

É importante conceber também que o trabalho do docente é influenciado por contextos políticos, por isso é imprescindível que o professor esteja envolvido nas decisões que influenciam as suas práticas e concebem os processos de formação e avaliação voltados para o seu desenvolvimento profissional.

E, para finalizar, procuramos idealizar este item do trabalho em outra linha de reflexão construtiva, no contexto da pesquisa que estamos realizando no âmbito do tema avaliação do desempenho docente. Percebemos que, quando o profissional docente procura moldar o seu perfil identitário através do seu auto reconhecimento como

profissional, vinculado ao contexto social e paralelo às identidades coletivas e às opiniões externas, podemos afirmar que, neste caminho da busca, é imprescindível que aconteça o processo de ADD.

É no mesmo trajeto da formação continuada, da consolidação, da inserção e da progressão profissional do professor, que ele deve receber o *feedback* avaliativo, para evoluir na sua profissão e firmar-se cada vez mais com uma identidade profissional satisfatória, tanto para o sistema educacional, como para a sua realização enquanto profissional.

Concluimos então, que a identidade profissional e a avaliação do desempenho docente podem ser construídas e definidas paralelamente e dimensionadas no processo de busca do conhecimento para auxiliar no desenvolvimento profissional.

2.2.2. Conhecimento e Desenvolvimento Profissional

Ao avançar na produção de conhecimento, para sustentação teórica do estudo que estamos a desenvolver sobre avaliação do desempenho docente, faz-se necessário perceber os caminhos do professor na busca do conhecimento profissional.

Para construirmos melhor a compreensão sobre o tema, precisamos entender que cada profissão é caracterizada pelo tipo do *saber específico* que apresenta, portanto, é o conhecimento especializado que a qualifica e diferencia das outras.

É importante perceber também, que o professor tem a sua história de profissionalização repleta de “lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (Nóvoa, 1995, p. 96), caracterizada por grandes transformações no que diz respeito à função social e a outros aspetos econômicos e políticos e, neste enfoque, podemos afirmar, pautada em Roldão (2005), que o “distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (p. 94).

Existe a necessidade de nos atentarmos para a dificuldade polissêmica de conceituar a prática de “ensinar”, que ao longo de toda a história da construção da profissão docente, passou por vários entendimentos, porém Martins (2014) diz-nos que

a existência prévia da ação de ensinar a qualquer produção sistemática de conhecimento e à própria formação para ensinar tem contribuído para que esta atividade, conotada maioritariamente como prática, apenas evoluísse para uma ação profissional à medida que foram teorizados conhecimentos. (p. 31)

Em busca de uma consolidação científica que pudesse solidificar a proposta de conceituação do ato de ensinar no universo da nossa pesquisa, que tem como foco principal a avaliação do desempenho docente, socorremo-nos em Roldão (2005), que nos encaminha para visualizar melhor que,

a formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos). (Roldão, 2005, p. 176)

Assim, podemos considerar que o ofício de “*ensinar*” do professor, por toda a história da profissão e na atualidade, pauta-se, sobretudo, nos conhecimentos peculiares que este adquire na sua formação inicial e ao longo da vida profissional e, em função deste “saber” *sui generis*, é identificado profissionalmente.

Monteiro (2015) corrobora neste sentido, afirmando que o conhecimento especializado é considerado “o critério de quem precisa e pode escolher um(a) profissional” (p.33), que geralmente, é selecionado pela “competência científico-técnica” (p.33) que apresenta, ou seja, é identificado a partir do conhecimento que domina.

Portanto, as habilidades particulares identificam e na maioria das vezes selecionam os profissionais para atuarem em suas áreas específicas de conhecimento. Day (2001), com base em Eraut (1996), afirma que o saber profissional dos professores é o conhecimento que eles possuem para poder desempenhar com qualidade as suas tarefas profissionais (p.93).

No caso particular dos professores, Shulman (2005, citado em Afonso, 2016a, p.51), elenca os principais enfoques de conhecimentos específicos que identificam o docente como profissional:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento didático geral (princípios e estratégias de organização do processo de ensino e aprendizagem);
- Conhecimento do currículo (domínio dos materiais e do programa);
- Conhecimento didático do conteúdo, (amalgama entre matéria e pedagogia que constitui a área exclusiva dos professores);
- Conhecimento dos alunos e das suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos (que abarca o conhecimento das turmas, da gestão escolar e até da cultura em que assenta cada comunidade escolar);
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos

(fundamentos filosóficos e teóricos.).

Quando analisamos todas estas generalidades que caracterizam o conhecimento específico da profissão docente, estamos diante da complexidade que envolve o ato de ensinar, diante das novidades atuais, na medida em que percebemos, que somado a todos estes elementos, existe ainda a necessidade de se apropriar de outra versão de ensino, que exige do docente um novo *modus operandi*, diante da realidade encontrada.

Segundo Roldão (2007), “a função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação” (p. 95) .

Em concordância com a autora, defendemos que, de fato, estamos vivendo um momento de “dupla” transitoriedade de saberes e concepções. A fluidez com que as informações chegam até nós e aos alunos, e transcendem rapidamente, às vezes, nos convoca a pensar que já não possuímos o conhecimento de antes, e se o temos, já não podemos mais aplicá-lo da forma como o aprendemos.

Sob outro olhar, a autora afirma que o conhecimento atual gira em torno do capital globalizado. Tanto o professor, quanto o aluno, vive um “tempo de acesso alargado” à informação, bem diferente do passado, onde o “saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio era limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (p. 95).

A partir desta construção teórica, podemos então, identificar que o conhecimento tem um perfil dinâmico e, por isso, o docente também necessita desse dinamismo para persegui-lo e encontrá-lo durante a sua carreira. O professor deve conceber a ideia do conhecimento significativo, ou seja, “conhecimento que não se reduz a informação” (Pimenta, 1997, p. 8).

Para contextualizar este pensamento, valemo-nos ainda de (Pimenta, 1997, p. 8), que ancorada em Morim (1993), defende o conhecimento dividido em três estágios: i) a busca pela informação (atualizada ao seu tempo e momento); ii) trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; e iii) a inteligência (arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente) e a consciência ou sabedoria (capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização).

Com esta perspectiva conseguimos enquadrar perfeitamente a busca do conhecimento ao processo do desenvolvimento profissional do docente e, sob este enfoque, defendemos que o professor precisa conceber o conhecimento que será adquirido no treinamento do exercício profissional, para assim, se apropriar das exigências educacionais dinamizadas da pós-modernidade.

Colaborando com este pensamento extraímos que o

professional development refers to in-service training that aims to update, develop and broaden the knowledge of teachers and school leaders. This includes any activity that develops an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics, through personal study and reflection as well as through formal courses. (OCDE, 2015a, p. 502)

Nesta perspetiva, podemos depreender que o desenvolvimento profissional deve ser um processo continuado, responsável por qualificar os docentes para o exercício das suas funções na prática e este processo é “diretamente proporcional” à busca do conhecimento, ou seja, quanto mais conhecimento, mais desenvolvimento profissional e mais preparação para o acompanhamento das mudanças, “therefore, professional development, at all points in a teacher's career, is necessary to keep up with changing research, tools, practices and students' needs” (OCDE, 2015b, p. 520).

Um dos pontos importantes deste prisma é, conforme Morgado (2014), as atenções que têm sido dadas aos resultados escolares, acrescidos dos novos desafios encontrados nas dinâmicas educacionais, que têm demandado estudos e discussões por todo o mundo. Neste contexto, surgem as propostas para a aquisição de conhecimentos adaptados às novas realidades globalizadas em prol do desenvolvimento profissional do professor e como solução para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Sachs (2009, citado em Morgado, 2014, p. 350), afirma que o desenvolvimento profissional possui dois enfoques: o tecnocrático e o instrumental, que percebem o ensino como motor da formação docente num âmbito mais reflexivo e transformador, considerando a aprendizagem/conhecimento do professor como base nutritiva de seu próprio desenvolvimento profissional.

Defendemos também a ideia, de que o professor é movido pelo seu aprendizado e, a partir da sua primeira busca de conhecimento, na formação inicial, precisa continuar esse processo por toda a sua vida profissional, uma vez que o conhecimento não é estático, é dinâmico, e necessita acompanhar as mudanças constantes impelidas pelo tempo.

É importante considerar o perfil “reflexivo e transformador” do docente, na medida em que essa perspetiva apresenta a proposta construtiva de um modelo que privilegia a apropriação do conhecimento para a autonomia do professor, diante da nova realidade educacional, e não somente a antiga versão de transferência e aplicação de conteúdo, ou seja, essa perspetiva, diminui a atitude do professor, como mero executor de demandas pré-estabelecidas sem utilizar o seu conhecimento atualizado com a realidade vivida.

Atualmente vive-se um momento de grandes debates sobre o desenvolvimento profissional do docente e a relação deste trabalho no século XXI, principalmente quando se percebe que “a mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar” (Flores, Hilton & Niklasson, 2011, p. 22).

Vale ressaltar que, apesar da observação dos novos desafios, e dos estudos realizados relativos à busca do conhecimento para o desenvolvimento profissional, ainda é comum em alguns países a falta de condições para os professores adaptarem-se aos recentes ambientes de mudança, o que tem dificultado muito os avanços na educação de um modo geral.

Em muitas realidades, como no Brasil, por exemplo, a busca do conhecimento profissional ainda encontra grande dificuldade, no que diz respeito às reduzidas formações oferecidas e ao modo como a ADDé conduzida pois, em grande parte dos estados brasileiros, continuam sendo baseadas no sucesso ou insucesso escolar dos alunos.

As formações docentes, geralmente, são realizadas sem a observação dos perfis subjetivos (o ser e fazer profissional do docente) e dos objetivos (formação continuada do docente), aspectos estes considerados como importantes e diretamente envolvidos nos avanços dos sistemas educacionais por todo o mundo.

Em síntese, sabemos que são muitos os factores que contribuem para o sucesso ou insucesso de um sistema de ensino, dentre estes, podemos citar, sem dúvidas, a valorização do docente em termos gerais e a avaliação de desempenho, ao longo da sua vida, “como referência à centralização da avaliação na valorização do professor enquanto pessoa e nos sentimentos que este manifesta para com a sua profissão em detrimento de uma observação, quantificação ou mensuração do seu comportamento” (Martins, 2014, p. 33).

Neste sentido, podemos nos apropriar de Fateixa (2011), quando defende que os projetos propostos para o sucesso escolar não podem ser apresentados como

uma verdade metodológica única e repetível dogmaticamente mas, partilhada uma experiência organizacional possível de ser aplicada distintamente, com trabalho crítico e empenhado dos professores, com construção de equipas docentes e a potenciação do trabalho colaborativo dos docentes, a revisão dos instrumentos de avaliação e o envolvimento e o estabelecimento de compromissos com os encarregados de educação e alunos. (p. 63)

Diante dos fatos, resta-nos esperar que a aplicação desses processos comece a acontecer em termos mais exigentes e éticos, com efeito não somente teórico, mas, com envolvimento direto e prático na busca do conhecimento para o desenvolvimento da carreira do docente de forma plena.

2.2.3. Profissionalismo Docente

A busca pela profissionalidade docente tem sido tema de grandes debates políticos por todo o mundo, à medida que a excelência educacional vem se tornando meta, aparece como uma grande componente de reflexão e análise a partir das situações práticas vivenciadas.

O olhar mais significativo para os resultados educacionais tem fomentado a reflexão generalizada no contexto da educação, no sentido de se perceber melhor a distinção e ao mesmo tempo a correlação entre a qualidade do ensino e a qualidade dos professores.

Face à questão, alguns autores têm defendido que a qualidade dos professores tem superado todas as outras questões, quando se fala em qualidade de ensino (Darling-Hammond, 1993, 2010; Flores, 2014) e, por isso, existe essa prioridade política sobre a formação continuada em busca do desenvolvimento profissional.

No entanto, não se pode generalizar tal pensamento, uma vez que muitos são os fatores envolvidos, principalmente, quando nos voltamos aos países que de certa maneira não priorizam a educação. De acordo com Alves e Flores (2010), falar de qualidade é algo “complexo, multifacetado e pessoal” na medida em que cada realidade tem o seu contexto específico, além das “posições distintas, e às vezes conflituais, em relação à natureza do trabalho dos professores no século XXI” (p. 21).

Na ordem dos fatos, com o desenvolvimento das sociedades surgiu a figura do professor com a perspectiva de ensinar. Com a evolução e no âmbito dos direcionamentos atuais, é importante perceber que a qualidade do ensino e aprendizagem ainda são as molas sustentadoras para identificar um bom profissionalismo docente, no entanto, somado a esta questão existem muitas outras novas demandas da profissão que surgiram em função deste tempo paradoxal em que se vive.

Neste sentido Cosme (2009) nos ensina que

o mundo, as pessoas que o habitam e as representações sobre essas pessoas e esse mundo mudaram. As escolas definem hoje, a sua missão em função de outras finalidades e os estatutos e os papéis que actualmente se atribuem, quer aos alunos, quer aos professores configuram-se em função de outros parâmetros. (p.24)

As orientações políticas, sociais, culturais e educativas tornaram-se variadas e complexas, o que exige do professor um novo perfil profissional para gerir e lidar com todas as contradições e tensões existentes no ambiente educacional.

De notar que em alguns contextos os direcionamentos atuais relativos à educação, tendem inevitavelmente a aflorar os conflitos, as ambiguidades e a ambivalência do profissionalismo docente (Day, 2003; Flores, 2009), na medida em que se percebe o professor mais visível, cobrado, e de acordo com as posições e direcionamentos, desmotivado e insatisfeito profissionalmente.

É neste sentido que existe a necessidade cuidadosa de conceber as perspectivas do profissionalismo docente nestes tempos de mudanças no que diz respeito aos dilemas e desafios que envolvem a profissão, antes de qualquer intervenção de formação e avaliação deste profissional.

Por outro lado, mesmo que o novo contexto se apresente com uma perspectiva mais amplificada e democrática em relação aos professores, é importante que estes também se percebam no contexto e assumam um papel que extrapole “as fronteiras da sala de aula para incluir o contributo para a escola, para o sistema educativo e para a comunidade mais ampla na medida em que sustentam responsabilidades colectivas enquanto grupo” (Flores *et al.*, 2011, p. 22).

Neste caminho da profissionalidade docente focada na relevante capacidade de desenvolver habilidades e competências para aplicação de conhecimentos específicos, é importante que o professor persista na busca do seu profissionalismo, o que significa optar por “fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode fazer” (Monteiro, 2015, p. 32) de acordo com uma visão democrática e participativa.

Sob a perspectiva de Day e Sachs (2004, citados em Flores, Hilton e Niklasson, 2010)

o profissionalismo democrático baseia-se na profissão, pressupõe uma regulação profissional complementa e vai além das agendas de reforma, orienta-se para o desenvolvimento profissional, colegial e da profissão, caracterizando-se, por isso, pelo activismo e não pelo controlo. (p.22)

Ao concordar com o autor e ligada ao fundamento de ações que não estejam voltadas somente para o controle, mas, para a busca do desenvolvimento profissional, precisa-se urgentemente de uma visão mais alargada sobre a profissionalidade docente, no sentido de implementá-la como instrumento reflexivo do professor sobre as decisões que influenciam a sua prática, sejam elas de cunho político, educacional ou no âmbito da pesquisa educacional.

Na perspectiva da prática reflexiva do professor, Day (2004) nos apresenta quatro modos:

- A preparação do trabalho que tem de ser feito, que representa um *feedback* limitado e circunscrito à experiência do *Eu sobre o Eu*;
- Os incidentes críticos, que podem conduzir a um maior crescimento profissional quando os professores analisam o que ocorre em cada dia;
- A reflexão auto-biográfica, que proporciona formas de recuperar, reconstruir e recapturar acontecimentos e realizações, aprofundando e analisando propósitos, identidades, valores e comprometimento, através de exemplo, dos diários, das histórias do trabalho e da vida pessoal e profissional; e
- A investigação-acção colaborativa que combina a procura de uma renovação individual com a procura de melhoria da escola e cujo ponto de partida são as necessidades sentidas.

A partir desta performance extensa de proposituras reflexivas destinadas ao professor, podemos enviesar o pensamento ao desenvolvimento profissional docente em busca do profissionalismo, que surge como proposta por todo o mundo em função da melhoria da qualidade educacional.

É importante ressaltar que o equilíbrio entre profissionalidade e melhoria da qualidade da educação nem sempre é fácil de gerir. Em muitos contextos pelo mundo, os docentes se submetem a trabalhar em salas superlotadas, espaços físicos deteriorados, falta de formação continuada, avaliações mal implementadas, dentre tantas outras questões que sufocam e desanimam o docente.

Segundo Day (2001), os docentes possuem a característica peculiar de possuir o domínio do conhecimento especializado sobre a disciplina, a pedagogia e os alunos, o que lhes confere certo grau de autonomia, no entanto, as tendências atuais se voltam para a proposta de criação de padrões profissionais, que inicialmente estão voltados para a busca de qualificações adequadas para ser professor, e principalmente, a continuação destas buscas ao longo da carreira profissional.

Os temas relacionados ao professor, que se direcionam à reflexão, ao desenvolvimento e ao profissionalismo, nos sugerem de imediato pensar nas proposituras e ações formativas e avaliativas existentes como forma de propostas legais, em fase de implantação ou em pleno funcionamento pelo mundo educacional de diversos países.

Alguns países como Finlândia, Singapura, Japão, entre outros que se destacam nos melhores patamares educacionais pelo mundo, têm investido grandemente na avaliação educacional, incluindo nesta a valorização do docente em áreas formativa, avaliativa e salarial, questão que chama atenção de outras nações para a importância do professor. Interligado à valorização do professor, somam-se muitas outras situações que direta ou indiretamente estão relacionadas, sobretudo, no que diz respeito à elevação dos padrões de ensino e de melhoria das posições nos quadros de avaliação educacional.

Em resumo, podemos visualizar um perfil evolutivo no caminho da profissionalidade do docente, que possui um vínculo direto com o novo paradigma da avaliação educacional, no sentido de se perceber o professor como parte essencial deste processo.

Concordamos com Day (2001) quando afirma que a abertura para as avaliações e o *feedback* são “fundamentais para a reflexão”. A partir deste ponto adentraremos o conhecimento mais aprofundado sobre avaliação educacional.

2.3. A Avaliação Educacional - Conceitualizações

Para progredirmos com este estudo teórico, que nos levou inicialmente a uma grande viagem pelos pormenores da profissão docente, no que diz respeito à origem histórica, às perspectivas e ao quadro de caracterização identitária, profissional, de desenvolvimento e profissionalidade, precisamos continuar por outro caminho, e adentrarmos o universo da avaliação, que nos ajudará a traçar um perfil intradimensional, que será necessário para as construções profundas e importantes, que estarão interligadas ao tema principal desta pesquisa, a ADD.

Recorremos a alguns conceitos para rastreamos a definição do conceito avaliação, expressão bastante antiga, que desde sempre nos remota para alguma ansiedade, quando a relacionamos com o termo “resultado”, enquanto produto do processo de ensino e aprendizagem.

Com o apoio de Neves e Ferreira (2015) compreendemos que a definição de “avaliação” foi construída ao longo do tempo, e nos remete ao produto final que indica

uma relação também importante, com o processo de “recolha de informação”. A proposta apresentada pelas autoras, faz perceber a existência de diversas perspectivas de avaliação sustentadas em vários teóricos:

(i) dos objectivos definidos (Tyler), (ii) uma descrição isenta de juízos (Stufflebeam); (iii) uma formulação de juízos (Scriven, House); (iv) uma combinação entre descrição e formulação de juízos (Guga e Lincoln); ou ainda (v) uma recolha de informações que permite a formulação de juízos e a tomada de decisões (Tenbrink) (Neves & Ferreira, 2015, p. 23).

Dentre alguns estudiosos no assunto avaliação, ancorados em Arredondo e Diago (2009), podemos ainda apresentar uma perspectiva cronológica de possíveis conceitos, a partir de Tyler (1950), que dizia ser a avaliação “o procedimento de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram atualmente alcançados mediante os programas e currículos de ensino”, Cronbach (1963) que define avaliação como “a coleta e o uso das informações para tomar decisões sobre um programa educacional”; Schuman (1972) defende a avaliação como “emitir juízos de valor”; Gronlund (1973) entende que avaliação é “um processo sistemático para determinar até que ponto os alunos atingem os objetivos da educação”; para Mager (1975), a avaliação “é um processo para determinar o grau ou a amplitude de alguma característica associada a um objeto ou a uma pessoa”; de acordo com Attkinson (1978), a avaliação é “um sistema de ajuda essencial para tomada de decisões em qualquer nível administrativo do sistema de apoio”; Lafourcade (1979) entende a avaliação como, “uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida foram atingidos os resultados previstos nos objetivos especificados com antecedência”. Wortman (1983), diz que a avaliação “é um conjunto de atividades teóricas e práticas, mas sem um paradigma geralmente aceito, com grande variedade de modelos e no qual se apreciam diversas modalidades e formas, consideradas como adequadas para avaliar”; Casanova (1995) entende por avaliação “um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educacional desde o início, de maneira que seja possível dispor de informação continua e significativa para conhecer a situação, formar decisões adequadas para prosseguir a atividade educacional, melhorando-a progressivamente” e, segundo Arredondo (2002), a avaliação “deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são objeto e a razão de ser da atuação educacional” (pp. 35-37).

Neste aspecto, e com muitas ideias sobre o tema avaliação, sentimos a necessidade de recorrer ao arcabouço histórico, para conhecer melhor, em que momento a educação se apropriou da avaliação como meio de percepção, julgamento e intervenção, e quais as influências nas avaliações educacionais da atualidade.

Segundo Neves e Ferreira (2015), já nos períodos remotos da Antiguidade, surgiram os primeiros registros de avaliação, quando na Grécia, no ano 2.000 a.C, “os mestres usavam o questionamento como metodologia de ensino” e na época medieval existia nas universidades o “desenvolvimento da argumentação e avaliação das capacidades e conhecimentos a ela associados” (p.26).

No século XVI, era da racionalidade, as autoras referem-se a Thomas Hobbes, que se interessou pela regulação da ação humana na administração do serviço público e pelos Jesuítas, que “começam a usar os exames de forma sistemática” (Neves & Ferreira, 2015, p. 26). A partir desse contexto, surge então a necessidade de “quantificar” a vida humana pela avaliação, através da política de estatística, *political arithmetic*, que “surge como um instrumento essencial para as práticas avaliativas, com uma orientação sociológica” (Neves & Ferreira, 2015, p. 27).

Seguindo a progressão histórica e ancorados ainda em Neves e Ferreira (2015), descobrimos que os séculos XVII e XVIII foram marcado pela utilização de métodos estatísticos apoiados na crença de que as qualidades humanas podiam ser classificadas e quantificadas matematicamente, através de Galtone e suas teorias que estudavam as diferenças humanas de inteligência. No século XIX, surgiu a valorização da parte escrita dos exames, em detrimento da oralidade e argumentação, presentes no século anterior.

É importante destacar que no final desse século, Joseph Rice desenvolveu o “primeiro programa formal de avaliação educacional nos Estados Unidos da América” e, a partir do século XX, surgem os testes em larga escala, com a proposta da “testagem como forma de medir a produtividade das escolas e professores” (Neves & Ferreira, 2015, p. 28).

Como podemos perceber, aos poucos, a avaliação evoluiu tanto no campo das práticas sociais, como nos sistemas de educação, com o aparente objetivo de contribuir com a organização das sociedades.

Segundo Arredondo e Diago (2009), podemos perceber a evolução do conceito de avaliação, no âmbito educacional, através de seis momentos:

- Primeiro (até 1920): avaliação como medida;
- Segundo (de 1930-1940): avaliação considerada como grau de congruência entre

objetivos e seu grau de concepção; passa a ser concebida como um processo sistemático através de Tyler;

- Terceiro (até finais de 1960): avaliação considerada na totalidade do âmbito educacional;
- Quarto (1970): avaliação orientada aos alunos e à tomada de decisões sobre o programa ou os métodos;
- Quinto (1970-1980): avaliação baseada nos paradigmas quantitativo e qualitativo;
- Sexto (a partir de 1990): tendência à avaliação globalizada, formativa e integradora.

Não poderíamos avançar sem antes conhecermos os aspectos históricos e evolutivos da avaliação e, com este conhecimento, podemos perceber que a avaliação faz parte da educação, tal como faz parte das práticas humanas.

Em outra abordagem, conforme Martins (2014), “as gerações sucedem-se assim como os paradigmas, desde a avaliação como medida, passando pela avaliação como descrição até à avaliação como juízo ou julgamento” (p. 48).

Quando procuramos clarificar o conceito de avaliação, deparamo-nos com uma tarefa ampla, na medida em que, em todas as conceitualizações seja no âmbito educacional ou não, percebemos uma perspectiva evolutiva e polissêmica, porém, sempre guiada por uma estruturação básica, Arredondo e Diago (2009) consideram a avaliação “um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo” (pp. 38-39) com algumas características peculiares que são: obtenção de informação, formulação de juízo e tomada de decisões, conforme demonstrado na Figura 3.

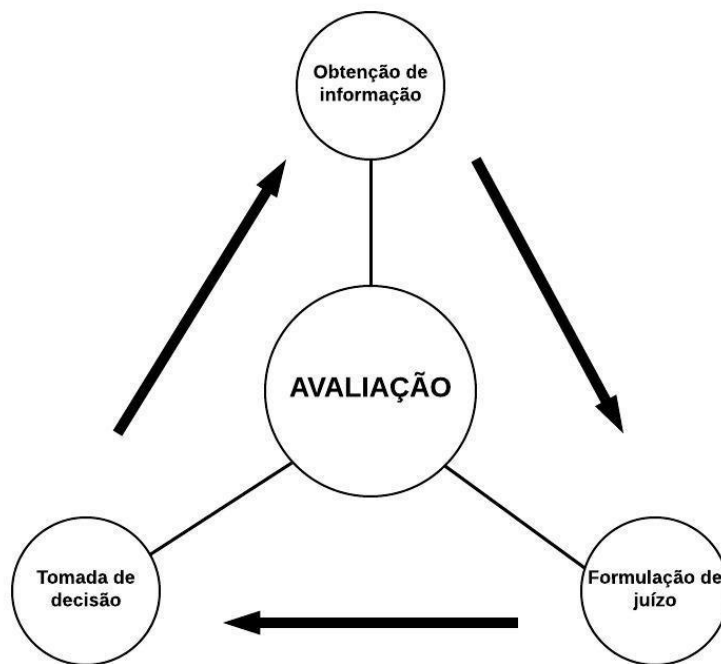


Figura 3 - Características da avaliação educacional. (Baseada em Arredondo & Diago, 2009.)

Numa outra perspectiva importante para o nosso estudo, encontramos Hadji (1994) ao defender que “o acto de avaliação é um acto de ‘leitura’ de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados” (p. 31).

Esta visão da avaliação é complementada por Fernandes (2008b), que identifica a avaliação como

um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. (Fernandes, 2008b, p. 5)

Não obstante, percebermos um imenso campo de argumentos para a definição de avaliação e, com este olhar, resolvemos identificar, mais alguma perspectiva na recente edição do dicionário Aurélio de Português, de 2015¹⁸, autor que se refere à avaliação com o significado de “conhecer o seu valor”.

Para este estudo, estamos ancoradas em diversos autores, uma vez que sempre existirão ideias que se complementam umas às outras, porém, tutelaremos a avaliação com a perspectiva, que interceda positivamente na evolução da educação, no seu

¹⁸ Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/>

“conhecimento de valor”, mas, não no valor somente quantitativo e pontual, voltado para resultados e que tenham um papel meramente baseado em *ranking* político-administrativo-educacional.

Já percorremos alguns caminhos de cunho científico e de experimentação prática, à frente de modalidades avaliativas e, quando falamos sobre avaliação educacional, defendemos que o processo avaliativo deve, antes de qualquer perspectiva, reconhecer o valor do “avaliado”¹⁹ e, a partir desta concepção, propor caminhos para o desenvolvimento, nos planos pessoais, coletivos, estruturais ou físicos.

Acreditamos que todas as perspectivas que rodeiam a avaliação educacional partem, indiscutivelmente, do reconhecimento de valor do avaliado e, neste caso, primeiramente o valor da própria educação como meio de desenvolvimento humano e das sociedades em geral, depois, o valor de todos os envolvidos no processo, como os gestores, coordenadores, colaboradores, família e professores.

Na verdade, por ser um processo de avaliação complexo, é importante que seja valorizado sistematicamente, de maneira uniforme, justa, séria, constextualizada e “que se articula e se adapta e evolui em função dos paradigmas que enformam a educação em diferentes momentos da sua evolução” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 11).

É também importante conceber na prática, que a educação deve funcionar como um sistema, assente, por exemplo, na Teoria Geral dos Sistemas, ou seja, uma educação voltada para o todo, indivisível, conectada por todas as partes que a compõem e representada com paradigmas muito bem definidos e estabelecidos, a partir do que se tem disponível em cada contexto.

Alguns países pelo mundo já concebem na prática a avaliação educacional fazendo parte de uma grande rede sistêmica, que envolve todos os âmbitos da educação. Enveremos por esse pensamento, porque precisamos continuar construindo um caminho lógico para o entendimento do tema avaliação educacional, uma vez que este engloba a avaliação do desempenho profissional, tema desta pesquisa. Com essa impressão de que existe uma ligação imprescindível entre o sucesso da avaliação educacional e o funcionamento coerente de um sistema de educação, adentraremos o universo da educação brasileira, para conhecermos com mais profundidade, os pormenores da avaliação educacional do país.

¹⁹ O “avaliado” nestes termos, poder ser entendido como o próprio sistema educacional, seja ele na figura dos professores, dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, dos projetos educativos utilizados, da estrutura física da escola, etc.

2.4. Resenha Histórica da Avaliação Educacional no Brasil

No Brasil, a educação sempre foi, e ainda é, penalizada pelas políticas públicas, é vítima de um “sistema nacional de ensino”, proposto em meados do século XIX, inspirado no princípio constitucional “educação é direito e dever do Estado” (Saviani, 2008, p. 5) e pautado no *escolanovismo*,²⁰ mas, em pleno século XXI, tal sistema nacional de educação ainda não se tornou um direito pleno, pois, apesar do Estado ter tomado para si a responsabilidade de efetivá-lo, não avança para a responsabilidade de executá-lo.

Muitos discursos, grandes falácias e inúmeras discussões da alta cúpula dos governos têm aflorado o suposto desejo de avanços na efetivação do sistema nacional de educação nos últimos anos. Em que pesem tais propostas, acreditamos que a educação precisa sobremaneira de efetivar-se “para todos”, como é normatizada na Constituição Federal Brasileira, mas, de maneira uníssona, justa e principalmente, respeitando os mais variados contextos e as suas peculiaridades, atendendo às suas demandas.

A política educacional sistêmica foi formalmente oficializada através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, sob as bases de seis pilares: “I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização; e VI) mobilização social” (Brasil, 2014b, p. 69).

Defendemos a ideia do “sistema educativo”, como o importante aspecto para a evolução da educação brasileira e concordamos com Farinha (1990), quando ele não concebe a educação destacada das outras áreas científicas por ser, segundo o autor, um fenômeno particularmente humano.

Para o mesmo autor, o fenômeno educativo é um “conjunto de elementos em interação”, “constituída por trocas de informação”, “funcionam a partir da energia colateral fornecida pelos seus membros” e um determinismo circular com bastante complexidade” (Farinha, 1990, pp. 15-16). Nesse aspecto, a educação deveria ser organizada por sistemas, que se integrassem racionalmente, com elementos relacionados entre si e de forma significativa.

Para além desse aspecto, ainda podemos destacar que a extensão territorial do Brasil é um grande desafio para o desenvolvimento de um plano educacional sistêmico,

²⁰ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm

por isso, a ordenação territorial seria fundamental para o desenvolvimento da educação com “propósitos de qualidade, equidade e pontencialidade” (Brasil, 2014b, p. 69)

Segundo Saviani (2009), outro importante direcionamento seria a utilização de fato do “regime de colaboração”²¹ entre os entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), proposto pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.

Sobre o regime de colaboração, Lustosa e Silva (2013, com fundamento em Fernando e Frenceze, 2010) afirmam que, no Brasil,

nos dois últimos governos, foi possível perceber melhorias na coordenação federativa. No caso específico da educação básica, o autor afirma que a efetivação do regime de colaboração exigiria a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios. Ele acrescenta, ainda, que seria importante repensar a miríade crescente de ações do governo federal de alcance nacional, que envolvem todos os níveis de ensino na sua articulação com os governos subnacionais e cita como exemplo a instituição do Enem e do Programa Nacional de Formação de Professores dentre outros.
(p. 5)

No que diz respeito às propostas de melhoria da coordenação federativa para a educação brasileira, podemos fazer referência ao recente aprovado Plano Nacional de Educação (PNE), “que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência” (Brasil, 2009).

Concordamos que, de certa maneira, a instituição do PNE foi um avanço para a educação brasileira, uma vez que tem caráter de Plano de Estado e cobre períodos de dez anos, com uma perspectiva de vinculação de recursos para a sua execução,²² e além disso, o PNE tornou-se o principal articulador do Sistema Nacional de Educação, mas, paradoxalmente, vivenciamos hoje a situação da existência de um Plano Nacional de Educação em vigor desde 2014, (Lei 13.005), sem a instituição do Sistema Nacional de Educação, que por ele deveria ser articulado (Cury *et al.*, 2015).

Com a mesma opinião, Lustosa e Silva (2013) lembram-nos que vimos

²¹ O regime de colaboração refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular. Visa enfrentar os desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação nacional bem como regular o ensino privado. Para tanto, baseia-se em regulamentação que estabelece atribuições específicas de cada ente federado, em que responsabilidades e custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional. (Brasil, 2014a)

²² “Meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB)” (Cury, Abicalil, Dourado & Oliveira, 2015).

acompanhando por décadas a tão esperada instituição do Sistema Nacional de Educação, e esta ainda permanece apenas no plano das discussões políticas, não tem avançado para as questões de ordem prática, como a necessária organização da educação padronizada e de qualidade para a toda a sociedade do país.

Nesta perspectiva, podemos perceber claramente, que o Brasil não apresenta um perfil verdadeiramente sistêmico de educação, uma vez que a ação para a construção de uma educação, nestes termos, precisaria envolver o país numa dinâmica com propósito coletivo, que fosse direcionado à criação de uma teoria educacional geral, que atendesse a todos os Estados igualmente, fato que não acontece (Cury, 2009; Saviani, 2009).

Entre as notícias mais recentes sobre a progressão desta perspectiva, no dia 26 de abril de 2017, o governo federal publicou o Decreto no Diário Oficial da União convocando para a 3ª Conferência Nacional de Educação o tema "A Consolidação do Sistema Nacional de Educação - SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica".

Mesmo sem a existência formal do Sistema Nacional de Educação (SNE), mas com alguma perspectiva positiva em relação às novas coordenadas para a educação brasileira, podemos ampliar os nossos conhecimentos no sentido de aprofundarmos a meta 7, que trata de alguns aspectos relacionados com a avaliação educacional.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária

entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federadosubnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional.

Podemos observar que a Meta 7 se apresenta com o interesse pelos desafios em prol da qualidade da educação, envolvida numa dimensão ampla e condicionada para as características variadas do país. A Meta também se preocupa com a dignidade dos direitos em todas as modalidades de educação, além de fazer referência à Base Nacional Comum, aos indicadores de avaliação institucional, à equalização de oportunidades educacionais, aos parâmetros de qualidade dos serviços e à formação de professores, ponto que nos orienta a pensar na possível probabilidade de implementação de um futuro sistema de avaliação do desempenho docente em nível nacional (Brasil, 2014a).

O maior conhecimento sobre as metas do PNE nos sugere que elas foram elaboradas, a partir de um diagnóstico avaliativo de forma macro, ou seja, levando em consideração as fragilidades universais e expressivas no contexto da educação do Brasil, e nesse aspecto, concordamos com Aguiar, Dourado, Azevedo, Oliveira, Santos, Moraes e Amaral (2014), quando afirmam que “a complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública, tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora.” (p. 6).

Sempre foram inúmeras as tentativas de intervenções educacionais no Brasil, na medida que existem inúmeros percalços sociais e políticos, além dos históricos, que de alguma forma retardaram a evolução do país.

Em concordância com Gatti (2015), sabemos que a avaliação de desempenho escolar, vinculada a programas governamentais de avaliação externa, é relativamente recente no Brasil e, de certa maneira, o país caminha com atrasos significativos, tanto na

implantação do processo avaliativo em si, quanto na questão na formação específica de pessoal na área de “avaliação de rendimento escolar, vinculada à teoria da medida e aos conhecimentos sobre elaboração de testes objetivos, sua validade e fidedignidade” (p.10).

Ainda segundo Gatti (2015), os países da Europa, Estados Unidos, Canadá e alguns asiáticos, possuem uma produção vasta e antiga de pesquisas na área de avaliação, enquanto que o Brasil, ainda caminha a passos muito lentos, sobretudo porque, os pesquisadores são em número reduzido.

Mesmo assim, não podemos negar que o sistema de avaliação educacional implantado no Brasil, na década de 90, do século passado, segundo Castro (2007), foi importante porque, “contribuiu para orientar a formulação de políticas que promoveu a democratização do acesso à educação e permitiu aprofundar o conhecimento a respeito dos fatores que explicam a falta de qualidade da educação brasileira” (p.43).

Os primeiros diagnósticos da educação brasileira, ainda conforme a mesma autora, proporcionaram a oportunidade de o governo realizar,

a reformulação do sistema de estatísticas educacionais, praticamente inoperante desde o final dos anos 1980, assim como a implantação de sistemas de avaliação para acompanhar o desempenho da educação em todos os níveis e subsidiar as políticas de expansão e melhoria da qualidade, foi também eixo estratégico das políticas desencadeadas nos anos 1990. (Castro, 2007, p. 43)

Tal fato é atestado pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²³ em 1990, que, segundo a proposta do governo, tem o objetivo de avaliar a educação e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios para a formulação e monitoramento das políticas públicas, mas também, dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

O sistema de avaliação educacional brasileiro, o Saeb, é composto por três avaliações externas em larga escala: i) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)²⁴; ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Prova Brasil²⁵; iii)

²³O Saeb foi instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

²⁴ A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²⁶.

O Saeb apresentava dois grandes eixos: o primeiro voltado ao estudo do acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e, a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas aos: 1. produtos – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. contextos – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. processos – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola. A intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares. (Gatti, 2015, p. 19)

Diante das propostas de avaliação educacional a partir do Saeb, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2007, que se tornou o indicador usado para “medir” o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais.

alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>

²⁵ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>

²⁶ A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

No nosso entender, o Saeb não deixa de ser um referencial importante para avaliar as aprendizagens e acompanhar o desempenho dos professores, porém, segundo Gatti (2015), os

valores quantitativos, com base em avaliação de apenas duas áreas – leitura e matemática – serem erigidos em tradutores da qualidade da educação no Brasil, passou a ser questionado sob vários ângulos, sejam de ordem metodológica, sejam de ordem política, ou de ordem filosófica. (p. 20)

Sob outro aspecto, Marcondes e Leite (2014), ancorados em Ravitch (2001), alertam sobre os efeitos da avaliação externa em larga escala, eles sublinham que

podem apresentar um efeito de responsabilização injusta do professor, além de provocar uma desigualdade no interior da escola no que diz respeito à competição desmedida entre os alunos, exagero de provas e simulados e foco maior nos alunos com maiores chances de alcançar metas, questões que não necessariamente ajudam na elevação do padrão educacional. (p.160)

Ainda contrapondo-se ao sistema de avaliação brasileiro, Gatti (2015) alerta-nos que

as matrizes de avaliação vêm tomando o lugar das orientações curriculares, o que caracteriza um absurdo, uma vez que tais currículos precisam apresentar abrangência e filosofia educacional ampla e dinâmica, muito diferente da objetividade das avaliações em larga escala. Mais estranho ainda, é que as políticas que as define tem sido utilizada para a equidade social. (p. 21).

São muitas as críticas ao sistema de avaliação do Brasil, sobretudo, porque visivelmente os resultados divulgados parecem limitados a comparações duvidosas e não se mostram fidedignos à realidade que constitui o universo da educação brasileira, em toda a sua extensão e diversidade.

Os resultados das avaliações educacionais realizadas no país (revelados pelo IDEB), têm mostrado dados preocupantes, como, por exemplo, elevadas taxas de reprovação, abandono escolar, distorção idade/série e baixo índice de desempenho dos alunos.

De acordo com Abrúcio e Simielli (2015), mesmo com as conquistas percebidas em relação à percepção e tomadas de decisões destinadas ao desenvolvimento da educação brasileira, ainda estamos muito longe do alcance das metas desejadas.

Segundo os autores,

mesmo com a queda nos anos recentes, as taxas de evasão ainda são bastante elevadas nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio. Ainda há, de acordo com o Observatório do PNE, cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de quatro a 17 anos fora da escola – desse total, cerca de 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar no Ensino Médio. Apesar do aumento no número de concluintes, apenas 71,7% dos jovens de 16 anos concluíram o Ensino Fundamental e 54,3% dos jovens de 19 anos concluíram seus estudos em 2013 – no Ensino Médio, a taxa de abandono foi de 8,1%, a mais alta dentre todas as etapas de ensino.” (Abrúcio & Simielli, 2015, p. 18)

É importante ressaltar ainda que além das avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que constituem o Saeb, ainda existem as “várias avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstram a baixa qualidade da educação brasileira” (Castro, 2007, p. 44)

É fundamental notar, contudo, que o desempenho médio dos alunos ainda é muito baixo, em todas as etapas. De acordo com estimativa do Todos Pela Educação, que avalia a percentagem de alunos que aprenderam o conteúdo adequado à série que frequentam, apenas 29% dos alunos concluíram o nono ano com o aprendizado adequado em português e 16% em matemática. O Ensino Médio tem um cenário ainda mais alarmante, principalmente em matemática: apenas 9% dos alunos concluíram o terceiro ano do Ensino Médio com o conhecimento adequado – em português, foram 27% dos alunos. (Abrúcio & Simielli, 2015, p. 19)

E quando falamos ainda no IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), “nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb foi de 5,2; nos anos finais, de 4,1; e, no Ensino Médio, de 3,7. O objetivo é alcançar seis pontos em 2022, média educacional dos países desenvolvidos.” (Abrúcio & Simielli, 2015, p. 19).

Os resultados dramáticos relativos à educação pública brasileira nos confirmam que as avaliações educacionais realizadas, pouco tem contribuído para auxiliar as políticas públicas de melhoria da educação. Na verdade, os processos avaliativos utilizados não têm conseguido sinalizar direcionamentos para as atividades de ensino, de maneira contextualizada a cada realidade, e parece não enquadrar os professores como os principais agentes pró-ativos do processo de ensino e aprendizagem, além de não se utilizarem dos resultados das avaliações para posteriores ações de formação

continuada, com avaliações e *feedbacks* construtivos ao desenvolvimento profissional do professor.

Neste aspeto observado, perguntamos: que eficiência tem a avaliação educacional no Brasil? Quais os benefícios que esta avaliação tem proposto ao sistema educacional? Em que aspecto precisa avançar para efetivar-se com qualidade e eficácia?

Estas são as nossas principais indagações enquanto pesquisadora e são também as inquietações da sociedade brasileira, representada no contexto escolar, pela família, pelos alunos, pelos professores, e por todos os envolvidos, cidadãos “massacrados” por uma política dominante, antagônica, com interesses e perspectivas excludentes.

Na tentativa de reverter o quadro precário da educação brasileira, algumas medidas foram tomadas nos últimos 15 anos, como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, instituição do piso nacional para profissionais do magistério da Educação Básica em 2008, adoção de cotas sociais de ingresso às universidades federais, implementação do PROUNI (Universidade para todos), o FIES, Programa de Financiamento Estudantil e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, como já mencionamos anteriormente, no entanto, percebemos que muitas destas ações se perdem devido à falta de políticas públicas para estes fins.

Os sistemas de avaliação educacional realizados em larga escala não são eficientes para diagnosticar e tratar os problemas da educação brasileira, não trazem benefícios porque são descontínuos e dependentes de mudanças eleitorais e de toda história de governos que não priorizam a educação como a principal responsável pelo desenvolvimento de uma nação.

Não queremos com esta abordagem colocarmo-nos contra o sistema de avaliação educacional, pelo contrário, sabemos que nenhum sistema de educação no mundo inteiro conseguiu evoluir, sem um sistema avaliativo. Porém, esse aprofundamento teórico no assunto faz-nos defender que é necessário redimensionar, revisar e aperfeiçoar os processos avaliativos do Brasil, “de modo que tragam contribuições mais relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem,” (Gatti, 2015, p. 24) e não somente os resultados pelos resultados, sem ação prática de mudanças.

Como percebemos, adentramos o universo da avaliação educacional do Brasil e, finalmente, conseguimos entender que, possivelmente, os resultados negativos possam estar vinculados à não articulação entre as proposições do PNE e à inexistência do SNE. Reconhecemos o sistema educacional inoperante, desarticulado e inconsistente, por esta razão, os direcionamentos educacionais não têm conseguido planejar ações e

desenvolver metas que abracem o todo, estando o processo de avaliação educacional do país encarcerado somente nos “macro-contextos” utilizados como estandes midiáticos de resultados avaliativos.

Como sublinham (Aguiar *et al.*, 2014),

planejar nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa, tenham sido ainda regulamentadas. (p. 6)

Para finalizarmos, enfatizamos que somos testemunhas da tendência cultural avaliativa nas redes de ensino público do Brasil, uma vez que estas avaliações externas em larga escala já fazem parte do cotidiano da escola há algum tempo. Já não nos parece fato sem conhecimento que essa avaliação deveria oferecer subsídios para atender as mais variadas demandas e a diversidade deste país, de forma que fosse planejada e adequada para cada contexto.

Quando adentramos o mundo “fracassado” da avaliação educacional do Brasil, encontramos os professores, que também começam a serem visualizados fazendo parte desta avaliação global. Outro fato expressivo é que as formações continuadas dos docentes tendem a acontecer em função dos resultados desta avaliação, o que também constitui uma problemática, na medida em que os professores são responsabilizados e cobrados em função destes resultados.

Como podemos perceber, existe neste aspecto da avaliação do desempenho docente, uma grande incongruência, na medida em que não existe no Brasil, um sistema de avaliação docente conectado e ajustado a um sistema nacional de educação.

2.5. Avaliação do Desempenho Docente – Construções Teóricas

A extensa viagem que realizamos anteriormente pelo mundo da profissão docente e da avaliação nos fez perceber a sua real abrangência diante do universo da educação. Percorremos grandes “desertos” e imensos “oceanos” entre o “conhecer”, o “ver”, o “julgar” e o “agir”, para finalmente chegar ao lugar chamado avaliação do desempenho docente, ponto de paragem obrigatória e longa permanência a partir de agora, uma vez que o escolhemos desde a saída, como parâmetro para o alcance do objetivo final desta jornada-tese.

Já aprendemos que a educação é um direito inalienável garantido pela Declaração Universal dos Direitos do Homem. Este documento foi aprovado em 10 de dezembro de

1948 através da Resolução 217, na Assembleia Geral das Nações Unidas, e defende o acesso à educação em sua totalidade como direito de todo e qualquer cidadão. Para deferir a este amplo princípio, os sistemas educacionais, por todo o mundo, precisam assegurar a condição para atender as necessidades dos alunos, dos professores, dos pais e da sociedade, obedecendo às diversidades existentes, uma vez que, “in recent years, a number of countries have been working to reform teacher appraisal systems and are considering summative judgements that can inform decisions about tenure, advancement and pay incentives” (OCDE, 2015a, p. 494).

Diante dos pontos debatidos e aprovados naquele documento e os direcionamentos atuais de propostas de reformas nos sistemas de avaliação dos professores, começamos por identificar as inferências normativas aprovadas:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. Artigo XXVI. (ONU, 1948)

Se por um lado, temos a educação que deve ser garantida em sua plenitude pelos governos de todo o mundo, atrelada a ela, estão os docentes, profissionais reconhecidamente necessários para que as condições educacionais se revelem de maneira a atender as sociedades e suas demandas.

A base teórica que revisamos sobre a profissão docente nos permite defender o que afirmamos anteriormente: o trabalho do professor, é uma das principais “molas impulsionadoras” do avanço educacional. No entanto, a grande questão segundo Tardif e Lessard (2012), consiste no fato de que “o estudo da docência como trabalho continua negligenciado” (p. 23), na medida em que os princípios basilares dos sistemas educacionais sempre estiveram muito mais voltados para o processo de ensino e aprendizagem em detrimento da condição do trabalho do professor.

As atenções se voltam aos resultados escolares com pouca observância para os caminhos que se percorrem até ele, uma vez que poucas pesquisas estão direcionadas aos

fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc (Tardif & Lessard, 2012, p. 24).

É difícil conceber essa relação, pois, como compreender um processo que abstém etapas importantes e, ainda assim, espera resultados positivos com louvor? Assim acontece com a educação de alguns países, os professores geralmente ficam à mercê do processo. De certa maneira, esta inquietação nos faz lembrar Fateixa (2011), que, a propósito do projeto TurmaMais e Sucesso Escolar desenvolvido em Portugal em busca da melhoria efectiva das aprendizagens escolares, relata positivamente em resultados que o

ciclo de sessões de trabalho no seio das escolas foi determinante para os docentes se sentirem acompanhados numa caminhada que exige reflexão crítica constante sobre a sua prática, sobre a organização da escola e a consequente tomada de opções com duas orientações básicas, a determinação na melhoria do sucesso pela via da melhoria da qualidade das aprendizagens e o envolvimento reforçado e responsabilizante de professores, encarregados de educação e alunos. (p. 64)

Não vemos outra forma de ser! Sabemos que um docente qualificado, avaliado, acompanhado e estimulado em suas aptidões e capacidades, dentro de um sistema educacional consistente e eficaz, trabalha com satisfação e consegue desenvolver no(a) aluno(a) um conhecimento que vai muito além das disciplinas e, geralmente, consegue também avançar para a sua formação integral, com mundivivências que contribuirão para práticas conscientes, emancipadoras e atualizadas ao seu tempo.

Outra perspectiva expressiva neste caminho de conhecimento percorrido foi observar, com mais perícia, a importância da avaliação para o contexto educacional. Percebemos que quando o sistema avaliativo é sério, eficiente e com propostas construtivas, consegue obter informações dos mais variados setores (como alunos, professores, direção, coordenação pedagógica, aspectos físicos, estruturais e pedagógicos da escola), descobre os possíveis problemas, centra-se na resolução destes e perspectiva planos práticos e estratégicos de comum acordo, para o desenvolvimento

integral de um sistema de educação.

Ao observar os resultados de estudos sobre avaliação realizados em outros países, descobrimos que existem experiências extraordinárias, como o caso da Finlândia, país que é a maior referência mundial em educação, sobretudo, porque investe constantemente na evolução de seu sistema educacional, apostando em elevados níveis de exigência no acesso à docência, na formação e na valorização dos professores.

Ao contrário, quando encontramos o docente insatisfeito com o processo de avaliação realizado, desestimulado pela falta de investimentos nas políticas públicas, cansado e sem perspectivas diante das dificuldades encontradas, não encontramos progressões educacionais. Na verdade, em tais condições, o professor parece nem conceber que o processo avaliativo possa trazer-lhe algum benefício profissional.

Para corroborar com esta afirmação, apresentamos, na Figura 4, os resultados de uma pesquisa realizada no Brasil por Silva (2014). Naquele estudo, quando foi perguntado aos docentes, *“como, por que e com que consequências profissionais e pedagógicas o docente da escola sede do estudo tem visto o seu trabalho avaliado e devidamente reconhecido?”* (p.40).

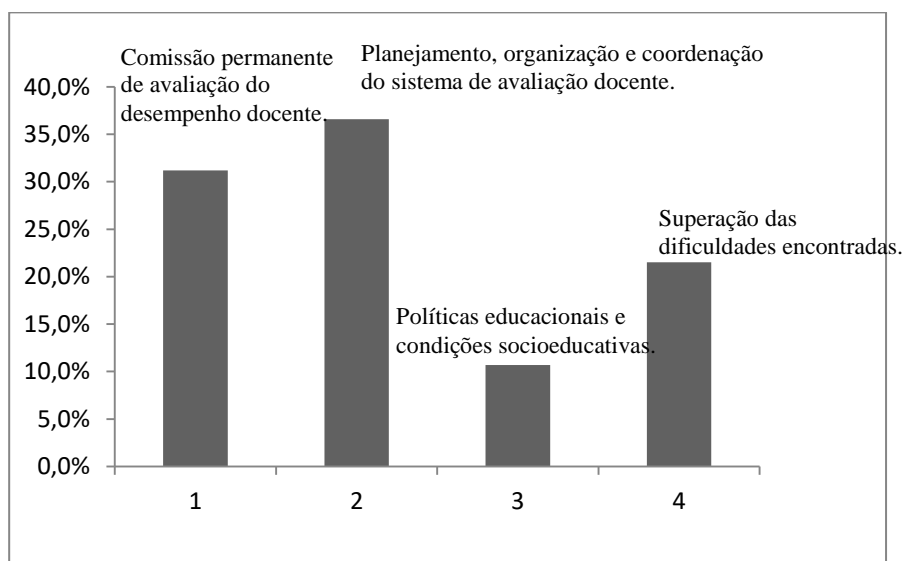


Figura 4 - Categorias de atenções percebidas pelos docentes. (Silva, 2014, p.76)

As respostas tenderam para um quadro de insatisfação generalizada, no que diz respeito à falta de planejamento, organização e coordenação do sistema de avaliação docente, à necessidade da existência de comissões permanentes de avaliação do desempenho docente devido à avaliação acontecer de maneira aleatória e informal, gerando uma série de consequências inadequadas e injustas para o professor.

Em outros aspectos, ainda podemos dizer que os professores que participaram

daquela investigação sugeriram uma urgente superação das dificuldades encontradas, através de políticas educacionais e condições socioeducativas adequadas. Diante desta análise, podemos aferir deste estudo, que os docentes que participaram desta investigação concordavam que a ADD voltada para o desenvolvimento profissional deveria ser prioridade urgente das políticas educacionais, visto que reconheciam o processo como necessário para a evolução do sistema de ensino.

Da leitura do gráfico acima, podemos supor ainda que existia naquela instituição de ensino uma possível avaliação do desempenho docente informal, ou seja, sem critérios previamente estipulados, parecendo ser essa uma inquietação dos professores, na medida em que importa para aqueles profissionais, que a avaliação pela qual estavam passando fosse “uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional” e não somente uma forma de “ataque ao profissionalismo docente”, sem critérios aparentes (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 98).

Com atribuição de grande importância, outra inferência relevante diz respeito aos altíssimos percentuais de concordância, relativas às quatro dimensões encontradas nas subcategorias das respostas: 38% dos docentes concordaram com a necessidade do desenvolvimento de infraestrutura educacional, 79,4% dos professores disseram que a avaliação docente existente era ineficaz, 100% dos respondentes concordaram que a avaliação docente informal era ineficiente e, por fim, 60% dos docentes concordaram sobre a importância da avaliação docente (60%) (Silva, 2014, p. 76).

Com grande transparência através da teoria conceitual, da prática por pesquisas e vivências pessoais, atestamos que a avaliação é um empreendimento complexo e abrangente, uma vez que “o sucesso desta tarefa, depende, inevitavelmente, da forma como o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados” (Day, 1999, p. 98).

Existe, uma incoerência no que diz respeito à finalidade da avaliação do desempenho do professor. Estudos recentes realizados pela OCDE nos esclarecem que

The overall purpose of teacher and school leader appraisals is to provide formative feedback to teachers and school leaders. For example, teachers need feedback on their performance to help them identify how to improve their teaching practice and, with the support of effective school leadership, to create professional learning communities within schools. The summative purpose of teacher and school leader appraisal is to judge their effectiveness so that a variety of employment decisions and actions (like career advancement or salary progression, and the allocation of financial rewards or sanctions) can be made. (OCDE, 2015a, p. 500)

Não nos parece estranho perceber inúmeras incongruências, quando falamos de avaliação do desempenho docente, principalmente por parte dos professores em relação ao processo avaliativo, pois, de certa maneira, são também incoerentes as propostas e os métodos utilizados para forçosamente e, à revelia, avaliá-los e posteriormente, responsabilizá-los pelos maus resultados.

Poderíamos a partir das inúmeras concepções vistas, ter passado a concordar com Alves (2008 citado em Guerreiro, 2001, p.03) quando afirma que “a avaliação é o reino dos mil demónios”, porém, com muita cautela e alguma perspectiva confiante e positiva, buscamos nesta pesquisa enveredar por caminhos construtivos, de maneira que todos juntos, pesquisadora, avaliadores e avaliados compreendam a importância da avaliação como um processo que deve fazer parte da formação continuada do docente, que precisa ser aproveitado para caracterizar o perfil identitário do professor, que pode ser importante para o desempenho profissional, que pode ajudar no desenvolvimento da carreira do professor, que pode contribuir para uma auto-avaliação, que pode valorizar a sua autonomia enquanto docente e, sobretudo, que é um processo necessário para diagnosticar, tratar e curar os sistemas educacionais “adoecidos”.

Não estamos com isto defendendo qualquer um dos sujeitos envolvidos no processo, quisemos sim, investigar através das opiniões dos professores, algumas perspectivas, para um melhor aproveitamento do recurso avaliação nos sistemas de educação e, nesse contexto específico, relacionado com a ADD na educação do Estado do Pará, no Brasil.

Para exarmos uma pressuposta teoria, começamos com Hadji (1994), que defende a avaliação como “um acto de ‘leitura’ de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados” (p. 31).

Cid e Fialho (2011) apontam que o processo avaliativo “exige definição de critérios claros e transparentes, refletidos e discutidos pelas equipas docentes, para que todos os intervenientes entendam a avaliação como um ato credível e de responsabilidade e utilidade educativa e social” (p.109).

De certa maneira concordamos com Hadji, uma vez que os processos de avaliação bem sucedidos que testemunhamos precisam realmente de um “norte” (referencial), porém, defendemos que estes vetores, obedeçam à realidade vivenciada observando os pormenores do contexto, e que a elaboração deste instrumento de avaliação seja realizado de comum acordo, envolvendo o conjunto de sujeitos do contexto educacional (professores, alunos, direção, coordenação pedagógica, etc.) para, assim, evidenciar

possíveis demandas gerais, necessidades de adequação e futuras intervenções.

Em outras palavras, mas no mesmo sentido, Alves e Machado (2008, citado em Graça *et.al*, p. 14) assinalam quatro vetores importantes da atividade avaliativa:

- Diversificação do objeto avaliado (sujeitos e sistemas envolvidos);
- Utilização de metodologias híbridas e pluridisciplinares;
- Valorização na participação dos sujeitos;
- Contextualização da atividade avaliativa (legitimação na construção dos referenciais, do funcionamento, resultados e dispositivos avaliativos).

Concordamos com os autores, à medida que, em outras circunstâncias deste estudo, já identificamos que uma avaliação educacional positiva deve envolver todo o sistema, obedecendo às irregularidades existentes, com foco principal na valorização (reconhecimento de valor) dos principais envolvidos, sendo um processo legitimado por referenciais e acordado por todos.

Ainda neste aspecto, Day (2001) aponta algumas contribuições:

- Há necessidade de intervenção de outras pessoas, que poderão ajudar os professores a examinar as suas percepções, por exemplo, a comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam);
- A avaliação ligada diretamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia;
- Uma avaliação bem-sucedida exige que sejam considerados vários fatores (por exemplo, o conhecimento, a experiência e as expectativas do professor, o contexto escolar, o contacto profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo (p. 102).

No que diz respeito ao vínculo entre a avaliação e o desenvolvimento profissional docente, Day (1999) defende que o “modelo do processo” é mais adequado do que o “modelo do produto” (p.100) e *nesta* nova vertente, precisamos entender as perspectivas de “produto” e “processo” para clarificar os reais posicionamentos do referido constructo.

Winter (1987, citado em Estrela & Nóvoa, 1999) esclarece que, se o sistema de avaliação estiver apenas voltado para gerar bases de informações sobre o desempenho do professor, com vista a “melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação” (p.100), temos uma avaliação baseada no produto. Por outro ângulo, se estas bases de informações, servirem para “estimular uma aprendizagem eficaz do professor” (Estrela & Nóvoa, 1999, p.

100), recorrendo a ideias que possam “utilizar para aprofundar o seu próprio trabalho” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100), estaremos falando de modelo de processo.

Neste caso, parece que falamos da teoria desenvolvida por Michel Scriven, autor que “entende a avaliação como um processo de determinar o mérito ou valor de alguma coisa” (Graça *et al.*, 2011, p. 16). Para estes autores, não podemos considerar apenas os resultados da avaliação, mas também o processo de desenvolvimento dela, por isso também defendem a diferença entre as avaliações sumativas (voltadas para os resultados) das formativas (voltadas para o aprimoramento do ensino).

Concordamos que é participando do processo de avaliação que o professor terá a oportunidade de sentir-se ativo e valorizado, tanto na avaliação em si, como na contribuição para os avanços do sistema educacional, uma vez que a formação continuada com a perspectiva avaliacional estará ligada aos resultados que este professor produzir através da sua própria reflexão diante do contexto em que atua e das propostas para o seu melhor desenvolvimento profissional.

Neste sentido corrobora Day (1999) que “a avaliação e o desenvolvimento profissional devem contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para refletir sobre a ação, tanto fora como dentro da sala” (p. 105). No entanto, temos evidenciado que, entre o que se diz e o que se faz, existe uma grande lacuna de muitas teorias e poucas práticas. Os processos avaliativos educacionais continuam a gerar inúmeros desgostos e insatisfações, sobretudo, aos professores.

É necessária uma reformulação do modo de agir para que a avaliação educacional evolua dos esquemas políticos-quantitativos de resultados e possa de fato

contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspectivas e de abordagens, evitando assim a polémica pela polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas (e.g., ideológico, temporal e espacial). (Fernandes, 2008b, p. 5)

Após conhecermos alguns referenciais teóricos, nos sentimos mais confortáveis para expor o nosso entendimento sobre as questões práticas relacionadas com a ADD e, neste sentido, concordamos com Domingos Fernandes, pois sabemos que aceitar o processo de avaliação como um importante meio de avanço para a educação é primordial. Para além disso, Graça *et al.* (2011) nos remetem sobre a importância dos modelos de avaliação e dos “referenciais e indicadores de desempenho adequados a cada especificidade” (p.21), levando em consideração o alunado, os professores e os objetivos que a instituição se propõe a atingir.

Avançaremos, a partir do próximo ponto, para as teorias dos modelos educacionais, considerando-os como o primeiro ponto a ser observado, antes da implementação de qualquer processo avaliativo educacional.

2.5.1. Modelos de Avaliação do Desempenho Docente

Para falar de “modelos” de avaliação do desempenho docente, precisamos perceber que existe todo um contexto interligado ao tema. Primeiramente o contexto institucional, com o órgão superior de onde partem todos os direcionamentos, depois, o contexto educacional, ambiente de trabalho do professor, local de oportunidades, mas também de inquietações e, por fim, o próprio docente, com toda a sua construção pessoal e profissional.

São contextos complexos, porém, é a partir da interação entre governo e valorização educacional-profissional que os sistemas de avaliação se firmam com sucesso e conseguem avançar. É necessário perceber que os modelos de avaliação de desempenho precisaram evoluir, principalmente para acompanhar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. São modelos que precisam se adequar a cada situação nova, mesmo que o seu sentido seja o *ver, o julgar e o agir*.

Defendemos que, não necessariamente, o ato de avaliar precisa acontecer de maneira repressiva e causar opressão aos envolvidos, não nos parece utopia pensar que a evolução dos processos que avaliam profissionais de qualquer área e, sobretudo, dos docentes, podem ser realizados de maneira construtivista (construção do processo pelos envolvidos) e progressista (almejando alcançar objetivos em comum).

É comum depararmos com grandes tensões nos processos de avaliação docente, principalmente porque não é da natureza humana, a apreciação positiva do acto de ser “julgado” e, consequentemente do direcionamento em função do julgamento. Para além disso, é comum depararmos com inadequações do modo, objecto e motivos para avaliar, na medida em que são utilizados modelos avaliativos totalmente excusos às realidades. Estudos internacionais realizados pela OCDE nos apontam que *the circumstances under which teachers are appraised vary considerably among countries. Most commonly, teachers are appraised in relation to decisions on employment status. In the case of regular appraisal and appraisal upon completion of probation, the next most common reasons for appraisal are as a result of performance problems, at the discretion of the school principal, the teacher volunteers or requests to be appraised and in response to a complaint.* (OCDE, 2015a, p. 495)

Através dos resultados desta pesquisa, confirmamos a existência de métodos de ADD baseados na informalidade, como por exemplo os que relacionam-se com as “queixas” e, entre outros, os baseados no “*status* de emprego” e “desempenho profissional.”.

Evidentemente que existem muitas realidades, e quando falamos em modelos de avaliação, cada autor possui uma justificativa para defender o seu método, assim como cada contexto educacional deveria observar minuciosamente a proposta avaliativa, para enquadrá-la e adaptá-la à sua realidade.

A avaliação não pode ser considerada um processo estanque, nem tão pouco padronizada, precisa neste sentido de adequação e organização, em busca de produzir um resultado. Nesse aspecto, Hadji (1994) esclarece que o enquadramento do método à realidade nos remete para um “domínio das acções ordenadas de forma a produzir um resultado” (p.47), que, no nosso entender, deve acontecer em etapas.

Quando falamos de etapas, nos referimos ao caminho natural que a avaliação pode seguir e, nesta perspectiva, Martins (2014) defende que a primeira etapa deve ser dedicada à “obtenção da informação que se pretende”; a segunda, às “formulações de juízos com bases na análise dos dados recolhidos”; a terceira relativa à “tomada de decisões, que objetiva introduzir eventuais alterações que promovam melhorias no trabalho dos professores” e, por fim, à “comunicação dos resultados” (p. 65).

Interessante perceber que os modelos de avaliação estão coadunados com as etapas a serem seguidas, por isto, nenhum sistema avaliativo funcionará bem se não levar em consideração o método e o caminho (etapas) a ser percorridos.

Já vimos que um sistema de avaliação é construído com base em modelos teóricos e, neste sentido, Simões (2002) releva que os “modelos são representações de aspectos de uma teoria, que ajudam a compreender e a construir a teoria, não podendo, por isso, utilizar-se o termo modelo como sinónimo de teoria” (p.31).

Concordamos com o autor na medida em que o processo de avaliação precisa ser respaldado por uma teoria, porém, como já atestamos em alguns constructos teóricos e práticos, o modelo teórico deve ser escolhido, construído e adequado à perspectiva do contexto educacional vivenciado.

Por sua vez, julgamos ser cada finalidade muito peculiar ao seu contexto, o que alerta, para a necessidade de considerar os diferentes objetivos e intervenientes nos processos de avaliação, questão esta que não vem sendo observada, e por isso tem causado muitos embates entre avaliadores e avaliados. É possível que as maiores tensões observadas nos processos de ADD resultem de questões não discernidas entre os envolvidos.

Moraes (2009) diz-nos que

a implementação de um modelo de avaliação é, provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização. A ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competências dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registos, enfim, sobre os diferentes procedimentos. (p. 11)

Não obstante esta realidade, Stronge e Tucker (2003) defendem que, independentemente do modelo teórico adotado, o sucesso de qualquer sistema de avaliação de desempenho docente está, essencialmente, interligado a três fatores: primeiramente que todos os envolvidos tenham informações sobre o processo, de maneira que tenham participação ativa e opinativa sobre os pormenores da avaliação depois, que este diálogo conjunto se transforme conversas positivas e por fim, que haja a responsabilidade efetiva com os resultados, no sentido do desenvolvimento profissional.

Diante deste panorama, apresentamos o seguinte esquema, pensado por Strong (2010, p. 25), para demonstrar os três fatores-chave de consonâncias que podem gerar capacidade de diálogo e, assim, contribuir para a elevação da qualidade do ensino, conforme ilustra a Figura 5.

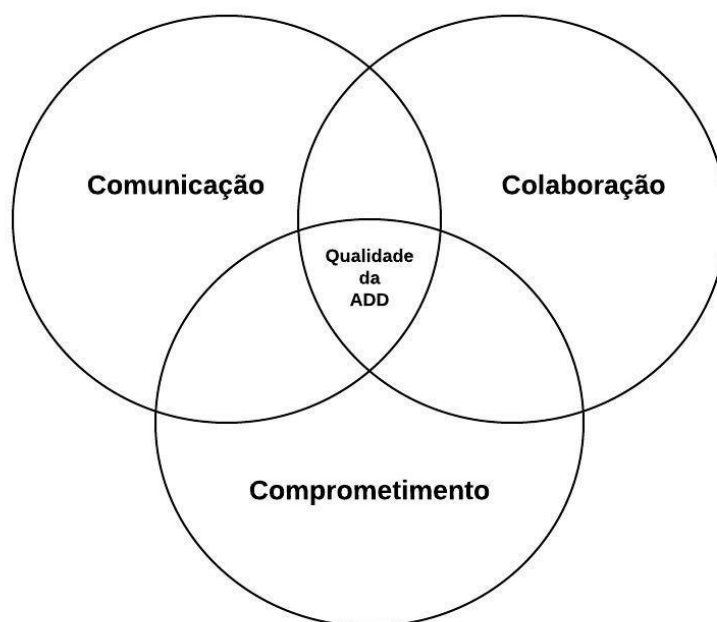


Figura 5 - Fatores que contribuem para a qualidade da avaliação do desempenho docente.(Adaptado de Strong (2010))

Ainda nesta perspectiva de qualidade da avaliação do desempenho, e para além dos fatores relacionados com os docentes, é necessário, segundo Strong (2010), que “os sistemas de avaliação sejam justos e abrangentes” (p.25), voltados para o desenvolvimento profissional, e não para um “modelo de produto” (Day, 1999, p. 100).

O modelo do produto tem como foco a “responsabilização e a prestação de contas” (Herdeiro, 2013, p. 223), operacionalizada por métodos com predominância sumativa²⁷, propostas para medir a capacidade do profissional, através de inspeção, controle e imposição.

Deste modo, Machado e Formosinho (2010, citados por Herdeiro, 2013) entendem que é importante perceber que em qualquer modelo de avaliação de desempenho docente, há preponderância de construções formativas²⁸, na medida em que esta vertente

i) permite o envolvimento do docente no processo de avaliação; ii) se refere exclusivamente à prática letiva; iii) reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores e, iv) considera a adequação das estratégias, atendendo às especificidades dos alunos e aos contextos. (Herdeiro, 2013, p. 223)

²⁷ A avaliação formativa está voltada para uma dimensão de crescimento pessoal e implica ajudar o professor a conhecer, refletir e melhorar a sua prática profissional (Stronge & Tucker, 2003).

²⁸ A avaliação somativa está voltada para o julgamento da eficácia dos serviços educativos. (Stronge & Tucker, 2003)

Não obstante a estas questões sobre avaliação formativa e sumativa, achamos importante nos valer de Fernandes (2011b), que observa ser comum a ideia de que “a avaliação sumativa é quantitativa e a avaliação formativa é qualitativa” e ainda que “a avaliação sumativa é mais rigorosa que a formativa”, e esclarece “ambas devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa” (p.89).

O autor nos fala que muito mais importante que a forma de aplicação da avaliação, está a maneira como serão manuseados os resultados obtidos, no caso dos professores, por exemplo, uma avaliação quantitativamente bem administrada pode servir de *feedback* construtivo, principalmente se o processo estiver focado em questões práticas relacionadas com a vida profissional do docente, no que diz respeito ao que se vivencia, a importância de aplicação de processos avaliativos personalizados aos contextos.

Sob o ponto de vista que se segue, Figari (2007, p. 26) salienta que é preciso que “os sistemas avaliativos de professores estejam voltados para a evolução da sua carreira profissional, com vista ao desenvolvimento contínuo” e, nesta ótica, Graça *et al.* (2011) nos apresentam “três possíveis modelos de avaliação de desempenho”: modelo *accountability* (responsabilização), modelo de desenvolvimento profissional e modelo misto. Assim, apresentamos o Quadro 1, explicativo de tais modelos.

Quadro 1
Modelo de avaliação docente. Adaptado de (Graça *et al.*, 2011, p. 24)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Accountability (responsabilização)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliador sênior “experiente” na profissão docente; ▪ Reuniões para estabelecimento de domínios da avaliação; ▪ Recolha de informações baseada em indicadores definidos pela escola; ▪ <i>Feedbacks</i> para o professor, baseados em padrões quantitativos;
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliador composto por um painel de “especialistas, tendo papel de observador; ▪ Reuniões para estabelecimento de domínios da avaliação; ▪ Recolha de informações; ▪ <i>Feedbacks</i> construtivos de forma descritiva para o professor; ▪ Não valoriza o componente quantitativo; ▪ Valorização do trabalho colaborativo;
Misto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantida a necessidade de qualidade de desempenho e desenvolvimento profissional; ▪ Características de <i>Accountability</i> (responsabilização) e desenvolvimento profissional.

Importa perceber que em qualquer motivação para a implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente, sempre haverá balizas para acompanhar o processo. Sabemos que a atividade de avaliação é antiga e desde os primórdios da história, “avaliar e ser avaliado é normal” (Herdeiro, 2013, p. 220) e, neste sentido, existem diversos motivos comprovados para os sistemas políticos e normativos reconhecerem que a avaliação do desempenho docente pode ser utilizada como uma “ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade de ensino” (Strong, 2010), principalmente, quando os modelos de avaliação são adequados às realidades vividas e as perspectivas estão orientadas para o desenvolvimento global da educação.

2.5.2. Propósitos da Avaliação do Desempenho Docente

Neste ponto do trabalho, já nos sentimos fortalecidos quanto aos conceitos de avaliação, e sob este aspecto continuaremos neste item por estabelecer elos importantes entre o que já concebemos e os pormenores relacionados aos seus propósitos, principalmente na perspectiva da avaliação do docente.

Dentro de uma abordagem atualizada, sabemos que avaliação do desempenho é (ou deveria ser), sobretudo, um processo diagnóstico-constructivo de desenvolvimento profissional que direciona (ou deveria direcionar) para uma tomada de decisão. Por ter um perfil de processo, a avaliação é dinâmica e requer um certo grau de evolução, progressividade e envolvimento, ligados ao objetivo de transformar algo, através de um diagnóstico.

Conforme Both (2012), diagnosticar nada mais é do que um “levantamento da postura e da percepção inicial” (p.55) e quando nos referimos ao docente, defendemos que a identificação dos pormenores na ação profissional, obtidos durante o processo de avaliação, são pontos chaves no caminho das transformações e mudanças construtivas da profissão.

Considerando que um processo diagnosticado e construído seja a melhor opção para a avaliação do desempenho docente, também podemos dizer que os propósitos da avaliação, devem estar coadunados com os resultados deste processo. Com esta construção de pensamento, precisamos primeiramente compreender que qualquer processo de avaliação será complexo pela amplitude que abrange, uma vez que está atrelado a um contexto *sui generis* que deve considerar os objetivos institucionais, os objetivos individuais, além das peculiaridades envolvidas no contexto, todos conectados ao propósito final de elevar a qualidade educacional.

Quando falamos de objetivos institucionais, estamos nos referindo aos

direcionamentos políticos e hierárquicos do processo educacional. Entendemos que os sistemas de educação seguem um perfil em rede, que é direcionado através da entidade governativa, de onde são estabelecidas as metas globalizadas e direcionadas às instituições de ensino, consideradas cada uma, um “mundo particular” com singularidades.

Na nossa percepção, os objetivos pessoais estão relacionados com a avaliação do desempenho do docente no aspecto do seu desenvolvimento profissional e “traduzem os resultados ou as metas individuais que cada professor, no exercício da sua atividade, pretende atingir” (Graça *et al.*, 2011, p. 45).

Neste sentido, o objetivo geral da avaliação do desempenho docente, sugere uma cooperação necessária para o alcance dos propósitos, uma vez que “este equilíbrio entre as necessidades individuais e as expectativas organizacionais é fundamental para a promoção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo” (*idem*, p. 20).

A partir desta proposta de interligação entre os objetivos individuais e institucionais, podemos exarar a importância da avaliação do desempenho docente, uma vez que através do diagnóstico da situação avaliada pode-se construir perspectivas de avanços no aspecto do “desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho docente” e na “concretização de objetivos e prestação de contas” (Graça *et al.*, 2011, p. 20).

É importante considerar, neste aspecto, que o professor é o principal “ator” desta cena, uma vez que permanece no centro dos propósitos da avaliação do desempenho, tanto para o alcance dos objetivos pessoais, quanto para o avanço diante das metas estabelecidas pelos sistemas político-organizacionais em função do trabalho que exerce.

Infelizmente, temos observado que a visão sobre o processo de avaliação do desempenho docente acontece, sobretudo, com esta perspectiva de “medida” de qualidade do professor, muitas vezes o responsabilizando com práticas punitivas se os resultados são negativos. Este perfil de avaliação em muito pouco contribui e alcança objetivos coerentes e construtivos nos sistemas educacionais, na verdade, limita a evolução profissional do professor, provocando um desequilíbrio em cadeia, que afeta todo o sistema educacional.

Como proposta para a evolução profissional do docente, estabelecida através da avaliação do seu desempenho, Davini (2015) defende que esta deve “suministrar retroalimentación permanente y oportuna a lo larlo de las actividades; estimular para mantener el ritmo y el progreso; e plantear desafíos para superar los logros, de modo reflexivo, para la permanente revisión y progreso” (p.147).

Concordamos com a autora, uma vez que não é difícil compreender que a evolução profissional do professor está relacionada com dois fatores importantes: o esforço pessoal do profissional em busca do seu desenvolvimento e o processo sério e justo de avaliação do seu desempenho profissional, principalmente, quando acontece com aspecto formativo e proporciona *feedbacks* construtivos e estimuladores.

Assim, defendemos a avaliação contínua como um processo importante para o desenvolvimento das capacidades do professor. Davini (2015) corrobora nessa perspectiva e diz que “la evaluación continua, de proceso y también de resultado de estas distintas capacidades y contenidos requiere estrategias de evaluación y recursos específicos que no se agoten en una instantánea de un desempeño” (p.148).

Nessa vertente, é importante visualizarmos que os propósitos da avaliação do desempenho docente estão inegavelmente voltados para o desenvolvimento profissional do professor e, por conseguinte, este processo “vai constituir uma fonte simultaneamente preciosa e abundante, de informação para a auto-avaliação da escola” (Sanches, 2008, p. 298).

Portanto, é necessário garantir que os propósitos da avaliação sejam alcançados. É incompreensível entender a imperícia com que os sistemas educacionais manuseiam os processos avaliativos no que diz respeito à avaliação desempenho profissional. Na realidade, forma-se um círculo vicioso de “julgamentos” sobre o professor, que não contribuem para o seu desenvolvimento. São construções avaliativas fechadas que tendem a quantificar e não qualificar a educação, bem distantes das propostas de desenvolvimento integral do sistema educacional. Neste sentido, Moreira (2010) nos ensina que

a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar. Deve ser encarada numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento ou, se quisermos, numa perspectiva de utopia transformadora. (p. 256)

O fato é que não devemos aceitar as “utopias transformadoras”! As mudanças devem ser reais. Não conseguiremos avançar e atingir os propósitos educacionais, incluindo nestes, o real objetivo da avaliação do desempenho docente, através do mundo das fantasias. Precisamos encarar a realidade que, por mais difícil e desafiadora, ainda assim, nos moveu, como pesquisadora a desvendar este grande “mistério” das falhas nos processos avaliativos da educação.

2.5.3. A figura do Professor na Avaliação do Desempenho

É impossível começarmos este item do trabalho, sem referenciar as palavras do professor Paulo Freire:

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58)

Nesta linha de pensamento, aproveitamos para fazer uma pergunta: como o professor pode “se fazer” professor, na ausência de apoio, de formação continuada e de *reflexão* permanente sobre sua prática profissional?

A desvalorização e a falta de direcionamento reflexivo pela ausência ou pela falta de habilidade com a avaliação do desempenho, dentre outras questões, são situações reais vividas na atualidade pelo docente. Os sistemas educativos não têm percebido o professor como um “sujeito activo, um profissional, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 8), fato que tem de certa maneira negligenciado o benefício que a avaliação do desempenho poderia estar implementando nos sistemas educacionais.

O docente não é respeitado em sua profissão, não tem recebido formação continuada adequada, não é avaliado seriamente com *feedbacks* construtivos para o seu desenvolvimento profissional, não tem condições de trabalho, não tem salário digno e não possui voz ativa e participativa na construção de uma educação de qualidade. Na realidade, os professores são “tolhidos” pelos sistemas políticos “inadequados”.

Diante de quadros nefastos, pesquisadores por todo o mundo têm desenvolvido pesquisas na área do trabalho docente e apontado para a necessidade de interferência iminente, porém, no nosso entender, a problemática existe porque o professor é mantido fora da “teia educacional”. Quando falamos em teia, nos referimos a todos os envolvidos no processo educacional e na “interconexão” que precisaria existir para que ocorresse a harmonização do sistema.

De forma básica, podemos perceber esta teia educacional da seguinte forma: i) inicia com o direito à “educação”, onde geralmente a família leva o(a) aluno(a) à escola e esta, por sua vez, interliga-se ao governo, aos professores e aos alunos; ii) a instituição escola depende de um sistema governamental que valorize a educação em todos os aspectos, e este, por sua vez, interliga-se aos professores, aos alunos e à escola; iii) o sistema governamental depende dos docentes para compor o quadro de necessidades curriculares do ensino e estes estão ligados aos professores, aos alunos e à escola; e, por

fim, iv) o docente depende dos sistemas de governo para garantia da sua valorização profissional, como, por exemplo, formação continuada, avaliação de desempenho que visa ao desenvolvimento profissional, melhores condições de salários, melhores condições de trabalho, etc. e este, liga-se ao aluno, à escola e ao governo, conforme ilustra a Figura 6.

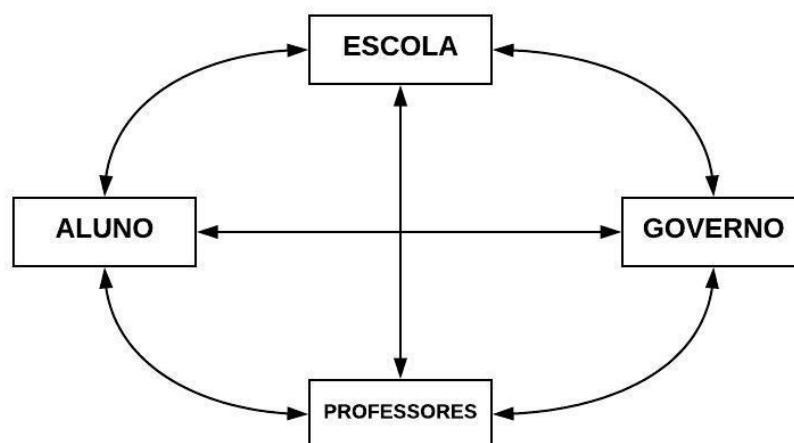


Figura 6 - Teia educacional. (Fonte própria)

A figura retrata com clareza que nenhum sistema educacional funciona de maneira satisfatória, sem estas conexões bem estabelecidas entre os envolvidos: aluno, escola, professor e governo. Obviamente este esquema que representa a teia educacional é simplista! É claro que a cada um dos envolvidos no processo educacional somam-se outros elementos correlacionados e inúmeros fatores internos e externos que influenciam diretamente no desenvolvimento de cada elemento e nas suas contribuições para o sistema educativo, no entanto, temos aqui um “farol” para nos guiarmos e fazer avançar aspectos relativos ao professor e à avaliação do seu desempenho.

Em concordância com as nossas palavras, Martins, Candeias e Costa (2010) apontam que “a avaliação de desempenho docente é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias” (p. 5) e, neste sentido, levamos em consideração o conjunto de fatores que influenciam profissionalmente o docente na teia educacional, onde se inclui, por exemplo, a formação inicial, a atividade profissional, a formação continuada e a avaliação do desempenho.

No que diz respeito à formação inicial do professor, é importante perceber que as mudanças sociais têm influenciado, sobremaneira, nas alterações das políticas

curriculares, exigindo do professor um novo padrão de desempenho profissional, porém, somente a interferência na base de formação não é suficiente, na medida em que, segundo Fialho e Vendasca (2012), é necessária a formação e o acompanhamento continuado do profissional, no sentido de

capacitar as escolas para a mudança e melhoria, incidindo nas dimensões organizacional e pedagógica com o objetivo de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola, sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula. (p.7)

Nesta linha de pensamento, Campos (2013) nos diz que existe a necessidade evidente de mudança no quadro educacional e no desempenho profissional do professor e, assim, concordamos com o autor quando defende que esta transformação deve ocorrer em dois níveis: “no dos objetivos a promover na educação escolar e no dos processos de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem” (p. 18).

Interligado às novas exigências do desempenho docente, o autor contribui com alguns aspectos expressivos para o alcance deste objetivo. Voltado aos novos objetivos de “aprendizagem na educação escolar”, o autor elenca os seguintes: “contribuir para a educação para a cidadania; promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e para a aprendizagem ao longo da vida; articular a aprendizagem dos novos objetivos com a dos objetivos das disciplinas escolares” (p. 20).

Na perspectiva de “desenvolver os processos de organização de aprendizagem escolar”, o autor aconselha o docente a

reorganizar as práticas docentes na sala de aula (lidar com a diversidade pessoal, social, ética, cultural e linguística dos alunos, organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem, trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos); agir na escola, para além da sala de aula (desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola, colaborar com os pais e com os outros parceiros sociais); e agir como profissional (agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional, dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida). (Campos, 2013, p. 20)

Acreditamos que o objetivo do autor, nesse aspecto, é instruir o docente de maneira reflexiva sobre a necessidade de acompanhar as mudanças sociais que, na verdade, estendem-se a todos os outros elementos da teia educacional (aluno, escola e governo), não sendo responsabilidade somente do docente.

Todos os envolvidos, aluno, escola, governo e professor precisam estar alerta para as necessidades de mudanças, no entanto, Fialho e Vendasca (2012, p. 39) sublinham que este é um “processo complexo que não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais”, por isso, acreditamos na necessidade de interação dos elementos da teia educacional, funcionando em rede com objetivos em comum.

Diante da abordagem de responsabilidades, é sempre importante voltarmos à imperiosa questão da necessidade das boas conexões entre os elementos de um sistema educacional, para tanto tecemos outra indagação: como o docente pode avançar no processo de desenvolvimento profissional e melhoria de qualidade dos serviços profissionais prestados, se as políticas educacionais públicas não têm investido da sua valorização?

As políticas de formação docente precisam estar voltadas para uma mudança qualitativa do desempenho profissional ao longo da vida, valorizando a importância da avaliação do desempenho direcionada para o desenvolvimento profissional do professor, “seja no sentido de se considerar premente uma mudança em direção a uma cultura de trabalho colaborativo ou uma mudança na cultura avaliativa da escola” (Cid, 2013, p. prefácio).

Com efeito, “o futuro docente evalúa sus prácticas cuando identifica problemas, los analiza, “ve” la complejidad, tiene la mente abierta y disponible para mirar desde varias perspectivas. Se trata de “desconstruir las prácticas” através de la reflexión” (Anijovich & Cappelletti, 2014, p. 111).

A reflexão é imprescindível para a evolução! É necessário observar as dimensões das formações iniciais e continuadas com expectativas e perspectivas sociais no que diz respeito à nova geração de aluno e sociedade e às necessárias mudanças de oportunidades de aprendizagens na escola, exigidas pelos padrões do “fazer educação”, atualizado ao seu tempo.

Campos (2013) aponta que “o que faz emergir uma correlativa exigência de mudança qualitativa nos processos de formação de professores, bem como nos de certificação da sua qualificação profissional e de avaliação do seu desempenho” (p. 29), é tão somente, a existência deste “ser professor” que precisa ser apoiado e necessita evoluir para acompanhar as demandas que a ele se apresentam.

Neste sentido, Fialho e Vendasca (2012) defendem que “a aceitação de que a mudança é complexa, é simultaneamente uma afirmação e um desafio para as escolas” (p.39) e, no nosso entender, também para todos os envolvidos, mas sobretudo, para os

docentes que atuam desde outras épocas e precisam adequar-se aos novos padrões temporais.

Na perspectiva da avaliação do desempenho, aproveitamos a colaboração de Fernandes (2011b), que defende a necessidade de “encontrar um lugar para a lucidez e para novas racionalidades que nos ajudem a enfrentar os desafios da educação e da formação contemporânea” (p. 82).

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação dos jovens. Professores que sejam portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autônomas e mais responsáveis. (Fernandes, 2011b, p. 82)

Relativamente à atividade profissional do docente, sabemos que o professor é convidado cada vez mais a “evoluir com a evolução”, tornando-se reflexivo sobre as suas práticas e avançando nos contextos atuais e multivariados da educação. No entanto, os sistemas de ensino não têm conseguido acompanhar na prática as mudanças sociais, não têm conseguido oferecer o suporte necessário para o docente evoluir profissionalmente, percebemos que “o desafio da globalidade é, portanto, ao mesmo tempo, um desafio da complexidade” (Morin, 1999, p. 14).

O mundo educacional atual é complexo, pois, ao mesmo tempo que surgem as novas demandas sociais e a urgência de implementação de “novas formas de trabalho pedagógico ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação” (Fialho & Vendasca, 2013, p. 9), existem também, muito “enraizado”, um descompasso político, econômico e cultural que conduz ao não reconhecimento do profissional docente como a “chave-mestre” para abrir os caminhos da educação para o desenvolvimento integral e adaptado às novas exigências.

Reconhecemos que mudar não é fácil. Concordamos que “as mudanças em educação são processos que exigem tempo para apropriação e integração na cultura de escola, perseverança para resistir e ultrapassar as resistências à mudança e lideranças capazes de mobilizarem e envolverem todos os atores educativos” (Fialho & Vendasca, 2013, p. 9) e, nesta perspectiva, sabemos da necessidade urgente do envolvimento concreto entre os elementos da teia educacional.

Temos plena consciência da importância dos atos reflexivos de todos para o bom funcionamento do processo educacional. No que diz respeito ao professor, a reflexão

tem ligação direta com o desempenho profissional, pois, seja ela auto-realizada ou de forma institucionalizada, desenvolve a consciência da sua prática e da necessidade de mudança.

Na verdade, tudo parte do processo reflexivo de todos os envolvidos, mas no caso do professor, devido aos desfortúnios histórico e cultural que persistem até hoje, surgem muitos argumentos contrários, como, por exemplo, dos próprios professores, quando dizem que “é impossível corresponder a expectativas elevadas da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina uma turbulência crescente” (Schon, 2000, p. 18).

De fato, concordamos que as políticas educacionais não valorizam o professor, mas, reconhecemos que independentemente disso, o profissional precisa desenvolver a consciência de responsabilidade sobre a profissão, ou seja, “colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes” (Tardif & Lessard, 2012, p. 249), mesmo que “a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria” (Tardif & Lessard, 2012, p. 268).

Não estamos a defender e atenuar a culpa da administração pública, pois os professores, em diversos países, passam por situações deprimentes e inconcebíveis. Temos conhecimento que os governantes são responsáveis diretos pelas políticas desonestas em proveitos pessoais em alguns países. No caso do Brasil, por exemplo, país extremamente diversificado, o professor é penalizado com a desvalorização profissional em todos os níveis, designadamente, condições de trabalho, condições salariais, condições de formação.

Sabemos da realidade e abominamos certas práticas escusas, mas defendemos que a formação e o trabalho reflexivo do professor estão relacionados com questões que somadas à falta de valorização profissional, dizem respeito ao valor e à responsabilidade ético-profissional que todo professor assume diante do ato de ensinar.

A necessidade de reflexão é importante visto que o docente não tem conseguido “dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas” (Pimenta & Ghedin, 2012, p. 23), ou seja, existe uma lacuna enorme entre a formação, a prática profissional e as políticas públicas de incentivo à educação.

Importante falar também da rapidez com que as mudanças ocorrem e, sobretudo, da necessidade deste reconhecimento pelas políticas educacionais. Defendemos a

adequação tanto dos processos formativos de docentes, quanto do acompanhamento dos profissionais que já se encontram frente à realidade prática, e que, no nosso entender, são os mais prejudicados, na medida em que precisam de apoio continuado para (trans)formar os padrões antigos de educação em padrões atualizados para acompanhar as exigências da atualidade.

Diante destas construções teóricas, podemos perceber a importância de se conceber o processo de avaliação de desempenho docente como essencial para o sistema educacional. Que outro meio, senão a avaliação do desempenho eficiente e eficaz, pode contribuir para o ato reflexivo do professor sobre uma atividade profissional consciente e autônoma? No nosso entender, nenhum! Será através da reflexão sobre os resultados de uma avaliação de desempenho justa e séria, que o docente e todo o sistema educacional avançará rumo a resultados positivos.

Diante da perspectiva do professor, concordamos com Silva (2014), quando compara o trabalho docente com uma “pedra a lapidar”. Conforme a autora,

o ser humano vai, ao longo da sua profissão, tornando-se aquilo que busca ser através das relações humanas que vivencia, realizando com maturidade a sua auto-avaliação, assumindo a responsabilidade de ser o encarregado de constatar acertos e erros, tomando consciência do que está fazendo em relação aos seus objetivos e assumindo a sua autonomia no processo educacional. (p. 15)

A lapidação, no nosso entender, acontece através de um processo interno e pessoal somado a um externo, que dependerá sempre de interferências institucionais construtivas. Voltemos à questão da “teia educacional” e podemos perceber a evidência com clareza. É impossível que os sistemas de ensino se desenvolvam plenamente sem observar os fatores externos e internos que influenciam diretamente nos contextos, incluindo a reflexão e a cooperação dos envolvidos.

Neste sentido Fialho (2009) nos diz que

a melhoria da qualidade do serviço prestado por uma escola depende de factores externos como a origem sócio-económica e cultural dos alunos e as expectativas das famílias, mas também de factores internos, como o tipo de liderança, o funcionamento dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, a motivação e o empenho dos professores, entre outros. (pp. 137-146)

Na maioria das situações de fracassos educacionais, os sistemas não funcionam a contento porque alguns intervenientes não têm a oportunidade de contribuir, além de algumas etapas essenciais ficarem ocultas no processo.

Como exemplo fiel apontamos novamente o Brasil, país que apresenta inúmeras características para que a educação alcance patamares ideais que impulsionem o desenvolvimento, porém, tendo como “pano de fundo” um processo histórico desgastante, além da trajetória de políticas públicas não voltadas a cumprir com fidelidade as garantias constitucionais, o país continua a se perder no tempo e no espaço das políticas educacionais burocratizadas e voltadas a interesses pessoais e não coletivos.

A crítica, neste aspecto, permeia-se sobre o que temos acompanhado através dos estudos científicos e da prática profissional: os professores em muitos contextos educacionais são responsabilizados através de avaliações informais ou em função dos resultados das avaliações em larga escala, instrumentos que são voltados apenas para os valores métricos dos *ranckeres* educacionais e não para o processo formativo e construtivo de uma educação integral com perspectiva sistêmica.

2.5.4. Papel do Avaliador na Avaliação do Desempenho Docente

Quando falamos de “avaliador”, estamos nos referindo a duas dimensões interligadas, porém, cada uma com características peculiares. Neste aspecto apontamos a administração pública, órgão de instância superior responsável pela normalização e implementação do processo avaliativo (avaliação institucional) e os próprios avaliadores, sujeitos geralmente designados superiormente, responsáveis pela prática avaliativa dentro do sistema educacional.

Começaremos por desenvolver o estudo sobre as políticas educacionais, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente (ADD), sob a responsabilidade do estado-avaliador. A ADD geralmente efetiva-se no âmbito dos princípios e objetivos da administração pública, com normas específicas e direcionadas para este fim.

Na tentativa de se apoiar na ADD como um dos meios de “aferir” os sistemas educacionais, os governos por todo mundo têm reconhecido a sua importância e elaborado leis que norteiam caminhos com a finalidade de encontrar possíveis “falhas” e, posteriormente, interceder para alcançar melhores resultados e atender as demandas sociais que seguem cada vez mais complexas.

Segundo Perrenoud (2012), “a avaliação “institucional” pode ser definida como uma prática de avaliação inscrita nas regras de funcionamento de uma organização e que, conseqüentemente, se impõe aos seus membros, seja como avaliadores, seja como avaliados” (p. 43). O que temos acompanhado são questões problemáticas que emergem

da “imposição”, causando certas dificuldades na efetivação e na manutenção de um padrão sistêmico de avaliação.

Na verdade, percebemos uma distorção no real objetivo da avaliação. É necessário entender que os “results of teacher appraisals may be used to inform professional development activities, certification, career advancement and rewards” (OCDE, 2015a, p. 502), ou seja, a avaliação tem a finalidade principal de contribuir para diagnosticar e apresentar resultados sobre as atividades profissionais do professor, e estes resultados podem ser utilizados para informar as atividades de desenvolvimento, certificação, avanço profissional e recompensas.

São muitos os estudos que avançam em função do ponto de vista da necessidade e da importância da avaliação. Alguns pesquisadores têm trabalhado em busca de modelos e fórmulas ideais para a utilização deste processo, sendo oportuno voltar às concepções já vistas e evocar Fernandes (2011b), que nos alerta para a necessidade de propósitos bem definidos, compreendidos e claros num processo de avaliação.

A clareza é muito importante na compreensão de qualquer processo complexo e, no caso da ADD, é extremamente necessário “que quer os avaliados quer os avaliadores estejam (ou sejam) devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação neste sentido” (Fernandes, 2011b, p. 84).

A administração pública, no caso do Brasil, mais precisamente as entidades federais de educação precisam lançar um olhar amplificado sobre a questão, na medida em que são grandes os conflitos, devido ao “desconhecimento mais ou menos acentuado acerca de questões conceptuais básicas do domínio da avaliação” (Fernandes, 2011b, p. 85).

O que temos presenciado através das pesquisas sobre o tema é que a maioria dos processos avaliativos, no Brasil, tendem a utilizar dois tipos de avaliação: a avaliação informal, aquela que julga sem parâmetros estipulados e penaliza com base em abstrações conforme os regimentos institucionais internos e a avaliação formal, determinada através de “moldes” quantitativos baseados em questões pontuais, como, por exemplo, o desempenho dos alunos, coletado a partir dos resultados de testes em ampla escala e, por conseguinte, interligar o desempenho dos docentes a este produto.

Conforme estudos realizados pela OCDE (2015a), “the most common scenario is a combination of evaluators, which includes education authorities from various levels, the school principal, an external accredited evaluator, members of the school organising body, the school board and/or intermediate agencies” (p. 498).

Segundo Fernandes (2011b), “é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível” (p. 86), daí a importância da interligação e da participação entre todos os envolvidos.

Conseguimos visualizar claramente um motivo para os processos penosos de avaliação do desempenho de professores que temos observado em pesquisas e na prática: são processos que surgem pressionados por demandas legais tendenciosas e que politicamente têm o objetivo de mediatizar os resultados de maneira a conseguir uma certa aceitação popular, se importando muito pouco com a opinião dos principais envolvidos no processo.

Sabemos da real importância da avaliação para os sistemas educacionais, e mesmo observando que esta tem surgido através de políticas públicas de maneira contradita e mal proposta, não hesitamos em continuar a acreditar que, se bem realizada, tem um grande potencial formativo para aqueles que dela queiram usufruir, sejam os avaliados ou os avaliadores.

Neste sentido, é imprescindível observar a atividade de quem avalia na prática, pois, no acto de avaliar, “o avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios” (Ruivo, 2009, p. 315) e entendemos que estes precisam estar habilitados e capacitados para desenvolver a avaliação com rigor e imparcialidade. Ruivo (2009) defende que o avaliador deve ser alguém com “conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social” (p. 14).

A seriedade e o compromisso são essenciais para que os processos avaliativos alcancem seus objetivos e, neste sentido, Paquay, Nieuwenhoben e Wouters (2012) defendem que o avaliador deve assumir uma “postura de amigo crítico”, ou seja, aquele que observa e intervém para o crescimento do outro e, no caso da avaliação, aquele que no ato de ver, julgar e agir tenha competência para avaliar e acompanhar o avaliado num processo contínuo, estimulando o desenvolvimento das suas competências e sendo sensível às peculiaridades de cada contexto.

De acordo com Nolan e Hoover (2005), apesar de em alguns sistemas de ADD serem uma condição necessária a não existência de qualquer envolvimento entre avaliado e avaliador, concordamos com as propostas das comissões avaliadoras utilizadas em alguns contextos educacionais, sobre a dificuldade da prática da avaliação sem o envolvimento entre avaliador e avaliado, no entanto, a problemática da não

aceitação dos processos avaliativos gira em torno do não conhecimento dos critérios, da falta de *feedbacks* construtivos e, sobretudo, das propostas impositivas sem a participação do docente.

Conhecer a dinâmica da avaliação e os seus propósitos é imprescindível para que o processo seja aceite. É necessário que desde a formação inicial, o professor possua consciência de que a (auto e hetero) avaliação e a reflexão sobre a prática são importantes para o seu desenvolvimento profissional e a sua capacidade de acompanhar as mutações sociais.

Relativo aos *feedbacks*, Paquay *et al.* (2012) defendem que podem funcionar como indicadores e são essenciais para a regulação das ações profissionais dos professores “em vista de uma eficácia maior no alcance dos objetivos que perseguem” (p.22).

Hutmacher (2004, citado por Paquay *et al.*, 2012, p. 22), corrobora dizendo que os atos de julgar “podem provocar fortes resistências nos indivíduos e nos grupos, sobretudo no contexto controlador de uma organização burocrática”. Concordamos com o autor na medida em que partimos do pressuposto que o termo “julgamento” se apresenta com algumas resistências, no entanto, defendemos ao longo deste trabalho que o processo avaliativo precisa conectar todos os envolvidos, de forma a que o ato de julgar seja o resultado de uma reflexão conjunta e obstinada ao alcance de metas comuns, tanto para o desenvolvimento profissional como para o avanço dos sistemas educativos.

Estas são ideias que clarificam ainda mais os nossos posicionamentos em relação à ADD. Advogamos que o sucesso desta ação de avaliar tem uma relação sobreposta e simples a ser realizada: o professor deve receber informações desde a academia no sentido de perceber a importância da avaliação de suas práticas; ao adentrar o campo profissional consciente da necessidade de formação e avaliação, precisa receber o apoio institucional no sentido de conhecer e participar da construção dos processos formativos e avaliativos na medida em que é o principal envolvido; as avaliações institucionais devem obedecer a padrões legais humanizados e participativos, nas quais o avaliador precisa estar habilitado e capacitado para atuar no campo prático junto ao avaliado; e, por fim, os resultados da avaliação devem servir de escore construtivo, interferindo no contexto educacional e na reflexão do professor sobre as suas ações educativas, no sentido de potencializar o seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, o avanço almejado nos sistemas educacionais. Diante desta relação conjunta de intervenientes que contribuem no desenvolvimento profissional do

professor, apresentamos, na Figura 7, um esquema representativo para melhor clarificarmos o nosso pensamento.

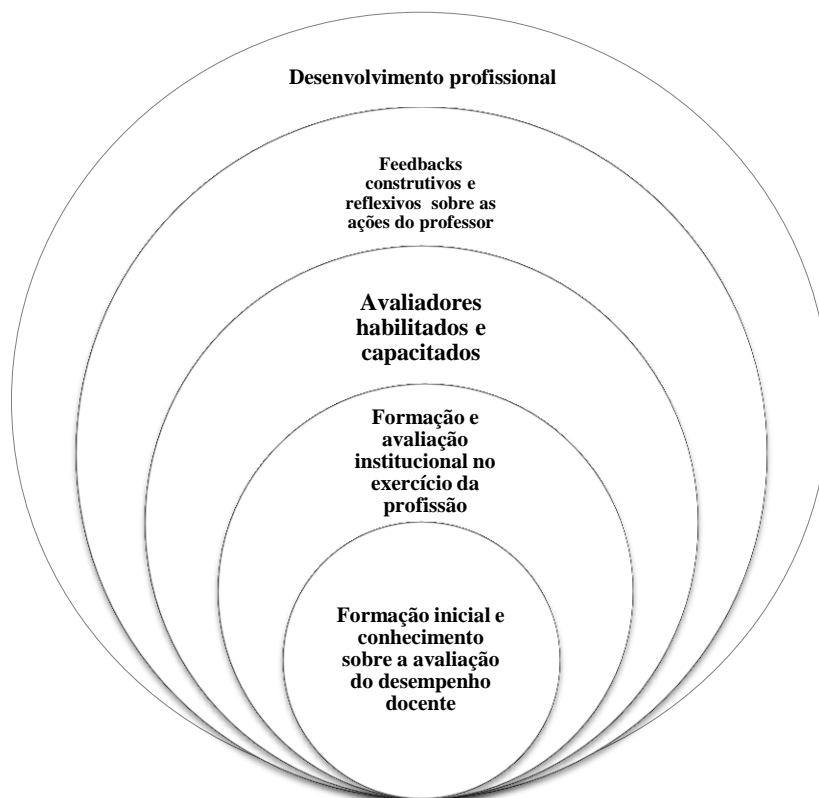


Figura 7 - Relação sobreposta das fases para o desenvolvimento profissional.(Fonte própria)

A Figura 7 nos esclarece que nenhuma das ações (fases) dirigidas ao processo avaliativo deve acontecer desconectada da gradação para a construção do desenvolvimento profissional do docente. Torna-se muito claro que a atuação do avaliador é central e imprescindível no processo, na medida em que sempre será a partir dos *feedbacks* construtivos e reflexivos entre avaliado e avaliador que o desenvolvimento profissional atingirá o seu ápice.

Reconhecendo o avaliador como figura central no processo avaliativo para o desenvolvimento profissional do professor, concordamos com Casanova (2009) quando defende que

o avaliador deverá assumir a sua função de avaliador e sentir-se bem na sua realização, sabendo de antemão que não pode desvalorizar o processo avaliativo sob pena de desmotivar o professor avaliado ou de tornar o processo avaliativo num processo vazio e oco de sentido. (p. 321)

As palavras de Casanova (2009) congregam-se aos nossos pensamentos sobre o papel do avaliador, uma vez que este surge como uma das peças principais de *puzzle*, que tem a função de compor um quadro completo: o avaliador precisa se “encaixar” perfeitamente ao processo de avaliação.

O avaliador pode ser qualquer profissional da área da educação, desde que seja um colaborador atuante do processo avaliativo com capacitação, habilitação e “perfil específico” para ocupar o cargo.

Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. (Ruivo, 2009, p. 7)

Para além de todas estas questões que julgamos mais subjetivas, pela sua natureza pessoal, existem as exigências profissionais, específicas de um processo avaliativo. Defendemos que este cargo necessita de um profissional com imenso conhecimento na área de avaliação docente, não somente no que diz respeito às obediências aos padrões normativos pré-estabelecidos, mas, sobretudo, no domínio científico e técnico do processo.

Para finalizar, defendemos que o perfil do avaliador deve abranger um amplo poder comunicativo e de responsabilidade, que, no nosso entender, requer uma formação que, não sendo única e pontual, deve acompanhar o avaliado no seu percurso profissional.

2.5.5. Experiências Internacionais sobre Avaliação do Desempenho Docente

Após um longo percurso construído e fundamentado sobre a avaliação do desempenho docente (ADD) no que diz respeito aos modelos, propósitos e intervenientes do processo (avaliador e avaliado), avançamos para a exploração de um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências de alguns países que, reconhecidamente, aplicam o processo de ADD.

Um estudo com esta amplitude apresenta-se como uma fonte significativa de discernimento sobre aspectos expressivos da ADD. Acreditamos que este conhecimento constitui uma sólida ferramenta para continuarmos sustentados nos propósitos deste estudo, sobretudo, porque, além de balizar o nosso caminho, funcionará *a posteriori* como instrumento de análise comparativa entre o que já existe em relação aos processos de ADD e os referenciais que estamos a procurar.

Em busca da melhor forma de abordar a questão, buscamos sustentação em três pontos: i) nos estudos realizados pelo PISA 2015 (OCDE), que mostram aos educadores e aos decisores políticos a qualidade e a equidade dos resultados de aprendizagem alcançados, através dos resultados relativos aos conhecimentos em ciência, leitura e matemática; ii) na observância de alguns autores que tratam de aspectos relacionados à ADD; iii) em pesquisas realizadas para, assim, identificarmos as perspectivas relacionados com a ADD, nos referidos países.

Para tornarmos a abordagem mais globalizada, escolhemos os três primeiros países destacados na classificação do estudo PISA 2015 *Results*, que são Singapura, Japão e Estônia; um representante da Europa – Finlândia, por ser uma referência educacional e ter se mantido nas primeiras colocações do *ranking* por alguns anos; um representante da América – Canadá, país que é o primeiro do *ranking* da América, o caso de Portugal escolhido por se mostrar com perspectivas de melhoramento progressivo nos últimos anos (OCDE, 2016).

Justificamos a escolha pelos referidos países, observando os resultados do PISA 2015 *Results*, uma vez que este referencial é o mais atualizado para avaliar a qualidade, equidade e eficiência de sistemas escolares. Vale ressaltar que, apesar dos processos que instituem os *rankings* educacionais receberem algumas críticas, principalmente, no que diz respeito à análise do estudo ser estatisticamente limitada, e o fato de que a desigualdade socioeconômica deveria ser melhor observada, ainda assim os resultados do estudo PISA têm fomentado inúmeros debates e, ao mesmo tempo, incentivado alguns países a se superarem na busca de melhorias sobre os aspectos educacionais.

O que também nos agrada nos relatórios destes estudos internacionais é tão somente a descrição importante sobre os prognósticos de formação e de ADD realizados nos mais diversos contextos, pelo mundo, questão importante para o nosso estudo. Ainda sobre a seleção dos países, optamos por trabalhar com referências continentais que se apresentam em diferentes colocações de acordo com os *rankings* apontados no PISA 2015 *Results*, principalmente, para que tivéssamos a oportunidade de ampliar os olhares entre realidades variadas.

Na perspectiva de interligar o conhecimento dos processos de ADD realizados noutros países à nossa pesquisa, utilizamos seis indicadores que têm a função de clarificar o processo avaliativo e estão coadunados ao nosso objetivo, que é: *buscar, por meio dos docentes, indicadores que possam contribuir para um quadro referencial de avaliação do desempenho docente para o Estado do Pará, no Brasil.*

Apresentamos a seguir o Quadro 2 relativo aos indicadores que serão utilizados como norte nesta construção:

Quadro 2
Indicadores dos modelos de ADD.

Indicadores dos Modelos de ADD
1º. Regulamentação da ADD
2º. Objetivo geral do sistema de ADD
3º. Periodicidade de aplicação da ADD
4º. Processo de ADD utilizado
5º. Intervenientes no processo de ADD
6º. Consequências da ADD

Diante desta perspectiva, optamos por, primeiramente, identificar cada país através de uma breve descrição relativa aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, pois entendemos que são questões que estão ligadas aos sistemas educativos. Após esta breve apresentação, organizamos os indicadores dos modelos de avaliação de desempenho dos referidos países para melhor observação e análise.

2.5.5.1. Singapura

Singapura é uma cidade-estado insular localizada na ponta da Península Malaia. Esse fato contribuiu para o crescimento do centro de comércio, comunicação e turismo. Relativamente aos aspectos políticos, Singapura é um país que possui muitos partidos, porém, é dominado pelo *People's Action Party* (Partido de Ação Popular – PAP) desde a sua independência britânica que aconteceu em 1959. A partir de então, o partido mantém-se no poder através do sistema parlamentarista e tem conseguido equilibrar altas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), caracterizado pelas fortes políticas de intervenção do governo.

Sob os aspectos econômicos, Singapura é um país reconhecido mundialmente pelo seu desenvolvimento rápido através da visão estratégica dos seus governantes, para lidar com a infraestrutura e a indústria, proporcionando ambiente favorável para a chegada do capital externo e utilizando modelos mais abertos de mercado, com liberdade econômica para importações e exportações, além do grande investimento no setor educacional, ou seja, “o investimento pesado no capital humano, via a educação e melhoria das condições de vida” (Lobo, 2012, p. 31).

Singapura tem uma composição étnica multi-racial formada por Chineses (76%), malaaios (15%) indianos e outros (6%). Apesar dos chineses serem a maioria, existe uma convivência pacífica e hamoniosa da população.

Sob os aspectos culturais, Singapura é um país colorido e com muitos contrastes, justificados pela grande diversidade étnico-racial. Apresenta uma cultura hamoniosa entre a arte, arquitetura e a culinária. Possui como línguas oficiais o inglês, o tâmil, o malaia e o mandarim, além do grande sincretismo de misticismo e religiosidade, em que se destacam, o budismo, o taoísmo, o islamismo, o cristianismo e o hinduísmo²⁹.

Relativamente à educação, parece-nos que Singapura idealizou inicialmente uma progressão educacional mais voltada para as questões mediáticas, desprezando a amplitude pedagógica para a construção de uma educação integral do aluno, o que transformou o sistema de educação numa corrida pelos *rankings* internos e externos.

Por essa situação, Singapura tem sido alvo de muitas críticas na área da educação, mesmo que tenha alcançado a primeira colocação no *ranking* do PISA. Segundo Lim Lai Cheng, então diretora-executiva da Universidade de Administração de Singapura, o país precisa rever o modo como atingiu este patamar, na medida em que esse corrida pelas primeiras colocações criou no país uma espécie de competição em busca de melhores resultados. As escolas se tornaram espaços estratificados e competitivos, processo que fez aumentar a divisão social do país.

Atualmente, o país busca meios para combater a falta de coesão social, principalmente tentando diminuir a obsessão nada saudável de pais e alunos por notas e vagas nas melhores escolas (Brasil, 2017). O docente de Singapura tem um perfil altamente ligado às formações, ou seja, faz parte do Instituto Nacional de Educação, instituição que funciona para que o professor seja realmente treinado para o exercício da docência do século XXI.

Singapura, segundo Lee Sing Kong, principal responsável pelas mudanças na formação de professores do país, desde que, nos anos 90, o professor foi anunciado como crucial para o desenvolvimento do país, o Ministério da Educação aumentou o seu salário, que hoje é equiparado ao de um engenheiro, investiu nas formações com revisão e adaptação curricular constantemente, apostou na ADD como instrumento de desenvolvimento profissional e procurou alinhar todos os componentes do sistema educacional, reconhecendo a necessidade da interligação entre escola, pais, professores e governo (Cafardo, 2017).

²⁹ Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/cultura-de-singapura>, acessado em 12.02.2017

O Quadro 3 ilustra as principais características relacionadas com a ADD realizada em Singapura.

Quadro 3
Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido em Singapura.(CIEB, 2018e)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	A partir da década de 90, <i>Thinking Schools Learning Nation</i> , (<i>slogan</i> : pensando escolas, nação aprendendo);
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional para o professor e progressão de plano de cargos e salários;
Periodicidade da ADD	Avaliação realizada anualmente;
Processo da ADD	“ <i>Enhanced Performance Management System</i> ” - Sistema de Gestão de Desempenho Aprimorado: treinar professores iniciantes, mas também, oferecer pós-graduação para professores já em serviço;
Intervenientes no processo de ADD	Diretores, vice-diretores e departamentos específicos de avaliação do desempenho docente;
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu desenvolvimento profissional. Professores com bom desempenho são promovidos, enquanto professores que não apresentam um desenvolvimento satisfatório são demitidos.

2.5.5.2. Japão

O Japão está localizado na Ásia oriental, sendo composto por um arquipélago situado no Pacífico Norte. Conforme Nguyen (2015), o país apresenta um sistema democrático de governo e possui seis grandes partidos políticos, tendo como mais forte, o Partido Liberal Democrata. O país tem uma legislatura nacional representada pela Câmara dos Deputados, efetivada por eleições locais e a Câmara dos Conselheiros, que representa as províncias com o seu próprio governo. Existe no Japão a figura do imperador, que representa o símbolo do Estado e a unidade do povo, porém, não possui poderes relacionados ao governo.

A economia do Japão tornou-se mais forte após a Segunda Guerra Mundial. Foram três décadas de crescimento ininterrupto, no entanto, a partir da década de 1990, o país sofreu uma forte crise econômica devido às catástrofes naturais, o que, segundo o mesmo autor, “prejudicou a economia do país e de sua infraestrutura de energia” (Nguyen, 2015, p. 262) e transformou o país numa nação preparada para tratar com desastres humanitários.

O Japão tem uma população étnica predominantemente japonesa, que compõe 98,5% do total, sendo o restante formado por 0,5% de coreanos, 0,4% de chineses, entre outros. No que se refere à religião, 51,2% da população são xintoístas e 38,3% são budistas, seguidos por 10,5% entre cristianismo e outras seitas.

A cultura japonesa possui influência da Ásia, Europa e América do Norte e pode ser identificada nos mais variados aspectos relativos aos aparatos tecnológicos, às gueixas, samurais, gosto pela jardinagem, desenhos animados (animês), técnicas artesanais (objetos de cerâmica), tradições (jogos, cerimônia do chá, etc.), histórias em quadrinho (mangás), pintura, literatura e música japonesa. O país tem aspectos culturais diversificados, porém, com marcas personificadas que o identificam.

A educação é prioridade no Japão e, de acordo com estudos realizados pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015a), o país possui um dos menores índices de evasão, onde 96,7% dos jovens terminam o ensino médio.

O sucesso da educação japonesa deve-se principalmente à qualidade dos professores que são altamente capacitados nas áreas em que atuam. Os professores do Japão passam por um curso de formação superior para atuarem na profissão. São selecionados através de rigorosas avaliações e, somente depois, ficam aptos ou não para atuarem nas escolas públicas.

A profissão docente no país é valorizada, os salários chegam a estar entre os melhores comparados a outros servidores públicos, porém, a vaga de professor é preenchida por aqueles que possuem mais certificações e são aprovados nos rigorosos testes de seleção. É exigido do professor um desenvolvimento profissional contínuo, realizado pelos conselhos de educação e através de treinamentos específicos, além do aprendizado informal, feito através de reuniões com professores com maiores níveis de experiência que repassam seus saberes e técnicas de ensino.

No Japão, cada professor estabelece objetivos junto à direção da escola no início do ano, e no final do ano tem seu desempenho avaliado. Durante o ano, há aulas supervisionadas por grupos de professores - e em alguns casos por inspetores e mesmo autoridades via vídeo³⁰.

³⁰ <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-06-22/como-sao-avaliados-os-professores-nos-pais-com-a-melhor-educacao-do-mundo.html>

No Quadro 4, apresentamos as principais características da avaliação do desempenho docente, realizada no Japão.

Quadro 4

Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido no Japão. (CIEB, 2018d)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	Com a evolução educacional após a Segunda Guerra Mundial;
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional para o professor e progressão de plano de salários e cargos;
Periodicidade da ADD	Avaliação realizada anualmente;
Processo da ADD	Cada professor estabelece objetivos junto à direção da escola no início do ano, e no final do ano tem seu desempenho avaliado. Os resultados acadêmicos são apenas parte da avaliação;
Intervenientes no processo de ADD	Grupo de professores avaliadores, inspetores e outras autoridades;
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu caminho de desenvolvimento profissional. Professores com um bom desempenho são promovidos, enquanto professores que não apresentam um desenvolvimento satisfatório não entram no sistema ou são demitidos.

2.5.5.3. Estônia

A Estônia é um dos três países Bálticos, juntamente com a Letônia e a Lituânia. “O país está localizado ao nordeste da Europa, fronteira com o Mar Báltico e o Golfo da Finlândia, entre Letônia e a Rússia” (Nguyen, 2015, p. 44). Politicamente o país é representado pelo parlamento. O primeiro-ministro é o chefe de governo, nomeado pelo Presidente e confirmado pelo Parlamento, sendo responsável pelo poder executivo, por um mandato de cinco anos.³¹

A Estônia tem como principais atividades econômicas a indústria e a agricultura e seus importantes parceiros comerciais são a Finlândia, a Rússia, a Alemanha e a Suécia. O país possui uma cultura expressiva, entre a arquitetura, teatro, literatura, música e cultura popular, destacando-se a música clássica moderna e seus festivais de canções. Sob os aspectos religiosos, a Estônia tem 54% da sua população não praticante de nenhuma religião (senso 2011), ainda assim, alguns são protestantes, ortodoxos, entre outros (España, 2018).

A educação na Estônia tem uma história de superação, pois é recente o seu posto de uma das melhores educações do mundo. Isto se deveu principalmente a uma forte aposta na educação, com o objetivo de transformá-la em sistema de combate à

³¹ Disponível em https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/estonia_pt

desigualdade. O país investe na valorização do professor e oferece autonomia a este profissional para acompanhar seu aluno por muitos anos, o que garante o desenvolvimento de um forte relacionamento e acompanhamento no desenvolvimento do currículo nacional.

Importa ressaltar que a Estônia, assim como Singapura, também vem desenvolvendo seu sistema educacional a partir do foco no professor e, para conseguir resultados positivos, também enfatizou a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em detrimento de habilidades socioemocionais, no entanto, na atualidade, diretores e professores já percebem que a filosofia da educação estoniana precisa estar mais focada na educação integral do aluno.

Os docentes da Estônia, comparados a outros países da Europa, têm um salário não muito satisfatório, segundo o relatório *Education at a Glance 2015*, divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no entanto, tiveram a sua formação completamente reformulada na *Tartu University*, no sentido de concentrar o desenvolvimento do aluno no pensamento crítico e na comunicação, com menos conhecimento de conteúdo.

Na Estônia, a formação inicial e continuada do professor tem sido valorizada, sendo a ADD feita pelos inspetores de educação com a inclusão de observação de aulas. No Quadro 5, registamos as principais características da avaliação do desempenho docente realizada na Estônia.

Quadro 5
Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido na Estônia.(CIEB, 2018b)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	Com o Decreto-lei da Educação datado de 1992;
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional e promoção do professor;
Periodicidade da ADD	De maneira autônoma realizado pela escola em períodos estipulados;
Método da ADD	Feita através de autoavaliação, realizadas com autonomia pelas escolas e municípios com modos e prazos autônomos.
Intervenientes no processo de ADD	Comissão de inspetores;
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu desenvolvimento profissional. Professores com bom desempenho são promovidos, enquanto professores que não apresentam um desenvolvimento satisfatório são demitidos.

2.5.5.4. Finlândia

A Finlândia localiza-se no norte da Europa e faz “fronteira com o Mar Báltico, Golfo de Bótnia e do Golfo da Finlândia, entre a Suécia e a Rússia” (Nguyen, 2015, p. 76). A sua população é etnicamente variada, mas, é predominantemente formada por finlandeses (94,2%), sendo o restante da população de outros países como Rússia, Estônia, Romênia, entre outros países.

Politicamente, a Finlândia funciona através de uma democracia do tipo parlamentar unicameral, pautada na concorrência entre partidos políticos, dividido entre os órgãos mais altos do governo. O país conta com uma economia sólida altamente industrializada e competitiva nas áreas de eletrônica, engenharia e sistema de telecomunicações, que o coloca como uma das melhores economias da união europeia.

Sob os aspectos culturais, a Finlândia tem nas paisagens de florestas e lagos, a sua marca registrada, principalmente pela preservação do meio ambiente. Para, além disso, a cultura finlandesa possui uma mistura de influências que se reflete na música, na arquitetura, com o estilo intemporal e sóbrio de Alvar Alto, na literatura onde se destaca o emocional vivido devido à emancipação do país, com grandes escritores que relatam tal experiência³². Sob os aspectos de crença religiosa, a luterana está presente em 78,4% da cultura do país, seguidos de ortodoxos e outros cristãos.

Não obstante, de todos os aspectos sobre educação que envolvem a Finlândia, nos interessa o aprofundamento, uma vez que tem a contribuir com as experiências e as ações que o mantiveram por alguns anos consecutivos entre os primeiros lugares no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), OCDE.

Atualmente, a Finlândia perdeu o posto para a surpreendente Estônia, país que no seu contexto de recente nação, superou os primeiros *rankings* internacionais da Europa. Para o nosso estudo, mantivemos o interesse em estudar a Finlândia, principalmente porque, mesmo não estando mais no topo educacional mundial, continua sendo uma referência em educação.

A Finlândia investe na autonomia do professor de forma que a avaliação dos sistemas educativos ficam a cargo dos municípios, responsáveis pelas avaliações internas nas escolas e externas em nível da OCDE e resultados do PISA. Os diretores das escolas avaliam o trabalho do professor e a aprendizagem, de forma que não são atribuídas notas individuais quanto ao desempenho docente e os resultados não estão diretamente ligados às progressões salariais, uma vez que o professor já recebe salário

³²Disponível em <http://www.finlandia.org.br>, acessado 12.06.2017.

compatível e justo.

Os docentes são avaliados na própria escola, com base em conversas entre o professor e o diretor, também realizam auto-avaliação a partir dos alunos, dos seus pares, dos pais, do diretor da escola, da comunicação e cooperação com os outros professores e das inspeções municipais, nacionais e internacionais. Os professores são qualificados através de formações continuadas e obtêm *feedbacks* com o objetivo de melhorar o seu desempenho. Para ser professor no país é exigido o mestrado e este acompanha o mesmo grupo de alunos por no mínimo seis anos.

No Quadro 6, sistematizamos as características da avaliação do desempenho docente na Finlândia.

Quadro 6

Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido na Finlândia.(CIEB, 2018c)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	A partir do início da década de 90, a educação foi descentralizada, e os municípios, escolas e, principalmente, os professores passaram a ter mais autonomia.
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional;
Periodicidade da ADD	De maneira autónoma realizado pela escola
Processo da ADD	Os docentes são avaliados na própria escola, com base em conversas entre o professor e o diretor, auto-avaliação, observação de aulas, a partir dos alunos, dos seus pares, dos pais, do director da escola, da comunicação e cooperação com os outros professores e das inspeções municipais, nacionais e internacionais.
Intervenientes no processo de ADD	Professores, diretores;
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu desenvolvimento profissional, não há bônus concedidos por mérito.

2.5.5.5. Canadá

O Canadá está localizado na “América do Norte, fronteira com o norte do Oceano Atlântico” (Nguyen, 2015, p. 210). Segundo o mesmo autor, o Canadá desenvolveu-se economicamente paralelamente aos Estados Unidos, e devido à sua imensa demanda, o país precisou investir na melhoria da qualidade de saúde, serviços sociais e educação. Sua população é formada etnicamente por 32,2% de canadenses, 19,9% de ingleses, 15,5% de franceses, 14,4% de escoceses, 13,8% de irlandeses, 9,8% de alemães, 4,5% de chineses, entre outros.

O Canadá é uma monarquia constitucional e uma democracia parlamentar, ou seja, tem a Rainha Elizabeth como chefe formal do Estado. O Parlamento do Canadá é

composto de três estruturas: a Rainha, o Senado e a Câmara dos Comuns.

Segundo Francisco (2018), a economia do Canadá desenvolveu-se a partir de algumas riquezas minerais, sendo um grande produtor de ferro, petróleo, gás natural, urânio, ouro, prata, níquel, cobre, molibdênio, zinco, amianto, entre outros; e de investimentos na agropecuária e indústria.

O Canadá é considerado um país multicultural, onde todas as culturais são valorizadas por igual, tendo como aspectos culturais fortes o turismo, a religião e a gastronomia. O país possui dois idiomas oficiais, o inglês e o francês e, sob o aspecto religioso, na sua grande maioria, os canadenses são católicos (40,5%), seguidos de protestantes (20,3%), muçulmanos, hindus, entre outros.

Quando falamos do continente americano, o Canadá representa o primeiro país no *ranking* do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Segundo o CIEB (2018a), o Canadá não possui um sistema federal de educação e o desenvolvimento dos currículos e das políticas educativas são responsabilidades dos governos das províncias e territórios, os quais têm desenvolvido abrangentes sistemas de ensino autônomo, destinado ao amplo acesso voltado para os aspectos bilíngue e multicultural.

O docente é valorizado no Canadá, tanto em níveis salariais, quanto no que diz respeito às formações iniciais e continuadas.

Entre as políticas adotadas pela maioria ou todas as províncias estão: a adoção de um currículo comum para todas as escolas de cada província; alta seletividade em programas de formação de professores e um forte foco na integração de crianças imigrantes no sistema educacional. (CIEB, 2018a)

A província de Ontário, que é responsável por 40% de todo o contingente educacional do Canadá, é um exemplo deste investimento, além de enfatizar o uso das tecnologias para a aprendizagem, investe no desenvolvimento profissional do docente. Ao docente canadense é exigida certificação e qualificação. Os professores bem-sucedidos podem ser promovidos a chefe de departamento ou direção de escola.

Em relação à avaliação do desempenho dos professores, em 2005 foi criada a Mesa de Trabalho sobre Desenvolvimento de Professores, que exige do professor a participação em processos de formação e inclui a avaliação de desempenho. A ADD é realizada pelos diretores a cada cinco anos e está enquadrado no percurso de desenvolvimento profissional do docente, ainda que tenha este papel de orientar o professor para o seu desempenho, não concede bonificação pelos resultados positivos.

O Quadro 7 contém as principais características da avaliação do desempenho docente realizada no Canadá.

Quadro 7

Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido no Canadá.(CIEB, 2018a)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	A partir de 2005 com a criação da Mesa de Trabalho sobre Desenvolvimento de Professores, realizada pelas províncias e territórios de forma autónoma.
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional;
Periodicidade da ADD	A cada cinco anos para os professores de carreira;
Processo da ADD	Observação de aulas; diálogo com o professor; colaboração dos pares; inquéritos aos pais.
Intervenientes no processo de ADD	Os docentes são avaliados pelos diretores;
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu caminho de desenvolvimento profissional, não há bônus concedidos por mérito.

2.5.5.6. Portugal

Portugal está localizado na Europa meridional, no extremo Sudoeste da Península Ibérica fazendo fronteira a Norte e a Leste com a Espanha e a Ocidente e a Sul com o Oceano Atlântico (Nguyen, 2015, p. 265). Segundo Rodrigues e Reis (2011), o Estado português é uma república semipresidencialista, representada pelo Presidente da República, pela Assembleia da República (parlamento unicameral), pelo Governo e os Tribunais. O Presidente da República é o Chefe de Estado, eleito por sufrágio universal para um mandato de cinco anos.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aponta que, em 2016, Portugal estava na 41^a posição mundial, portanto, vem apresentando grau de crescimento, quando comparado aos anos anteriores. Portugal possui uma economia diversificada, seus principais setores econômicos são indústria, tecnologia, finanças, construção civil, turismo e agricultura.

A cultura portuguesa reúne diversos aspectos que a caracterizam, rica em costumes e tradições, dentre os quais Nguyen (2015) nos fala sobre os aspectos religiosos do país e nos confirma que 81% do povo português é católico romano. Para além da questão religiosa, podemos dizer que a cultura portuguesa se diversifica através da arte manuelina, dos azulejos exclusivos, do fado e dos símbolos genuínos que são classificados pela UNESCO, entre monumentos, paisagens e património, material e imaterial.

Quando falamos de educação, o país está sob a coordenação do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sendo regidos pela Constituição portuguesa que defende o direito de ensino a todos, sendo o Estado responsável por garantir igualdade de oportunidades.

Quando verificamos, por exemplo, a questão da precariedade do trabalho docente e os resultados positivos e progressivos nos patamares avaliativos conferidos em 2015, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), podemos dizer que o país apresenta um perfil contraditório, uma vez que na sua grande maioria e de acordo com estudos realizados em outros países, tais resultados positivos nas avaliações internacionais estão associados às boas condições de valorização do professor, fato que não podemos atestar.

No que tange à profissão docente, Grochoska (2015) nos informa que os professores de Portugal historicamente enfrentaram diversas lutas por conquistas profissionais, como, por exemplo, a criação do Sindicato da Grande Lisboa (SPGL) em 1976 e, na sequência, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF), que passou a consolidar questões importantes que culminaram na publicação do Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril de 1990, que aprovou o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), com eixos direcionados a formação, condições de trabalho e remuneração, sendo este um marco da luta e da conquista para a categoria.

Neste sentido, percebemos que ao longo dos anos algumas alterações foram empreendidas ao Estatuto e, enfatizando para este estudo a última delas, que trouxe mudanças significativas na “avaliação do desempenho docente, fixando como um dos mecanismos a observação das aulas em sala por outros colegas designados em comissão” (Grochoska, 2015, p. 106), o que provocou muitos conflitos e inquietações por parte dos professores.

Somada às questões da ADD, surge a “política de cortes e redução orçamentária” (Grochoska, 2015, p. 108) devido à crise econômica enfrentada pelo país, o que também afetou em demasiado a educação, com a demissão de trabalhadores, reduções salariais e o congelamento da carreira desde o ano de 2011, o que impede o professor de avançar até ao último escalão de progressão profissional e salarial, conforme o regimento do Estatuto, causando, assim, uma grande instabilidade até mesmo nos professores mais antigos.

No que diz respeito à ADD, questão que nos interessa para este estudo, podemos dizer que a avaliação do trabalho e aptidão do professor para o exercício da função

docente surgiu com o Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril de 1990, que aprovou o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).

O regimento diz que a avaliação do desempenho dos professores abrange todos os docentes integrados na carreira no exercício da função e tem o objetivo “encontrar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e da excelência” (Busto & Maia, 2009, p. 17).

Ainda segundo as mesmas autoras, o processo avaliativo de professores realiza-se de dois em dois anos, através de algumas modalidades, tais como: “avaliação pela chefia directa, auto-avaliação”, avaliação pelos colegas, avaliação pelos subordinados, tendo como intervenientes o(a) avaliado(a), os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho.

O Quadro 8 integra as principais características da avaliação do desempenho docente realizada em Portugal.

Quadro 8

Indicadores do modelo de avaliação do desempenho docente desenvolvido em Portugal.(Busto & Maia, 2009)

Indicadores	Características
Regulamentação da ADD	Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com a presente regulamentação, Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril de 1990, procede-se ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Objetivos gerais da ADD	Oportunidade de desenvolvimento profissional;
Periodicidade da ADD	No final de cada período de dois anos;
Processo da ADD	Avaliação pela chefia directa, auto-avaliação, avaliação pelos colegas, avaliação pelos subordinados; observação de aulas;
Intervenientes no processo de ADD	O avaliado, os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho.
Consequências da ADD	Orientar o professor no seu desenvolvimento profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e da excelência, não há bônus concedidos por mérito.

Os panoramas internacionais relativos à ADD analisados, no que diz respeito aos indicadores de regulamentação, objetivos, periodicidade de aplicação, métodos utilizados, intervenientes e consequências do processo, nos possibilitaram a percepção de algumas realidades experimentadas por países que possuem em seus sistemas de ensino o processo de avaliação de desempenho dos professores.

Não obstante, buscamos identificar as relações entre os indicadores escolhidos e tentar perceber possíveis conjecturas entre o processo de ADD realizado naqueles países e alguns possíveis caminhos norteadores que pudessem auxiliar aos objetivos deste trabalho.

Na primeira destas conjecturas percebemos que todos os países analisados passam por um processo de regulamentação e instituição da ADD em algum momento da sua história educacional, o que pressupõe o reconhecimento do processo como necessário para somar-se a outros direcionados ao desenvolvimento dos sistemas educativos.

O caso de Singapura nos chama atenção, pois a implementação oficial da ADD data da década de 1990 e surgiu com o *slogan* “Pensando escolas, nação aprendendo”, de forma que os professores passam a ser considerados essenciais para o desenvolvimento educacional do país, sendo treinados inicialmente através de formação continuada e convidados a participarem de programas de pós-graduação ao longo da carreira profissional. Os outros países envolvidos nesta análise possuem a regulamentação da avaliação do desenvolvimento docente através de normativos legais.

Em relação aos objetivos da ADD nos países analisados, percebemos, em sua maioria, e, neste caso, Singapura, Japão, Finlândia e Canadá estão relacionados com o desenvolvimento profissional do professor, a progressão da carreira e do salário dos profissionais da educação, no entanto, nos casos da Estônia e Portugal, a avaliação docente não está relacionada à valorização salarial do professor, fato inusitado, sobretudo porque são países que têm revelado bons desempenhos nas avaliações internacionais.

Em todos os países estudados, percebemos certa organização quanto à periodicidade de aplicação da ADD. Em Singapura e no Japão, por exemplo, as avaliações dos professores ocorrem anualmente. No Canadá após um período de cinco anos em Portugal a cada dois anos. Neste indicador, nos chamou atenção a periodicidade de aplicação da ADD na Estônia e na Finlândia, pois realizam as suas avaliações de maneira autônoma através de períodos estipulados pelas instituições de ensino e todos os seus envolvidos de acordo com a necessidade encontrada no contexto.

Em todos os países analisados, encontramos intervenientes responsáveis pelas avaliações, com setores responsáveis por desenvolver o processo e grupos específicos para tal proposta. Em Singapura existe o Sistema de Gestão de Desempenho e Aprimoramento profissional, responsável pelo treinamento dos professores iniciantes e a pós-graduação durante a formação continuada dos mesmos.

O processo avaliativo inclui a “observação de aulas; definição de objetivos; entrevista/diálogo com o professor; autoavaliação; portfólio; resultados dos alunos e avaliação dos pares” (Afonso, 2016, p. 197). No Japão os objetivos educacionais são estabelecidos a cada início de ano letivo e, no final do ano, o desempenho é avaliado.

Na Estônia a avaliação é realizada levando em consideração “eficiência no trabalho; preenchimento das qualificações requeridas; através de avaliação de documentos relacionados; autoavaliação do professor e juízo acerca do trabalho do professor feito pelo diretor da escola” (Afonso, 2016, p. 200).

Na Finlândia, “não existem critérios específicos, mas os termos e condições da avaliação baseiam-se no contrato estabelecido entre o governo local empregador e os sindicatos de professores”, a avaliação é realizada através da “definição de objetivos e entrevista/diálogo com o professor; autoavaliação do professor” (Afonso, 2016, p. 202).

Em Portugal, existe um padrão formal do processo avaliativo de docentes, envolvendo a chefia direta, autoavaliação, avaliação por pares e observação de aulas realizadas em determinadas situações previamente requeridas.

Quando analisamos as consequências da ADD desses países, verificamos que em Singapura, Japão e Canadá os resultados das avaliações dos professores têm influência na promoção e progressão de carreira, além do apoio a pós-graduação e bonificação salarial pelo bom desempenho. Na Finlândia, a partir dos resultados das avaliações, os docentes têm direito a subsídios e planos de desenvolvimento pessoal através da direção da escola; e, em Portugal, os resultados avaliativos dos professores têm efeitos diretos na progressão da carreira, ou seja, mudanças de escalões discriminados no artigo 37 do Estatuto da Carreira do Docente ³³.

A partir deste quadro geral sobre ADD, e mesmo que este estudo tenha sido realizado em dimensões reduzidas, quando escolhermos apenas seis indicadores (regulamentação, objetivos, periodicidade de aplicação, processos, intervenientes e consequências da ADD), podemos conceber as seguintes inferências:

- A avaliação do desempenho docente tende a ser um instrumento considerado importante no processo do desenvolvimento educacional pelo mundo, uma vez que na maioria dos países analisados existe regulamentação e departamentos específicos para a realização do processo de ADD;

³³ Artigo 37º ECD: Não são considerados na contagem de tempo de serviço docente efectivo, para efeitos de progressão na carreira docente, os períodos referentes a: a) Licença sem vencimento por 90 dias; b) Licença sem vencimento por um ano; c) Licença, para acompanhamento do cônjuge no estrangeiro; d) Licença sem vencimento de longa duração; e) Perda de antiguidade.

- A maioria dos países analisados, com exceção de Portugal, mesmo com distinções no modo de perceber e realizar o processo avaliativo dos professores, aparece no topo das avaliações internacionais, classificadas como as melhores do mundo;
- Os países analisados, de maneira geral, tendem a apresentar um padrão organizado de avaliação do desempenho docente, no que diz respeito ao período de aplicação e a adequação dos métodos utilizados no processo;
- Todos os países analisados realizam a ADD com o objetivo principal do desenvolvimento profissional do docente;

Em resumo, podemos dizer que este estudo nos permitiu vislumbrar aspectos importantes sobre a ADD numa perspectiva real e contextualizada.

Permitiu-nos concluir que, mesmo condicionados a políticas socioeconômicas diferentes, a avaliação do desempenho dos professores, na visão de Afonso (2016), “é influenciada por variáveis muito poderosas que condicionam os sistemas educativos de cada país, entre as quais se contam a cultura e a tradição avaliativa” (p. 211).

Diante do estudo realizado sobre a perspectiva de valorização do docente e a importância dada à ADD em cada um deles, torna-se detectável que os melhores patamares educacionais pelo mundo estão interligados à valorização profissional do professor em níveis salariais e de formação, com intervenções de avaliação voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

A partir deste conhecimento internacional, avançaremos ao contexto brasileiro, país sede do nosso estudo.

2.6. Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente no Brasil

Para aprofundarmos mais ainda o tema começamos com algumas concepções. Segundo Luckesi (2001), avaliar é diagnosticar, é um processo que deve ser realizado através da verificação de uma realidade descrita pela leitura de dados que surgem a partir de critérios préestabelecidos, portanto, qualquer juízo, tomada de posição, intervenção ou mudanças mediante os resultados de uma avaliação devem ser realizados.

O conceito de avaliação está diretamente ligado ao ato de avaliar e por isso não se limita apenas num único sentido. Segundo Fernandes (2004), a “avaliação é um conceito que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa” (p.13). Portanto, avaliar não, sendo um processo estático,

enquadra-se na evolução e na multiplicidade de significados como um “domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (Fernandes, 2008, p. 5). A avaliação do desempenho do profissional docente precisa estar enquadrada nesse contexto, uma vez que contempla um processo complexo, mas, possível de ser realizado.

Entre as entidades internacionais que estudam a ADD, podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a União Europeia (OCDE) (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a União Europeia, além da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Organização Internacional do Trabalho), que, desde o período da proletarização do trabalho docente, une esforços em busca de amenizar as graves consequências trabalhistas para esta classe.

Com o objetivo de auxiliar os países membros a melhorar o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, a UNESCO desenvolve ações estratégicas para o fortalecimento das políticas nacionais de educação que envolvem a ADD, reforçando com essa prática “a capacidade dos professores para uma ação responsável e autônoma” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100), no sentido de perceber a necessidade de inserir-se no contexto da realidade educacional vivida.

Vale ressaltar que, no final do século XX, importantes estudos internacionais comparados alertaram para o problema das aprendizagens. Pela difusão e impacto em todo o mundo, é importante salientar novamente o PISA (*Programme for International Student Assessment*), assegurado pela OCDE, a partir de 2000.

Nesse âmbito podemos destacar também a Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem - TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), que realizou o seu primeiro estudo no ano de 2008, tendo publicado um diagnóstico sobre os ambientes de aprendizagem na escola e as condições de trabalho dos professores.

O estudo recente desta organização, realizado no ano de 2015, detectou que, além da importância do *feedback* aos professores sobre as suas práticas elevando a importância da ADD, quase todos os professores no Brasil completaram a educação superior, mas, não necessariamente estudaram o conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam e Brasil está entre os países da TALIS em que os professores passam o maior número de horas por semana ensinando.

Além dos desafios contemporâneos e exigências necessárias para uma atuação satisfatória na profissão, o professor do Brasil enfrenta grandes problemáticas relativas à

sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, situações de indisciplinas com alunos e de insegurança no ambiente do trabalho (OCDE, 2014). Não obstante essas dificuldades, somam-se ainda, conforme Vaillant (2006), sérios problemas na remuneração e na carreira, má formação acadêmica e mecanismos de gestão institucional e avaliação que não têm contribuído para a melhoria dos sistemas educativos.

Considerando as inúmeras investigações realizadas por diversas entidades internacionais, em busca de respostas ou soluções para os problemas do sistema educativo pelo mundo, a Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TALIS) que foi realizada no Brasil, apresenta-se como um importante documento da atualidade.

Este estudo coletou dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas, com o objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparativas do ponto de vista dos profissionais nas escolas, para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Um dos principais resultados deste estudo, reportou-se também ao *feedback* fornecido sobre as práticas de ensino, estando portanto associado com a autoeficácia e satisfação profissional dos professores no Brasil. É importante perceber que o fator *feedback* relatado pela pesquisa parece estar relacionado com o processo de avaliação em si, não no sentido de conferência de resultados, mas na própria necessidade de o professor perceber criticamente o seu caminho profissional.

Após conceber questões históricas e caracterizar a educação brasileira de uma forma densa e realista nos capítulos anteriores deste trabalho, faz-se necessário englobar, a partir deste ponto, a figura dos professores que, à mercê do momento pós-moderno em que vivem, e com uma imensidão de desafios pela frente, necessitam, conforme Day (2001), de flexibilidade para idealizar e agir diante de um novo profissionalismo.

O momento exige do professor um olhar sobre a necessidade de um desenvolvimento globalizado e os faz refletir diante da “imagem que têm de si próprio, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem” (Flores, 2014, p. 240).

No terreno das grandes mutações sociais provocadas pela era digital, que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), influenciam diretamente nas posturas morais e interpessoais, a figura do professor se mantém em zonas bastante tensionais à medida

que, entre novas simbolizações e imensas contradições, precisa (re)construir-se numa identidade profissional historicamente situada no seu tempo, “contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (Gatti, Barretto & André, 2011a, p. 25).

Na tentativa de idealizar bases sustentadoras para definir a profissão e o conhecimento profissional, Schulman (2005) propõe sete domínios que supostamente influenciam na prática letiva: conhecimento dos conteúdos, da didática, do currículo, dos objetivos, finalidade e valores, dos alunos, dos contextos educativos e da própria prática profissional de maneira avaliativa.

Corroborando com a ideia do autor, é essencial não descuidar da “formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar” (Roldão, 2007b, p. 176), porém, deve desamarrear-se do conhecimento *per se* pedagógico didático e expandir-se para o ensino resultante da junção do saber docente e do conhecimento científico e cultural, tudo isto odedecendo á diversidade, espaço e tempo na atuação profissional,

Sob os aspectos educacionais atuais, o Brasil se tem respaldo na Constituição Federal e garante ser a educação direito público de todos e dever do Estado e da família. Para além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 é responsável pela organização do sistema, que se divide em Educação Básica, composta da Educação Infantil (creche e pré-escola), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Superior. Destacam-se também as modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena e educação do campo.

O governo federal é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação do país que vigora em cada década, este plano assegura o processo de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis do sistema educacional. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) apresenta o seu foco em questões como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além de aspetos que envolvem a gestão e o financiamento destes projetos.

Na perspectiva dos docentes, cinco das vinte metas do Plano Nacional de Educação mais recente estão destinadas à formação e à carreira desses profissionais, tanto da Educação Básica como da Educação Superior (Brasil, 2014). A seguir, referenciamos estas metas para um melhor conhecimento:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014)

Podemos perceber claramente que as metas do PNE estão vinculadas à formação e à carreira dos docentes. Dentre as proposituras podemos citar a meta 14, que propõe a ampliação das ofertas dos cursos de mestrados e doutorados para os profissionais da educação; a meta 15, que estabelece a oferta de bolsas de estudo, programas específicos de formação em nível superior, com licenciatura na área do conhecimento que o docente atua, uma vez que até 2013, segundo dados do Censo Escolar³⁴, apenas 74,8% dos docentes brasileiros estavam licenciados em suas áreas, e nos Ensinos Fundamental e Médio, somente 32,8% e 48,3% dos professores tinham curso de licenciatura de acordo com a área de atuação.

A meta 16 estabelece que até 2024, metade dos professores da Educação Básica sejam pós-graduados, além das mesmas estratégias estabelecidas pela meta 15, que prevê a oferta de materiais didáticos e pedagógicos suplementares, expandindo os acervos disponíveis para os professores da rede pública.

A meta 17 estabelece o piso salarial nacional, propondo a criação de um fórum para acompanhamento da avaliação progressiva do valor deste piso, uma vez que

³⁴Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

segundo dados divulgados em 2015, pelo programa “Todos Pela Educação”³⁵, o rendimento médio dos profissionais da Educação Básica era de cerca de 2 mil reais mensais.

A meta 18 propõe os planos de carreira docente em todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional, estabelecido em lei federal. Vale ressaltar que entre o que se encontra proposto na lei e o que de fato percebemos, existem inúmeras incongruências e, em nosso entender, o Brasil está muito longe de alcançar as metas propostas pelo Plano, no que diz respeito à valorização docente (Pará, 2015).

Há décadas que está por cumprir a efetividade das “políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso” (Hypólito, 2015, p. 521).

A proposta de formação continuada do Plano Nacional de Educação não apresenta clareza sobre inúmeros aspectos, designadamente no que se refere à ADD, incorporada ao contexto do desenvolvimento profissional. Quando percebemos que os países com os melhores resultados educacionais pelo mundo valorizam o processo de ADD, entendemos que este é de fundamental importância para o desenvolvimento do professor, no que diz respeito ao seu autoconhecimento profissional, sobretudo, porque o processo pode fornecer *feedbacks* construtivos para uma prática mais autuística, que proporcione a busca de esforços conjuntos em prol de uma melhor qualidade educacional do país.

Quando falamos de ADD, que deveria integrar o processo de formação continuada, observamos a existência desta proposta de maneira implícita e pouco clara no Plano Nacional de Educação do país. Além dos direcionamentos sem muita clareza, podemos encontrar alguns que não têm resultados positivos comprovados, como o da “avaliação dos professores iniciantes por colegas experientes”, que segundo Hypólito (2015) está bem próxima do que foi implantado no Chile e, na prática, não se configurou como valorização, mas como controle e demissão de docentes” (p. 529).

Contudo no Brasil, a ADD está contemplada no texto da lei dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública de Ensino

³⁵ Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como propósito melhorar o País impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Apartidário e plural congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>, acessado em 11 de abril de 2017.

(PCCR), sob a responsabilidade de efetivação dos Estados e Municípios e, por conseguinte, está coadunada à Lei do Plano Nacional de Educação.

Nesse contexto, é importante perceber que, apesar da obrigatoriedade legal de implantação do PCCR em todo país (Lei n.º 13.005/2014), e mesmo sabendo que esta lei está relacionada com a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, muitos estados e municípios do Brasil ainda não apresentam tais propostas efetivadas, incluindo nessa perspectiva a ADD, sendo que em muitos contextos está sendo relacionada apenas com os resultados das avaliações externas, ou os professores são avaliados informalmente, sem parâmetros legais e com resultados injustos.

Um estudo realizado por Nogueira, Jesus e Cruz (2013), sobre as principais concepções e tendências dos sistemas de ADD nas redes estaduais de educação básica no Brasil, nos forneceu um dado confirmativo e esclarecedor:

Das 27 Secretarias de Estado de Educação pesquisadas, 16 possuem processos de avaliação de desempenho, sendo que a maioria objetiva, em última instância, oferecer bonificação aos professores, seja pelo critério do desempenho de alunos, seja pelos resultados alcançados pelas escolas no atingimento de metas estabelecidas pelas próprias Secretarias. Por outro lado, alguns estados não possuem sistemas de avaliação de desempenho docente, mas também usam os resultados das avaliações dos alunos para bonificar seus professores. (Nogueira et al., 2013, p. 29)

Podemos então verificar que a ADD tem sido pouco reconhecida no processo de desenvolvimento do professor no Brasil. O sistema de ensino brasileiro apresenta-se dependente de um Plano Nacional de Educação que está direcionado para a carreira docente, a garantia do piso salarial profissional e formação docente, porém, “é fragilizado por uma realidade que é confusa e desestruturada” (Hypólito, 2015, p. 526), uma vez que as políticas educacionais discutidas estão repetidamente direcionadas para questões pouco claras.

Ao buscarmos as principais características relacionadas com a ADD, proposta no Plano Nacional de Educação brasileiro, percebemos que o processo é perceptível como parte integrante de um contexto necessário ao desenvolvimento dos sistemas de ensino, porém, em muitos Estados, os professores continuam sendo avaliados e responsabilizados a partir dos resultados das avaliações externas.

O processo de avaliação docente do ensino brasileiro público é claramente inadequado ou até inexistente, pois não permite detectar as possíveis necessidades de interferência junto ao professor, além de não estimular mudanças e incentivar a produtividade e a melhoria.

É latente a necessidade de criação de um sistema de formação docente que contemple um processo avaliativo que vise a um aprimoramento profissional coerente e integrado na realidade vivenciada, e que, na visão de Busto e Maia (2009), esteja baseado em um modelo globalizado de ADD, proposto e monitorado pela administração pública, com um instrumento estratégico para a criação de dinâmicas de mudanças, estabelecendo uma postura de motivação profissional e de melhoria contínua ao longo da vida.

Como podemos perceber, não existe no Brasil uma consistência no sentido da ADD, e sabemos que este pode ser um dos fatores que influencia o (in)sucesso dos sistemas de ensino, uma vez que já detectamos que os melhores exemplos educacionais pelo mundo, se utilizam da ADD para promover o desenvolvimento profissional do professor e prepará-lo para todas as demandas imprescindíveis aos avanços dos sistemas educacionais.

Neste sentido, podemos perceber a necessidade iminente da realização de estudos que incluam a ADD na composição dos princípios e objetivos da administração pública dos países que ainda não a assumiram como fator importante de desenvolvimento dos sistemas de educação.

Para além deste reconhecimento, é necessário que os processos avaliativos possam estar direcionados para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, mas também direcionados ao desenvolvimento profissional do docente.

O “ser” professor no Brasil ou em qualquer lugar do planeta precisa do reconhecimento de questões complexas e, por vezes dramáticas, que envolvem a profissão. O professor precisa também entender a educação como uma “aventura que marcha quem não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo” (Freire, 1997, p. 41) e, neste sentido, estar em constante busca pelo seu eu profissional.

Neste caminho da profissão e do próprio conhecimento profissional é necessário que o professor caminhe sempre em busca do seu desenvolvimento, que deve ser construído individual e coletivamente e que, de acordo com Marcelo (2009a), deve progredir ao longo de carreira e pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

É primordial que o professor conceba o ato de ser professor com um sentimento de pertença e de responsabilidade sobre a profissão, contribuindo com as suas sugestões e procurando compreender que os contextos das ações transformadoras envolvem adequações aos contextos vivenciados e mudanças reflexivas sobre o ato de ensinar e aprender.

É necessário que sejam asseguradas condições facilitadoras que estimulem o diálogo aberto, franco e pacífico entre administração pública, gestores de escolas, alunos, comunidade e professores, com a criação de oportunidades e estratégias em prol de uma educação de qualidade. Não podemos ser sonhadores ou idealistas em demorado, mas precisamos acreditar que a “educação libertadora” (Freire, 1970, p. 16) pode existir, e sua concretização depende de todos e de cada um de nós.

Conceber mudanças é tarefa muito difícil porque nos obriga a desapegar de conceitos enraizados, para se (re)plantar, se podar e florescer em novas teorias e práticas. A palavra mudar vem do latim *mutare*, que significa transformar e, neste contexto, lembramos da lagarta, que, em plena naturalidade de larva, transcende à borboleta, talvez com o objetivo de alcançar voos mais altos. Com o mesmo enfoque, existe o vinho que “é obtido pelo esmagamento e fermentação de uvas com a utilização de vários tipos de leveduras naturais” (Debastiani, Leite, Júnior & Boelhouwer, 2015), e com tempo e condições necessárias transforma-se na tão expressiva bebida amada pelos seus apreciadores.

Nesse contexto de abordagens relacionadas às metamorfoses, mutações ou transformações, surge também o professor, que vem hodiernamente buscando forças para se adequar à realidade da nova educação heterogênea e complexa deste século.

O modelo de ensino atual solicita do professor outras mundivivências, que o convidam a adaptar-se e, sobretudo, a transformar-se constantemente em prol de uma melhor convivência com os variados ambientes, onde os dilemas sociais são complexos e crescem rapidamente.

Sabemos que é grande o desafio de ser professor em países que não priorizam a educação como o Brasil, porém, não podemos deixar que os efeitos do descaso e a crise política e econômica instalada no país nos tornem estáticos diante da nossa responsabilidade de não deixar a educação parar.

É com o sentimento de crença que, apesar de todas as forças contrárias existentes ao avanço educacional no país, buscamos através da ciência as verdades existenciais, que, no pensamento filosófico de Søren Kierkegaard, estão voltadas para as responsabilidades que precisamos assumir diante da vida.

É imprescindível que as portas do Brasil estejam abertas para novas concepções, novos paradigmas pautados em exemplos que vêm dando certo, àqueles que se voltam para as abordagens que busquem respostas para o coletivo, com a criação de novos métodos que alcancem a todos: políticos, alunos, professores e comunidade em geral. Adentraremos a partir deste ponto do trabalho o Estado do Pará, ambiente desta pesquisa com a perspectiva de conhecer as peculiaridades educacionais do Estado.

2.7. Perspectivas Educacionais no Sistema Público de Ensino do Estado do Pará

Para iniciarmos este estudo, é importante que conheçamos alguns aspectos gerais do Estado do Pará, ambiente onde desenvolvemos esta pesquisa, e reconhecê-lo como uma das 27 unidades federativas do Brasil, considerado o segundo maior Estado do país, com uma extensão de 1.248.042,515 km² dividido em 144 municípios.

O Estado está situado no centro da região norte do Brasil e tem como limites o Suriname e o Amapá a Norte, o oceano Atlântico a Nordeste, o Maranhão a Leste, Tocantins a Sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a Noroeste.

A economia do Estado do Pará é baseada na extração mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal (madeira), na agricultura (pimenta-do-reino, coco e banana), na pecuária, na indústria e no turismo, sendo a mineração a sua atividade preponderante. É um estado grandioso em extensão e diversidade, a sua população de 8,1 milhões de habitantes é composta por indígenas, negros, brancos, ribeirinhos, além dos imigrantes portugueses, espanhóis, italianos e japoneses.³⁶

Sob os aspectos culturais, o Pará apresenta-se com vastas influências expressadas na forma de falar, de cantar, de dançar e de vestir do povo que habita a região. São expressões marcantes e originais encontradas nas comidas típicas (maniçoba, caruru, etc.), nas peças de artesanato inspiradas nas milenares civilizações indígenas e joias produzidas com matérias primas extraídas da natureza, na sensualidade das danças (carimbó, lundu), além das expressões artísticas e lendas amazônicas com os seus mistérios que preenchem o imaginário do povo.

O contexto do Estado do Pará é preenchido por contradições entre as riquezas naturais contrapostas aos espaços de pobreza extrema, principalmente quando falamos das precárias condições de infraestrutura da maioria das cidades do Estado, o que tem provocado a diminuição dos padrões de qualidade de vida da população, sendo este,

³⁶ PNAD - https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40
Disponível: http://www.pa.gov.br/O_Para/cultura.asp, acessado em 04.04.2017.

consequentemente, um imenso obstáculo ao desenvolvimento social.

Mesmo sendo considerado um dos Estados com grande participação no Produto Interno Bruto (PIB)³⁷, devido ao potencial de exploração de recursos naturais, o Estado do Pará se apresenta com baixas perspectivas de elevação dos padrões sociais, principalmente devido às más políticas públicas sociais que, ao longo de décadas, não têm valorizado a educação como um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento no Estado.

Pensar em educação de qualidade vislumbra transpor o cenário social paraense descrito a partir da exposição da criança a condições materiais de risco, ausência de esgotamento sanitário em grande parte dos municípios e áreas periféricas urbanas, abastecimento de água tratada; ausência de espaços para promoção do esporte; arte, cultura e lazer, aspectos esses que apenas reproduzem desigualdade social. (Pará, 2015, p. 15)

Diante deste complexo contexto geográfico, econômico e social, a educação do Estado do Pará não se apresenta com quadros diferenciados quando comparados ao restante do país no que diz respeito à falta de investimentos por parte do poder público, porém, a esta situação somam-se as peculiaridades relativas às dimensões do Estado. Por conseguinte, não é difícil observar que existe um grandioso desafio no sentido de assegurar o direito educacional a todos os povos que habitam este imenso Estado, que, no dizer de Pontes (2015), são representados pela população que vive “na cidade; no campo; nas beiras dos rios, lagos, igarapés; nas florestas, nas aldeias, nas comunidades quilombolas e nos assentamentos” (p.5).

Observar a importância de elevar o padrão educacional do Estado do Pará parece estar sendo, na teoria, uma prioridade das agendas políticas, no entanto, é necessário um grande esforço para que as ações governamentais estejam de fato voltadas para a construção e a efetivação de propostas que na prática proporcionem a integração regional, em busca da diminuição das desigualdades sociais do Estado.

Os desafios para o avanço da educação do Estado do Pará são grandiosos. Muitos são os aspectos envolvidos que, como já relatamos, se iniciam com a extensão territorial do Estado, atravessam as imensas contradições entre as riquezas naturais e o subdesenvolvimento e finalizam com a falta de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento pleno da educação no Estado.

Com a promulgação da Lei 13.005, em junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014 a 2024, todos os estados, municípios e

³⁷ PIB: Produto Interno Bruto representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um determinado período.

distrito federal, passam a tê-lo como base para a elaboração das suas diretrizes educacionais, conforme a própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece que o PNE deve ter uma duração decenal e ser um articulador do Sistema Nacional de Educação.

Referente ao financiamento da educação, o PNE prevê na meta 20:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Sobre a meta nacional, podemos exarar que é de fato uma proposta destemida, uma vez que, segundo Souza (2016), “para alcançar a audaciosa meta de 7% em 2019 e 10% em 2024 do PIB, será necessário o esforço orçamentário de todos os entes federados; todavia, a Lei do PNE não deixou essa corresponsabilidade clara” (p.256).

Alerta ainda o mesmo autor que “uma das principais esperanças, no que concerne a recursos novos para a educação do Brasil, vem da compensação financeira resultante da exploração de petróleo e gás natural” (p. 257), no entanto, sabemos que além de os *royalties* do Pré-sal não serem nada favoráveis por uma série de questões políticas e econômicas envolvidas, existe a história de sonegações e falta de compromisso com a arrecadação fiscal dos entes da federação, fato que inviabiliza a aplicação dos 10% do PIB em educação.

Sob os aspectos econômicos de viabilização das propostas para o avanço da educação no Estado do Pará, e relacionando-as com a meta 20 do Plano Nacional de Educação, é importante saber que o Estado do Pará utilizou-se *ipsis litteris* da meta federal e, conforme Souza (2016),

das suas 13 estratégias, apenas uma fala do aumento do percentual do PIB na educação pública através da participação do Estado no regime de colaboração entre os demais entes federados. Mesmo aplicando o percentual mínimo, previsto na CF/88, em MDE (25%), o governo estadual não propôs alterar sua Constituição para aumentar o percentual mínimo e assim viabilizar as metas do seu PEE. (p.265)

Com base no Plano Estadual de Educação e como parte das estratégias para o alcance dos objetivos relacionados com a melhoria da educação no Estado, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), na observância das dificuldades, propôs no ano de 2017, um Mapa Estratégico.

A referida proposta surge como instrumento teórico de perspectivas, abrangendo um conjunto de objetivos, e propõe contemplar a visão de futuro, a missão, as metas globais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos de 2017 a 2021 nos três níveis de ensino: Ensino Médio, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e as Ações Estratégicas divididas em Pedagógicas (fortalecimento de programas estruturantes com impacto no desempenho escolar); de Gestão (garantia de infraestrutura mínima necessária para a melhoria do ensino); e de Pessoas (prevendo a implantação sistemática de desenvolvimento dos servidores).

Em relação à Visão de Futuro, a Secretaria de Educação vislumbra tornar-se referência em educação pública na região Amazônica, com a Missão de assegurar a universalização do acesso e a permanência com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral do aluno para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, conforme podemos constatar na Quadro 9.

Quadro 9

Mapa Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Pará (2017-2021).

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=6252#prettyPhoto>

VISÃO DE FUTURO						
Ser referência em educação pública de excelência na região Amazônica						
METAS GLOBAIS		2017	2019	2021	VALORES	
IDEB Ensino Médio		3,1	3,5	3,8	- Ética - Transparência - Inovação	- Responsabilidade pública - Inclusão - Eficiência
IDEB Ensino Fundamental II		3,6	4,1	4,5		
IDEB Ensino Fundamental I		4,7	5,2	5,6		
MISSÃO						
Assegurar a universalização do acesso e a permanência com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral do aluno para o exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho						
AÇÕES ESTRATÉGICAS						
PEDAGÓGICAS		GESTÃO			PESSOAS	
<ul style="list-style-type: none">Definir e implantar currículo mínimoFortalecer programas estruturantes com impacto no desempenho escolarFortalecer programas estruturantes voltados à alfabetização		<ul style="list-style-type: none">Aperfeiçoar modelo de funcionamento das unidades escolaresDesenvolver modelo estratégico de comunicação e transparênciaImplantar sistema de gestão por resultados com foco em desdobramento das metas, modelo de gestão das escolas, na melhoria dos processos e revisão da estruturaGarantir a infraestrutura mínima necessária para melhoria do ensino			<ul style="list-style-type: none">Desenvolver e implantar sistema de avaliação de desempenhoEstruturar processos meritocráticos de recrutamento, seleção e alocação de pessoasImplantar sistemática de desenvolvimento dos servidores	

Ainda na apreciação do Mapa Estratégico e das ações para o alcance dos objetivos almejados, constatamos através deste quadro esquemático que entre as ações planejadas, as relacionadas com o pessoal, apresentam como primeira linha, a proposta do desenvolvimento e implantação do sistema de avaliação de desempenho na educação

básica do Estado. Nesse caso, a partir de tal premissa, podemos afirmar que, de curto a médio prazo, existirá na educação do Estado a propositura da ADD em cumprimento da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PCCR).

Para além de observar a iminência de implantação da avaliação do desempenho no Estado do Pará através da concretização da referida Lei, é imprescindível elucidar que, em conjunto com essa prerrogativa, o Estado tem proposto outros programas educacionais direcionados a amenizar algumas questões críticas que assolam a educação do Pará. Nessa linha, podemos citar o Programa Pacto pela Educação, que promete promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e converter o Estado numa referência nacional na transformação da qualidade do ensino público.

A meta principal deste Pacto é aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis de ensino, com os desafios de melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio; fortalecer as habilidades e competências dos profissionais; equipar as escolas públicas com recursos didático-pedagógicos coerentes com os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas; aprimorar a gestão da Secretaria de Estado de Educação; melhorar os resultados educacionais através do envolvimento da comunidade escolar, governo e sociedade, e mobilizar a comunidade escolar e a sociedade para a utilização de tecnologia da informação para melhorar a prática docente e a gestão escolar.

Entre tantos outros desafios do Estado do Pará, um dos expressivos tem sido o de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado e, por isto, a Secretaria propõe o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, com o objetivo de alterar o cenário da educação paraense, cumprindo, assim, as propostas do Pacto pela Educação (Pará, 2017).

O Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, segundo a SEDUC/PA, vem, de certa maneira, mostrando uma pequena evolução do IDEB e a Secretaria sugere que o fato está relacionado com a implementação de programas com vertentes específicas, direcionadas a cada caso de dificuldade em especial.

Esses projetos atuam na infraestrutura das escolas, na aprendizagem e no fluxo escolar. Alguns são transitórios, tendo tempo próprio de execução; outros têm natureza e propriedades suficientes para se consolidarem como cultura, política educacional ou modelo definitivo de educação de crianças, jovens e adultos. (Pará, 2017, p. 1)

Conforme a Secretaria de Estado de Educação do Pará, com a implantação do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, o foco estará nas seguintes ações, conforme se ilustra no Quadro 10.

Quadro 10

Eixos e ações do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica.

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=6252#prettyPhoto>

Eixos	Ações
Expansão da cobertura e melhoria da infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI)
Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Aceleração da aprendizagem (Mundiar); • Recuperação de conteúdos (Aprender Mais); • Gestão escolar (Programa Jovem de Futuro); • Alfabetização (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). • Escola de Tempo Integral; • Contratação, Formação Inicial e Treinamento de Professores.
Gestão e Monitoramento da Rede Escolar e Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • SISPAE – Sistema Público de Avaliação Externa do Estado.

Permitimo-nos abrir uns parênteses para tecer breves considerações sobre o quadro referencial, mostrado acima, que apresenta os Programas propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, para de fato alongarmos o nosso conhecimento sobre as perspectivas educacionais no Estado.

No que diz respeito ao Sistema Educacional Interativo (SEI), é um programa que pretende ampliar, a partir de 2018, a oferta do Ensino Médio regular em localidades rurais, mediante um sistema de aulas via satélite. Vale-nos ressaltar que o referido programa é de extrema importância, dado que solucionará alguns problemas de comunicação, considerando que as escolas do campo estão localizadas em áreas onde não existe sinal de internet. Para além disso, dará aos alunos a oportunidade de acessarem ao mundo virtual, composto de informações, *sites* de pesquisas e todos os benefícios que a internet proporciona na atualidade.

O Programa Mundiar tem a proposta de acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes, cuja relação idade/ano escolar é irregular, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental em 24 meses e o Ensino Médio em 18 meses (Pará, 2017).

O Programa Aprender Mais é destinado à recuperação de conteúdos dos 4.º, 5.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental, bem como, 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, dos

alunos que não aprenderam o suficiente, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. As atividades são realizadas no cotidiano do professor, na rotina e organização da escola. Os professores recebem formação sobre práticas docentes, através das matrizes de referência do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), por meio de oficinas (Pará, 2017).

O Programa Jovem de Futuro tem parceria com o Unibanco e propõe estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar e melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Segundo a Secretaria de Educação, atualmente 154 escolas da Rede estadual oferecem esse programa e atendem 104.831 alunos que recebem estímulos para permanecer na escola e aprender os conteúdos adequados a cada ano do Ensino Médio (Pará, 2017).

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi idealizado pelo Ministério da Educação com vistas à redução do número de não alfabetizados no país e propõe assegurar que todas as crianças até os oito anos de idade cheguem ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental alfabetizadas (Pará, 2017).

O Programa Escola de Tempo Integral propõe garantir a oferta de atividades pedagógicas em jornada ampliada de estudos na escola. Atualmente, segundo a Secretaria de Educação, o programa está presente em 15 escolas, sendo 11 na Região Metropolitana de Belém e quatro no município de Marabá, no atendimento de mais de 3 mil alunos (Pará, 2017).

O programa Contratação, Formação Inicial e Treinamento de Professores pretende contemplar o funcionamento do Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), em que além da responsabilidade com a formação dos docentes, centra-se o SISPAE, sistema que é responsável pela avaliação da educação pública do Estado. O SISPAE opera o processo avaliativo de larga escala a partir de investigação de habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar, nas disciplinas Língua Portuguesa e de Matemática. De natureza sistêmica, o SISPAE fortalece a Educação Básica ao contribuir para o cumprimento da meta de aumentar os indicadores do IDEB (Pará, 2017).

Para o nosso estudo relativo à ADD, proposto pelo PCCR e sendo meta estratégica da Secretaria de Educação para os próximos encaminhamentos, conforme detectado anteriormente no Mapa Estratégico, queremos realçar que o Sistema Paraense de Avaliação Externa (SISPAE) analisa através de questionários contextuais “a atuação dos educadores e gestão das escolas, gerando indicadores que permitem a elaboração de ações corretivas e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e gerenciais” (Pará, 2017,

p. 2), o que nos permite afirmar que além da avaliação informal, os professores do Estado do Pará têm a sua ação profissional “medida” através dos resultados da avaliação externa realizada pelo SISPAE.

Quando falamos dos projetos propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Pará, lembramo-nos dos anos passados e todo o caminho contrário que a educação percorreu, sobretudo, pela constante falta de investimentos no sistema educacional, que culminou no quadro crítico da atualidade.

Não poderíamos deixar de reportar a importância que a Secretaria de Educação do Estado tem dado às problemáticas, no sentido de melhorar os indicadores da educação paraense, através de proposituras de metas que conjecturam um futuro melhor para a educação do Estado, porém, temos plena consciência de que ainda é necessário que muitas destas ações passem da teoria para a prática.

2.8. A Carreira de Professor no Sistema Público de Ensino Básico do Estado do Pará

A análise da literatura nos permite dizer que a maioria das carreiras profissionais estão associadas às progressões e, no caso específico da carreira docente, as questões ligadas à progressão funcional e salarial, as boas condições de trabalho, as formações inicial e continuada, as oportunidades de concursos públicos de provas e títulos, dentre outros, são elementos relacionados diretamente com a valorização profissional e tendem a proporcionar ao professor uma melhor qualidade de vida e de trabalho (Freitas, 2002; Gatti & Barreto, 2009).

Entre os princípios básicos da educação brasileira, o artigo 206 inciso V da Constituição Federal de 1988 garante a valorização dos docentes através dos planos de carreira, incluindo o piso salarial e o ingresso a partir de concursos público de provas e títulos (Brasil, 1988).

Podemos perceber, nesse aspecto, que tal dispositivo sudedeu ao processo de desvalorização profissional vivenciado pelos professores devido à proletarização do magistério que ocasionou “perdas salariais e diminuição das exigências de formação desde a década de 1950” (Júnior, Abreu, Martins & Balzano, 2000, p. 823).

Ainda de acordo com os mesmos autores, esse quadro dramático dos professores movimentou organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de valorizar o docente e, a partir de então, em 1966, foi

aprovado pelos países membros uma *Carta de Recomendação* com abrangência mundial, relativa à situação profissional do docente, com alguns direcionamentos importantes, dentre eles:

- A existência de período experimental no início da carreira (estágio probatório);
- Possibilidade de ascensão profissional de acordo com as qualificações requeridas;
- Critérios objetivos para as promoções, devidamente negociados com as organizações dos professores;
- Estabilidade e segurança no emprego;
- Reconhecimento da jornada em tempo integral;
- Número adequado de alunos por turma, de forma que o professor possa prestar atenção às necessidades e às dificuldades de cada um. (UNESCO, 1966)

Este documento tornou-se um forte alicerce na construção das propostas de valorização docente e, se analisamos mais detalhadamente, percebemos que muitas dessas coordenadas fazem parte dos planos de carreira atuais. Historicamente, podemos dizer que foi depois de tal momento, em meados de 1970, que os professores começaram a se movimentar através das lutas em prol de valorização profissional.

Com o Estado do Pará não foi diferente, este acompanhou a movimentação em busca de melhores condições profissionais e, segundo Gemaque, Carvalho e Mendes (2012), o ponto de partida destas lutas ocorreu com a Marcha pela Educação em 1979, movimento que começou a reunir um grande grupo crítico de professores, com mobilizações por questões salariais e regulamentação da profissão. Este fato culminou com a aprovação do Estatuto do Magistério, em 21 de novembro de 1986, que “corresponde a um conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública” (Júnior *et al.*, 2000, p. 15).

A educação do Estado do Pará é marcada por constantes movimentações de greves que surgiram desde os primeiros momentos de dificuldades e permanecem até a atualidade, questão que nos faz comprovar a falta de valorização em educação e, sobretudo, no profissionalismo docente, que ultrapassa as décadas com as mesmas problemáticas não resolvidas e a continuação das lutas que parecem nunca ter fim.

Sob uma perspectiva histórica, em 1983, ocorreu a primeira greve dos professores do Estado coordenada pela Associação dos Professores do Estado do Pará – APEPA, movimento em que foi “conquistado o vencimento dos professores primários ao valor correspondente a um salário mínimo e a readmissão dos que haviam sido demitidos pela ditadura militar” (Gemaque *et al.*, 2012, p. 230).

No ano de 1985, uma nova greve de grandes proporções com duração de 90 dias foi deflagrada no Estado do Pará, e desta vez sob a coordenação da extinta APEPA, agora Federação Paraense dos Professores do Estado do Pará – FEPEP. Este movimento foi considerado importante porque permitiu a unificação entre professores, especialistas e servidores do Estado. As conquistas após o movimento foram, sobretudo,

o direito à reformulação do Estatuto do Magistério do Estado (1957); o Piso Salarial; a gratificação ao magistério; a carreira com o interstício de 10 anos; e progressão a cada 2 anos, correspondente ao valor de 3,5% de reajuste no salário; reajuste de quase 70% no salário; e pagamento de um salário mínimo para os funcionários de escola. (Gemaque *et al.*, 2012, p. 231)

O estudo de Gemaque *et al.* (2012), nos esclarece ainda que foi a partir de 1989, com a promulgação da Constituição do Estado do Pará, que foi assegurado “ao Regime Jurídico Único-RJU; o Plano de Carreira; a constituição de Conselhos nas escolas e a eleições para provimento ao cargo de diretores a partir de listas tríplices” (p.231). Somente com a greve de 1992, foi assegurado o Regime Jurídico Único, com o “direito ao triênio em substituição ao quinquênio; a garantia das licenças; a efetivação da lei dos conselhos escolares e o direito a data-base, etc.” (p.232).

A partir de 1995, grandes lutas novamente foram travadas entre os professores do Estado e o então governo, devido à demissão de 13 mil temporários da rede estadual de ensino, além do chamado “Emendão” de 1999, que objetivava

extinguir direitos como: o triênio que voltava a ser quinquênio; a diminuição de 80 para 50% da gratificação de nível superior; o aumento das horas de trabalho de 6 para 8 horas dos funcionários de escola; a contratação via emprego público, dentre outros. (Gemaque *et al.*, 2012, p. 232)

Como podemos observar, o título que o Estado do Pará possui de “grevista” ou ainda a sensação da existência de um “calendário de greve anual”, que é propagado pela mídia governista, tem um nome: a falta de valorização da educação no Estado do Pará. São décadas entre a elaboração de leis e a não efetivação destas.

Em 2003 instala-se mais uma greve contra o congelamento salarial proposto pelo governo e em 2005 contra a usurpação de direitos no processo de lotação do professor, lutas estas que culminaram com a aprovação do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração da Educação Básica do Estado, em 2007.

Como já vimos anteriormente, o PCCR é uma proposta nacional, fruto das *Recomendações Internacionais*, que surgiu a partir das necessidades e demandas sociais, e hoje se soma a outros dispositivos legais relacionados à educação (Gemaque *et al.*, 2012).

Considerando as leis que tratam de educação, podemos citar, além do artigo 206 inciso V da Constituição Federal de 1988 já mencionado, as:

- Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- EC n.º 14/96, que descentraliza as responsabilidades com a educação para os estados, municípios e distrito federal, referente à aplicação de recitas, gratuidade e universalização do ensino médio, entre outras normas;
- Lei n.º 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- EC nº 53/2006, que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, entre outros;
- Lei n.º 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- Resolução n.º 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6.º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no artigo 40 da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.

Como é evidente, muitas proposições legais surgiram devido ao acúmulo de negligências pelo governo do Estado e a Lei 7.442, de 10 de julho de 2010, o PCCR, foi mais uma destas que trouxe ao Estado do Pará a proposta de organização da Educação, com importantes direcionamentos sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.

O próprio PCCR contém normas que “definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração” e, para além disso, surgiu para dar outros encaminhamentos ao Estatuto do Magistério que ainda

estava em vigor desde 1986 (Júnior *et al.*, 2000, p. 16).

Nesse sentido, adentraremos em alguns aspectos importantes do plano de carreira, relacionados com as propostas mais atualizadas para a carreira de professor no sistema público de ensino básico do Estado do Pará.

Pelo PCCR existem dois quadros que compõem o magistério público estadual: o permanente e o suplementar. Segundo a lei, o quadro permanente é composto de professores e especialistas em educação, conforme representado na Quadro 11.

Quadro 11
Composição do magistério público estadual do Pará. (Adaptado a partir da Lei n.º 7.442, Pará, 2010)

Cargo	Classe	Critério de Formação	Níveis
Professor	Especial	Nível médio na modalidade normal.	A a L
	I	Nível superior em curso de licenciatura.	A a L
	II	Nível superior em curso de licenciatura, com especialização em Educação de no mínimo 360 horas.	A a L
	III	Nível superior em curso de licenciatura e mestrado na área da educação	A a L
	IV	Nível superior em curso de licenciatura e doutorados na área da educação.	A a L

Uma das situações que chama a atenção neste quadro é a existência da classe chamada de especial, composta de professores que têm formação em nível médio, fato que evidencia a existência real de professores que não apresentam licenciatura plena; a classe I, curso de licenciatura, e as classes II, II, e IV com a existência de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado respectivamente. Os níveis de progressão representados pelos “A” e “L” estão relacionados com a “evolução funcional do professor pela participação em programas de desempenho profissional e avaliação do desempenho” (Ferreira, Gutierrez & Lima, 2015, p. 833).

O PCCR apenas confirma a previsão do Estatuto do Magistério de 1986 do artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que para ingressar na rede de ensino público do Estado do Pará é necessário aprovação em concurso público de provas e títulos (Pará, 2010).

Como o Estatuto do Magistério de 1986, o PCCR propõe duas classes de progressões: horizontal e vertical. A progressão horizontal acontece de duas formas: automática ou mediante ADD. É automática pela aprovação no estágio probatório³⁸.

Na progressão horizontal, o servidor passará de um nível para outro no mesmo cargo até o total de 12 referências representadas pelas letras de “A” a “L”, com majoração de 0,5%, utilizando-se como base de cálculo o vencimento do nível A da respectiva classe. (Ferreira *et al.*, 2015, p. 835)

No caso da progressão horizontal mediante ADD, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado do Pará ainda não efetivou o processo, no entanto, segundo Ferreira *et al.* (2015), esta progressão dependerá de “disponibilidade orçamentária e financeira do Estado” e, se o professor adquirir o direito, mas o Estado comprovar indisponibilidade,

este deverá promover a progressão funcional horizontal no prazo de até um (01) ano da data que o servidor adquiriu o direito, com pagamentos retroativos. E se a SEDUC não proceder a avaliação de desempenho, a progressão ocorrerá de forma automática para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras (art. 14 § 2º e 3º). (Ferreira *et al.*, 2015, p. 835)

A progressão vertical ocorre quando o professor comprova titulação acadêmica correspondente. Se houver indisponibilidade orçamentária do Estado, esta deve ser comprovada. Segundo Ferreira *et al.* (2015), “o Estado pode, através de justificativa adiar a efetivação da progressão, mas deverá realizá-la em até um ano e pagando o retroativo” (p. 835).

No que diz respeito ao vencimento do professor, podemos dizer que este está subdividido por classes, de acordo com a descrição:

I- O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos); II- O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos); III- O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescida de 1,5% (um por cento e cinco décimos); § 2º A diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, corresponderá ao acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais), de um nível para o outro, utilizando-se como base de cálculo, sempre, o vencimento do Nível A da respectiva Classe. (Pará, 2010)

³⁸ Avaliação especial de desempenho dos servidores do Estado do Pará, instituído através da Lei 1.945 de 13 de dezembro de 2005, com o objetivo de avaliar a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário (incluindo os docentes), para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado. (Silva, 2014, p. 25)

Analisando o artigo do PCRR, referente ao vencimento e remuneração dos professores do ensino básico do Estado do Pará, todos os professores têm vencimento inicial a partir do Nível A da classe I. Ferreira *et al.* (2015) ainda nos esclarece que:

- Fica garantida a gratificação de risco e de alta complexidade no valor equivalente a 50% do vencimento base ao servidor que exercer suas atividades na Superintendência do Sistema Penal – SUSIPE – e na Fundação da Criança e do Adolescente – FUNCAP;
- Fica garantida a gratificação no valor correspondente a 100% sobre o vencimento base acrescido da gratificação de escolaridade ao servidor que exercer suas atividades no Sistema Modular de Ensino – SOME 16.
- Fica garantido a gratificação de 50% ao professor da educação especial. (p.836)

Para além disso, existe a gratificação de titularidade, referente à capacitação profissional, que dará direito à gratificação de 30% sobre o salário para os professores doutores; 20% aos mestres e 10% aos especialistas, não cumulativos a títulos (Pará, 2010).

Por condições de trabalho do professor entendemos toda e qualquer questão voltada ao ingresso na carreira, lotação, salário, horas de trabalho, hora-atividade, férias, recesso escolar, licenças, formação continuada, saúde, número de alunos por sala, estrutura física das unidades de ensino, segurança, dentre tantos outros elementos que a caracterizam.

Na última década, mesmo com indicadores não satisfatórios quando comparados com outros países, o Brasil tem unido esforços na elaboração de leis que possam atender as demandas da educação básica. Neste sentido, podemos citar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, a LDB que propõe garantias importantes, dentre elas, “um padrão mínimo de qualidade de ensino” (art. 4.º, IX), em que percebemos claramente as condições de trabalho do professor.

Para além deste aspecto, podemos dizer que o artigo 67 da LDB traz direcionamentos voltados à carreira docente no que diz respeito à valorização profissional, conforme normativo a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga

de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho;

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006);

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006);

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996)

A lei que institui o PCCR vem de fato trazer diversas coordenadas à educação básica e pública dos estados em relação às condições de trabalho do professor e cabe às Secretarias dos Estados de Educação, com aval dos governos do estado, implementar as normas. Não podemos deixar de lembrar que é comum as leis não serem cumpridas no país, e quando falamos do Estado do Pará, não é diferente, muitas leis criadas para a valorização do professor ainda permanecem na teoria.

As condições de trabalho do professor no Estado do Pará são o verdadeiro foco das imensas lutas entre a classe e o governo que, nas últimas décadas, mesmo com a percepção sobre as demandas da educação e a criação de normas, não têm alcançado resultados positivos quanto falamos das avaliações nacionais.

O governo do Estado tem procurado acompanhar as coordenadas federais no que diz respeito à elaboração de leis, conforme pudemos visualizar em itens anteriores deste trabalho, no entanto, percebemos em concreto que a falta de valorização do professor, principalmente relacionada com as questões salariais, a falta de segurança nas escolas e da falta de ambientes dignos de trabalho têm contribuído para a educação do Estado não avançar como deveria.

No que diz respeito à jornada de trabalho do professor paraense, o servidor ocupante de cargo de professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho conforme diz a lei:

I – jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;

II – jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;

III – jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas;

§ 1º - As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.

§ 2º - A hora-atividade corresponderá ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência da Lei.

§ 3º- Ao professor que não se encontrar no exercício da regência de classe será atribuída a jornada de trabalho estabelecida no inciso III deste artigo, excluída hora-atividade. (Pará, 2010)

O artigo nos informa que a jornada de trabalho do professor será de 20, 30 e 40 horas, composta de hora-aula e hora-atividade. Segundo Brelaz (2010), a hora-atividade é aquele período incorporado na atuação docente em que o professor “prepara suas aulas, avalia a produção dos alunos, participa de reuniões escolares, inclusive, cursos objetivando sua formação”. Esta é uma recomendação feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, p. art. 67).

2.9. Perspectivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no Estado do Pará

Como as outras 26 unidades federativas do Brasil, o Pará tem como principal instrumento norteador da educação, o Plano Nacional de Educação com vigência (2014-2024), que direciona o Plano Estadual de Educação com vigência (2014-2024). Dado o não direcionamento geral sobre a implementação e a execução da ADD nos sistemas de ensino do Brasil, os Estados e Municípios do país têm acompanhado as orientações autônomas e regionalizadas estabelecidas nos Planos de Carreira dos profissionais da educação básica, meta obrigatória proposta no Plano Nacional de Educação.

O Estado do Pará também não possui um sistema de ADD consistente, devidamente validado e com aplicação regular e universal. Há a destacar neste Estado e nesse âmbito a Lei 7.442, de 02 de julho de 2010, a qual dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado.

Embora este plano não tenha sido ainda efetivado integralmente pelo Poder Executivo, vale a pena destacar que o desenvolvimento e a implantação da ADD é uma das ações estratégicas do governo do Estado conforme análise do Mapa Estratégico (2017-2021), uma vez que estão contemplados em alguns artigos pertinentes à matéria de ADD ou afim, na Seção III do referido Plano.

Destacamos que existem alguns estudos sobre o tema ADD no contexto do Estado do Pará e, para este contexto, vale ressaltar o que foi realizado por Silva (2014), que apresentou resultados importantes a serem considerados. Esta investigação foi realizada no contexto de uma escola pública do Estado do Pará, com a participação de

52 professores do quadro efetivo da Secretaria de Educação e teve como objetivos principais:

- Analisar de que forma era realizada a avaliação do desempenho docente no contexto da escola sede do estudo e quais as suas finalidades;
- Determinar quais instrumentos era utilizado para a realização da avaliação do desempenho docente na instituição pesquisada;
- Perceber até que ponto a avaliação efetuada atendia aos propósitos da Lei que dispunha sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica do Estado. (Silva, 2014)

Sobre a percepção dos professores relativa à ADD, Silva (2014) nos mostrou, através dos resultados da pesquisa, que os professores tenderam a reconhecer a utilidade da ADD para o contexto educacional, revelando consciência sobre a importância do processo em suas ações profissionais (p. 66).

Ainda sobre a forma como a avaliação era desenvolvida na instituição de ensino onde foi realizada sua pesquisa, Silva destaca que,

os professores tenderam, no geral a manifestar livremente estados de insatisfação face a aspectos diversos da avaliação do desempenho por eles vivenciada, canalizando os seus testemunhos para duas categorias de preocupações, uma relacionada com a falta de planejamento, organização e coordenação do sistema de avaliação docente (47,8%) e outra com a suposta existência de políticas educacionais e condições socioeducativas inadequadas (31,5%). (Silva, 2014, p. 75)

E quando buscamos relatos sobre a percepção dos professores diante da implementação da ADD proposta pelo PCCR no Estado do Pará, descobrimos, ancorados em Silva (2014), que os professores tenderam a concordar que a avaliação do desempenho do educador proposta no PCCR, poderá “ajudar no direcionamento do professor”; na “superação das dificuldades”; “fomentar um melhor desempenho profissional”; “promover uma melhor qualidade da educação do Estado”; “ajudar no cumprimento dos conteúdos” e ainda poderá contribuir “significativamente para a melhoria dos serviços prestados à comunidade pelas escolas” (p.70).

Ainda segundo Silva (2014), pode dizer-se que os professores,

ao mesmo tempo em que aceitavam a avaliação do desempenho docente como essencial para o processo educativo, também expressaram níveis altos de insatisfação quanto ao processo avaliativo formal (estágio probatório)³⁹ e informal ao que vinham sendo submetidos, o que nos supõe que estariam bem distantes das propostas referenciadas pela Lei (PCCR) que pretende inserir no Estado o processo de avaliação do desempenho docente definitivamente. (p.86)

No nosso entender, a organização do processo de ADD na educação do Estado do Pará torna-se imperiosa, pois percebemos que o docente há décadas vem sendo avaliado de forma implícita ou mesmo informal, por avaliadores sem competência para a função, surgindo também o problema da responsabilização direta do professor sem a conexão do processo avaliativo com a formação continuada dos docentes, além da não observação do contexto social, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

O estudo de Silva (2014) foi importante para o nosso conhecimento inicial, na medida em que funcionou como um alicerce para a construção de pontes que sugeriram uma ligação expressiva com a nossa investigação e, de certa maneira, fez-nos percorrer caminhos investigativos mais direcionados e relacionados com os pormenores da ADD daquele contexto.

2.9.1. Tendências Político-normativas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no Estado do Pará.

Os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) determinam à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, a organização dos seus sistemas de ensino através do regime de colaboração, assim como o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, alterado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, com direcionamentos voltados à organização e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.

³⁹ Avaliação especial de desempenho dos servidores do Estado do Pará, instituído através da Lei 1.945 de 13 de dezembro de 2005, com o objetivo de avaliar a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário (incluindo os docentes), para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado. (Silva, 2014, p. 25)

De acordo com Souza e Menezes (2017), os Planos Estaduais de Educação são considerados

instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades. (p.3)

Nesse sentido, o Estado do Pará, ancorado na Lei do governo federal, n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014-2024, apresentou o documento base para o Plano Estadual de Educação (2015-2025), com a “finalidade de subsidiar a projeção do futuro da sociedade paraense para a próxima década” (Pontes, 2015, p. 1).

O Plano Estadual de Educação faz parte de uma estratégia nacional de criar em todos os Estados e municípios, planos locais com metas para melhorar a educação em todo o país. A proposta do Plano Estadual de Educação do Pará foi elaborada através do Fórum Estadual de Educação, entidade que reúne 27 instituições, com base em audiências públicas realizadas no Estado.

O Plano Estadual de Educação vem perspectivar a transformação do quadro crítico da educação do Estado, que em muitos aspectos é intitulada a pior do Brasil, principalmente em relação à alta taxa de evasão e repetência, à falta de infraestrutura das escolas, além da carência de formação para o desenvolvimento profissional do docente, questões apontadas pelo Censo Escolar e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação.

Sabemos que são muitos os fatores que influenciam estes dados educacionais do Estado do Pará, e neste aspecto podemos falar da própria questão geográfica e territorial que influencia sobremaneira, como obstáculo natural de acesso às inúmeras regiões, dificultando a conexão por igual em todas as cidades do Estado.

No âmbito desta pesquisa, nos importou observar as metas do Plano Estadual de Educação, direcionadas à valorização e desenvolvimento do professor paraense, uma vez que o objetivo principal deste trabalho foi acionar este docente e escutar a sua voz diante dos aspectos relacionados com a avaliação do seu desempenho profissional, proposta que está prevista no PCCR e, a partir disso, propor um quadro referencial de ADD para a educação do Estado do Pará, que apresente a visão das necessidades e as demandas do principal envolvido no processo: o professor.

Diante desta perspectiva, aprimoramos a nossa análise e não podemos deixar de afirmar que o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará surge como a proposta mais atual em resposta às demandas de melhoria da educação paraense, e na perspectiva de um olhar mais direcionado ao professor, no sentido de valorizá-lo no cenário da educação do Estado, apresentamos as seguintes metas estaduais, de acordo com o Plano Estadual de Educação:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: contribuir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Pará, 2015)

Passaremos a analisar detalhadamente cada uma das metas, no sentido de perceber as suas reais perspectivas:

- Meta 14:

Diante da meta 14, que propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, apresentamos a tabela com os dados oficiais sobre a formação dos professores da Educação Básica do Estado do Pará, conforme o Plano Estadual de Educação vigente, demonstrado a seguir.

Tabela 1

Professores da educação básica que possuem pós-graduação no Estado do Pará.

Ano	Total do indicador	
2007	3,70%	2.380
2008	9,30%	6.566
2009	7,60%	5.353
2010	8,30%	6.122
2011	11,90%	9.151
2012	12,90%	10.419
2013	13,20%	11.180

Fonte: MEC/INEP/DEED/CensoEscolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado (Pará, 2015, p. 103)

Os números que são apresentados na Tabela 1 são de fato preocupantes. Apenas 13,20% dos professores do Ensino Básico do Estado do Pará, em 2013, possuíam pós-graduação. A partir deste dado podemos atestar que a formação continuada do professor não estava sendo mesmo um dos focos da educação no Estado.

Quando comparamos estes dados com o restante do país, percebemos que o Estado do Pará encontra-se muito distante das médias nacionais, uma vez que, segundo dados apresentados no Plano Nacional de Educação (2015-2025) (Pará, 2015, p. 103), o percentual de 13,2% de professores pós-graduados no ensino básico é menos de metade do percentual nacional que chega a 30,2%, estando ainda longe da meta que propõe que 50% dos professores do ensino básico do país sejam pós-graduados, conforme o que esclarece o censo escolar da Educação Básica através do Inep, na Figura 8.

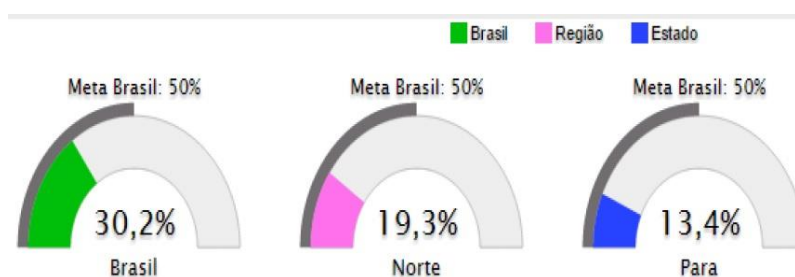


Figura 8 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação. (Adaptada de Pará, 2015, p. 103)

Para além deste diagnóstico relativo à situação dos professores em relação à formação, podemos ainda retratar que a grande maioria destes professores que possuem pós-graduação são especialistas, e a formação de docentes com doutorado apresenta-se em número reduzido, conforme se ilustra na Tabela 2.

Tabela 2

Tipo de pós-graduação dos professores do ensino básico do Estado do Pará.

Ano	Especialização		Mestrado		Doutorado	
2007	3,30%	2.121	0,40%	258	0,10%	47
2008	8,70%	6.165	0,70%	472	0,10%	49
2009	7,20%	5.071	0,40%	289	0,10%	60
2010	7,90%	5.805	0,50%	366	0,10%	60
2011	11,20%	8.617	0,90%	656	0,10%	74
2012	12,10%	9.787	0,90%	754	0,10%	93
2013	12,40%	10.505	1%	817	0,10%	112

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado (Pará, 2015, p. 103)

Em relação à formação continuada, o governo do Estado propõe as seguintes extratégias no Plano Estadual de Educação (Pará, 2015, p. 104) para o alcance da meta 14:

- 14.1. Articular com as agências oficiais de fomento a expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a ampliar, no mínimo em 30% o número atual de vagas, nas diversas áreas de conhecimento, a partir da vigência deste PEE;
- 14.2. Estimular e garantir a atuação articulada entre as agências estaduais de fomento à pesquisa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da vigência deste PEE;
- 14.3. Estimular, nas IES⁴⁰, a utilização de metodologias, recursos e tecnologias de educação à distância, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, garantida inclusive para as pessoas com deficiência, na vigência do PEE;
- 14.4. Apoiar a expansão do financiamento estudantil por meio do FIES à pós-graduação *stricto sensu*;
- 14.5. Estimular a criação de mecanismos que favoreçam o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas, populações privadas de liberdade e pessoas com deficiência a programas de mestrado e doutorado, de forma a reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais;
- 14.6. Estimular a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições

⁴⁰ Instituição de Ensino Superior

superiores públicas;

- 14.7. Estimular a expansão de programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência, a partir da vigência do PEE;
- 14.8. Articular e consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa, na vigência do PEE;
- 14.9. Ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
- 14.10. Estabelecer políticas de promoção e financiamento de intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão do estado com as demais instituições brasileiras e estrangeiras, na vigência deste PEE;
- 14.11. Aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;
- 14.12. Estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região.

São metas importantes e de necessidade urgente, no entanto, será realmente um grande desafio voltar-se à formação continuada num contexto sócio-político e educacional que não tem priorizado a valorização do professor, como no caso do Estado do Pará.

No dizer de Day (2001) a formação contínua do docente deve ser “um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens” (p.203), que, no nosso entender, deve envolver tanto ações de aprendizagem intensiva na própria escola, o que de certa maneira não tem ocorrido, como formações externas com as qualificações ao nível de especializações, mestrados e doutorados.

No caso específico do Estado do Pará, percebemos que poucos avanços aconteceram nas últimas décadas, em relação às formações continuadas dos professores, e podemos atestar através dos dados apresentados nas Figuras 9 e 10.



Figura 9 - Número de títulos de mestrado concedido por ano. (Adaptada de Pará, 2015, p. 104)



Figura 10 - Número de títulos de doutorado concedido por ano. (Adaptada de Pará, 2015, p. 104)

Como podemos visualizar nas Figuras 9 e 10, até ao ano de 2012, os números eram reduzidos em relação à formação contínua dos docentes,

o déficit de títulos de mestrado e doutorado é muito alto, apontando enorme desafio aos programas de pós-graduação na região Norte e do próprio Estado, uma vez que o Estado do Pará não qualifica nem 5% de mestres e nem 2% de doutores em relação ao Brasil. (Pará, 2015, p. 100)

Importa-nos esperar que as acções propostas pelas metas, sejam de fato, efetivadas, pois o desenvolvimento científico voltado para as pesquisas na área de educação depende, de certa maneira, dos investimentos nas políticas de promoção e financiamento na formação continuada do docente.

- Meta 15

Diante da meta 15, que propõe formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que o professor atuar, através da implementação da política nacional de formação, apresentamos as tabelas oficiais sobre a situação dos professores do ensino fundamental (Tabela 3) e do ensino médio (Tabela 4), do Estado do Pará.

Tabela 3

Professores nos anos finais do ensino fundamental com licenciatura na área em que atua.

Ano	Total		Com Superior		Com licenciatura		Com licenciatura na área em que atua	
2009	100%	75.837	29,90%	17.319	14,60%	8.450	5,10%	2.958
2010	100%	62.303	31,40%	19.538	17,10%	10.663	5,90%	3.648
2011	100%	82.250	43,80%	36.045	31,50%	25.870	15,10%	12.411
2012	100%	82.549	53,10%	43.851	35,20%	29.089	16,80%	13.892
2013	100%	80.637	59,50%	47.942	39,40%	31.732	18,10%	14.611

Fonte: MEC/INEP/DEED/CensoEscolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado (Pará, 2015, p. 102)

Tabela 4

Professores nos anos finais do ensino médio com licenciatura na área em que atua.

Ano	Total		Com Superior		Com licenciatura		Com licenciatura na área em que atua	
2009	100%	11.358	93,10%	10.575	18,30%	2.082	13,10%	2.958
2010	100%	12.144	94,40%	11.465	25,70%	3.121	5,90%	1.913
2011	100%	14.567	94,90%	13.823	84,40%	12.291	15,10%	8.496
2012	100%	15.552	96,20%	14.966	85,20%	13.255	16,80%	9.043
2013	100%	15.963	97,60%	15.573	86%	13.730	18,10%	9.095

Fonte: MEC/INEP/DEED/CensoEscolar/Preparação: Todos pela Educação. Adaptado (Pará, 2015, p. 102)m.

Como se pode observar, a problemática maior encontra-se no quadro dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que apenas 18,1% destes docentes apresentam licenciatura na área de conhecimento atuante. No que diz respeito aos professores do Ensino Médio, os mesmos têm a sua atuação mais equilibrada, 57% possuem licenciatura na área, mesmo assim alguém do desejável, quando sabemos que todos os professores deveriam atuar com as licenciaturas adequadas às suas áreas de docência. No sentido de superar a situação dos professores do Estado do Pará, em relação ao desequilíbrio licenciatura x atuação, o governo do Estado propõe as seguintes estratégias no Plano Estadual de Educação (Pará, 2015, p. 111) para o alcance da meta 15:

- 15.1. Realizar diagnóstico anual das necessidades de formação de profissionais da educação para que as instituições públicas de educação superior atendam a demanda existente nas escolas, na vigência deste PEE;
- 15.2. Contribuir para a oferta de vagas e acesso dos profissionais da educação básica aos cursos de licenciatura e pós-graduação nas IES públicas, investindo também nas condições de permanência, na vigência do PEE;
- 15.3. Fortalecer as parcerias entre as instituições públicas e privadas de educação básica e os cursos de licenciatura, para que os(as) acadêmicos(as) realizem atividades complementares, atividades de extensão e estágios nas escolas, visando ao aprimoramento da formação dos profissionais que

atuarão no magistério da educação básica;

- 15.4. Criar, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
- 15.5. Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
- 15.6. Articular, com as IES públicas que oferecem cursos de licenciatura, a implementação do currículo desses cursos e estimular a renovação pedagógica, assegurando o foco no aprendizado do(a) estudante, com uma carga horária que assegure a formação geral e específica, em articulação com o currículo da educação básica, e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, a partir do segundo ano de vigência deste PEE;
- 15.7) Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;
- 15.8) Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
- 15.9) Fomentar a criação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
- 15.10. Implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, a partir da vigência do PEE;
- 15.11. Participar, em regime de colaboração entre os entes federados, da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
- 15.12. Incentivar a participação em programa nacional de concessão de bolsas de estudos de professores(as) de idiomas das escolas públicas de educação básica, para que realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento

nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem, na vigência do PEE;

- 15.13) Incentivar o desenvolvimento de modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.
- 15.14. Garantir, por meio de regime de colaboração entre união, estados e municípios, que, até 2025, 100% dos(as) professores(as) de educação infantil e de ensino fundamental tenham formação específica de nível superior, de licenciatura plena e em sua área de concurso/atuação;
- 15.15. Garantir, até 2025, que todos(as) os(as) professores(as) de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam;
- 15.16. Incluir, em articulação com as IES públicas e privadas, nos currículos de formação profissional de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na perspectiva da inclusão social.
- 15.17. Articular com as Instituições de Ensino Superior, por meio do Plano Nacional de Formação Docente-PARFOR, a formação inicial de 421 profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino e de 14.256 profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Estado do Pará.

Diante das enormes demandas relativas ao melhoramento do quadro precário da educação paraense, que a coloca entre os mais baixos índices nacionais de qualidade, a meta 15 surge com propostas desafiadoras direcionadas à superação das distorções encontradas na formação inicial e continuada de professores da educação básica de todo o Estado.

Evidente que inúmeros fatores contribuem para este quadro, como infraestrutura das escolas, dimensionamento de pessoal técnico, nível salarial, perfil profissional docente, entre outras questões, no entanto, é necessário que haja intervenções políticas intensas e sistêmicas que possam influenciar positivamente na resolução do problema em questão.

Para tanto, em 2008 foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, juntamente com algumas instituições de ensino superior públicas do Pará, através do protocolo, o Plano Decenal de Formação Docente.

Esse Plano foi criado com o objetivo de reconhecer as peculiaridades, estabelecer formação inicial e continuada ao docente, requerer projetos que priorizem a pesquisa e extensão como estratégias de formação, criar espaços de troca de experiências entre os docentes e permitir a flexibilidade oferecendo modalidades de formação presencial e à distância para facilitar o acesso do docente e, assim, adquirir formação superior adequada. O objetivo final é melhorar a educação básica do Estado do Pará, através da graduação de professores que já atuam como docentes e não possuem a formação adequada.

- Meta 16

Perante a situação dos professores do Estado do Pará, em relação às necessidades de formação continuada, o governo do Estado propõe as seguintes estratégias no Plano Estadual de Educação, para o alcance da meta 16:

- 16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação da União e dos Municípios;
- 16.2. Articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE;
- 16.3. Garantir formação continuada, presencial e/ou a distância, aos(as) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE;
- 16.4. Fomentar, em articulação com as IES, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PEE;
- 16.5. Promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE;
- 16.6. Ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais

produzidos em Libras e em braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) docentes da rede pública da educação básica, a partir da vigência deste PEE;

- 16.7. Estimular o acesso ao portal eletrônico criado pelo governo federal e criar e manter um portal eletrônico estadual para subsidiar a atuação dos professores da educação básica;
- 16.8. Fortalecer a formação dos(as) professores(as) das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, e de participação em programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público;
- 16.9. Promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil;
- 16.10. Implementar a formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PEE. (Pará, 2015, p. 106)

A meta 16 propõe formar no nível de pós-graduação 50% dos professores do ensino básico e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Diante das análises anteriores, detectamos a existência de um desequilíbrio acentuado quanto à situação dos professores em relação à sua formação continuada, sobretudo no que diz respeito à pós-graduação.

A análise final sobre as metas 14, 15 e 16, direcionadas ao incentivo da formação do professor do Estado do Pará, não nos permite conjecturar positividade no seu cumprimento a curto ou médio prazo.

De fato, elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, assegurando a titulação de 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano, adequar a formação específica de nível superior dos docentes ao número necessário e formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores do ensino básico são propostas audaciosas, sobretudo, após a instalação da crise política e econômica no país.

Para somar-se a este quadro, podemos ainda dizer que o Brasil forma apenas “aproximadamente 14 mil doutores por ano” (Fazzio, 2017, p. 5) e, segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/AEI), em 2014, existiam apenas 2.653 doutores no Brasil, por isso este número evidencia a reduzida expectativa quando comparado com a projeção do Estado do Pará.

Como podemos perceber, existem nas metas perspectivas muito além das realidades contemporâneas. Realçamos a questão da desaceleração da economia brasileira, a partir do ano de 2018, referente aos investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico do país, e o Estado do Pará tem acompanhado esse ritmo. Não obstante a dramática realidade, é inadmissível que um Estado com o contingente educacional do Pará continue a apresentar um quadro de professores composto com 12,1% de especialistas, 1% de mestres e 0,1% de doutores (Pará, 2015).

É importante que a necessidade de formação esteja presente nas agendas dos gestores políticos, no entanto, mais importante ainda é a concretude de ações plausíveis, através da captação e alocação de verbas destinadas à valorização da formação docente, questão que há muitos anos a educação do Pará não tem vivenciado.

A oferta de formação continuada a todos os professores da educação básica em suas áreas de atuação através da meta 16 permite-nos apontar que muito ainda se precisa construir ao nível do Estado para a realização desta proposta, sobretudo em relação à capacitação de professores formadores nas áreas específicas.

Além da efetivação da proposta, ainda bastante distanciada da necessidade, precisa alcançar os 144 municípios e ter em conta as distâncias territoriais e peculiaridades, como as regiões rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, as regiões sem acesso rodoviário, ou ainda, as localidades sem a existência de rádio, o que dificulta a introdução das tecnologias digitais. Todos esses são desafios que a educação do Estado do Pará encontra diante da efetivação das propostas legislativas apresentadas pelo governo.

- Meta 17

Diante da meta 17, percebemos que esta propõe a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do Plano Estadual de Educação.

Relativamente à situação salarial dos professores do Estado do Pará, o governo do Estado propõe as seguintes estratégias, de acordo com o Plano Estadual de Educação (Pará, 2015, p. 114) para o alcance da meta 17:

- 17.1. Colaborar com os trabalhos do fórum permanente dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- 17.2. Assegurar a valorização salarial, com ganhos reais, para além das reposições de perdas remuneratórias e inflacionárias, e busca da meta de equiparação da média salarial de outros profissionais de mesmo nível de escolaridade e carga horária, até o final da vigência deste PEE;
- 17.3. Criar uma instância própria para diagnósticos, estudos, pesquisas, debates, acompanhamento, proposições e consultas referentes à valorização dos profissionais da educação, a partir do segundo ano de vigência do PEE;
- 17.4. Garantir a implantação, em parceria com órgãos da saúde, de programas de saúde específicos para os profissionais da educação, sobretudo relacionados à voz, visão, problemas vasculares, ergonômicos, psicológicos e neurológicos, entre outros, a partir da vigência do PEE.

É uma questão bem dramática da educação, uma vez que há décadas que os professores lutam por salários mais dignos e alegam não receberem o valor real do piso salarial nacional, referente aos anos 2016, 2017 e em 2018, questão esta que já estava garantida pela Lei Federal n.º 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica.

Como podemos perceber, existe um grande fosso entre o que se diz e o que se faz na prática ao nível de educação estadual. Na realidade, a valorização salarial dos docentes do estado é um ponto de fundamental importância para que a classe tenha uma qualidade de subsistência capaz de mantê-la equilibrada e estimulada diante dessa situação desafiadora, e que precisa constantemente de dinâmicas atualizações para responder às expectativas das mudanças temporais.

- Meta 18

Sobre a meta 18 do PEE, visualizamos que esta propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública. Para a implantação definitiva do PCCR, o governo do Estado propõe as seguintes estratégias no Plano Estadual de Educação, para o alcance da meta 18:

- 18.1. Colaborar com as redes públicas para que até o início do terceiro ano de vigência deste PEE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;
- 18.2. Colaborar com a União e os Municípios para a implantação, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;
- 18.3. Colaborar com o Ministério da Educação para a implementação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência do PNE, da prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;
- 18.4. Colaborar para a realização anual do censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;
- 18.5. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;
- 18.6. Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino dos municípios, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Diante dos mais atualizados direcionamentos oficiais, o governo do Estado do Pará, em 2 de julho de 2010, instituiu a Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR), direcionada a um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino básico prestado à população do Estado.

Importante ressaltar, nesse sentido, que a referida Lei em alguns aspectos já está efectivada, no entanto, em outros, ainda se encontra na expectativa da regulamentação de lei específica por parte do Poder Executivo para a sua efetivação definitiva, como

acontece, por exemplo, com o desenvolvimento e implantação do sistema de ADD, entre outros.

Por fim, não podemos deixar de avaliar a elaboração e aprovação das metas pelo poder público, como um avanço para a educação do Estado do Pará, principalmente, quando comparamos com outras capitais do país que nem mesmo aprovaram os seus planos estaduais de educação. Segundo Souza e Menezes (2017), em 2014 apenas “12 estados da federação (46%) contavam com PEEs aprovados por lei” (p.4).

Perceber o Estado do Pará nesse cenário de tanta grandeza em diversos aspectos e deparar com propostas direcionadas ao avanço do sistema educacional, nos faz vislumbrar muitas perspectivas positivas, porém, ao mesmo tempo, encontramos o Estado submerso em antagonismos profundos no que diz respeito às questões políticas, sociais e econômicas. Sob as expectativas educacionais, o Estado do Pará acompanha o desinteresse das políticas públicas que não priorizam a educação.

Pensar a educação do Estado do Pará é, sobretudo, reunir lutas corajosas, no enfrentamento de questões históricas e dramáticas que perduram por longos anos. É perceber o Estado amplo e, com esperança, esperar pelo poder público, para que este idealize propostas que abracem o universo da diversidade deste imenso Estado.

As metas propostas pelo Plano Estadual de Educação trazem fundamentos importantes para o desenvolvimento de questões cruciais, como as relacionadas com a falta de valorização do professor no que diz respeito aos investimentos no desenvolvimento profissional.

Segundo Silva (2014), o desenvolvimento profissional do professor é um “processo longitudinal de aprendizagem de conhecimentos, técnicas e habilidades” (p. 60) e nesse sentido visualizamos que no caminho percorrido pelos professores existe a necessidade de atualizações em busca de conhecimentos e estratégias para a superação das dificuldades, que se refletem na educação como um todo.

Sabemos que a valorização do docente é uma prática reconhecidamente fundamental para o desenvolvimento dos sistemas educacionais, considerados como os melhores do mundo e, nesta perspectiva, percebemos que no Plano Estadual de Educação (2015-2025), o docente passou a ser mais destacado, no entanto, é imprescindível que essa valorização ultrapasse a teoria e se transforme em prática.

Reconhecemos que existe um imenso desafio a ser percorrido, mas, no nosso entender, as questões discutidas no PEE são perfeitamente possíveis de realização, desde que haja um esforço conjunto dos gestores, professores, alunos e comunidade em geral. O princípio desta grandiosa transformação pode ocorrer a partir da concepção do

professor como essencial no desenvolvimento da educação, como fez o Japão, por exemplo, que não somente valoriza, como tem um olhar de grande respeito pela classe docente.

Acreditamos que será a partir de uma melhor atenção na formação acadêmica, na adequação da formação ao nível de curso/licenciatura e da formação continuada dos professores em nível *stricto sensu*, como proposto nas metas 14, 15 e 16, que os padrões de conhecimento dos professores estarão mais ampliados e aptos para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem neste tempo líquido de mudanças tão rápidas.

Acreditamos que será a partir da valorização salarial do professor, proposta na meta 17, que poderemos perceber docentes felizes e capazes de acreditar nas suas profissões, tanto como meio de melhor subsistência, como no esforço em busca do desenvolvimento profissional para a elevação dos seus níveis de qualificação e, por conseguinte, dos padrões educacionais onde atuam.

Acreditamos que será a partir da implantação definitiva e da prática coerente dos Planos de Carreira para os profissionais da educação, como a proposta da meta 18, que poderemos vislumbrar sistemas educacionais organizados, que desenvolvam as suas atividades, fazendo cumprir os regimentos legais propostos, que, no nosso entender, são importantes direcionamentos estratégicos da educação do Estado.

Dentre as propostas do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, a meta 18 é a mais relacionada à nossa pesquisa, uma vez que o Plano de Cargos Carreira, além da garantia do piso salarial e outros incentivos importantes para o sistema educacional, apresenta a proposta de implantação da ADD no Estado, tema que é desenvolvido nesta pesquisa, e tem como objetivo principal traçar referenciais de avaliação do desempenho, sob a perspectiva dos docentes do Estado.

Para tanto, passaremos a conhecer melhor a realidade do Estado do Pará, no que diz respeito à proposta do PCCR, de implantação da ADD no sistema de ensino básico do Estado do Pará.

2.9.2. Decreto-Lei n.º 1.945 de 13 de Dezembro de 2005 - Estágio Probatório

Através de concepções históricas, descobrimos que o estágio probatório surgiu no contexto da educação a partir da proletarização do magistério, com as perdas salariais na década de 1950. Organizações internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como já vimos anteriormente, movimentaram-se e

aprovaram as *Recomendações Internacionais* para a Educação como medidas de valorização do professor e, dentre estas, “a existência de período experimental no início da carreira (estágio probatório)” (UNESCO, 1966).

Como primeiro destaque para o estágio probatório, podemos dizer que neste momento, essa é a única experiência de avaliação formal a que os professores são submetidos no Estado do Pará, e diz respeito à

avaliação especial de desempenho dos servidores do Estado do Pará, instituído através da Lei 1.945 de 13 de dezembro de 2005, com o objetivo de avaliar a aptidão e a capacidade do servidor-estagiário (incluindo os docentes), para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado. (Silva, 2014, p. 25)

Como premissa de efetivação, o processo avaliativo do estágio probatório leva em consideração alguns pormenores relacionados com a data de exercício na função e a situação de avaliação em que o professor se encontra. É um processo composto de avaliação realizada pelo chefe imediato somado à auto-avaliação do docente, efetuada de maneira a assumir a sua conduta profissional (Decreto n.º 1.945, de 13 de dezembro de 2005).

A avaliação é realizada em três etapas definidas pela Secretaria de Estado de Educação, como se segue:

- o servidor com data de exercício até 27/12/2007 é avaliado em 24 (vinte e quatro) meses e a sua avaliação é feita através de avaliação externa e auto-avaliação;
- o servidor com data de exercício a partir de 27/12/2007 é avaliado de acordo com o seu estado inicial de avaliação que se segue:
 - a) em 36 (trinta e seis) meses, se nunca foi avaliado, na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho externa e auto-avaliação;
 - b) em 24 (vinte e quatro) meses, se já foi avaliado, com mais 12 (doze) meses complementares, na forma de avaliação de desempenho externa e auto-avaliação.
- o servidor com data de exercício a partir de janeiro/2010 a 13/10/2011 é avaliado em 36 (trinta e seis) meses como se segue:
 - a) o servidor que já foi avaliado em três etapas faz uma quarta etapa na forma de ficha de acompanhamento e auto-avaliação.
 - b) o servidor que já foi avaliado nas duas primeiras etapas faz a terceira e quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação;
 - c) o servidor que já foi avaliado na primeira etapa faz a segunda, a terceira e a quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de

desempenho e auto-avaliação;

d) o servidor que nunca foi avaliado faz a primeira, a segunda, a terceira e a quarta etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação;

e) o servidor com data de exercício a partir de 14/11/2011: são avaliados em quatro etapas na forma de ficha de acompanhamento, avaliação de desempenho e auto-avaliação.

A estruturação de aplicação do estágio probatório surgiu como forma de organização e enquadramento do profissional relacionada com a sua situação temporal da entrada no serviço público do Estado. O estágio probatório tem a principal função de aferir a aptidão e a capacidade do professor, mensuradas por meio de avaliação especial, com observância na sua assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade perante o cargo que ocupa.

É importante destacar, sobre este aspecto, o estudo de Silva (2014), em que pelos resultados obtidos, “57.7% dos professores inquiridos em 2014 ainda não haviam realizado o processo do estágio probatório, questão que se justificou por tratar-se de lei nova (Decreto n.º 249, de 11 de outubro de 2011) em fase de implantação” (p. 66).

Mesmo com essa percepção inicial, a pesquisa foi além, e avançou no sentido de perceber a importância que a avaliação docente feita através do estágio probatório, tinha para os professores que haviam sido assim avaliados.

Os resultados obtidos na referida investigação pareceram

denotar, índices elevados de insatisfação por parte dos professores no que tem a ver com a forma como o seu desempenho era avaliado através do estágio probatório. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o estágio probatório se tratar de Lei nova, ou seja, de uma diretiva que, apesar de programar alguma mudança em termos de formalização e sustentação de mecanismos de avaliação de desempenho, pode estar precisando de adequações e ajustes. (Silva, 2014, p. 67)

Porém, podemos perceber um paradoxo relacionado com respostas anteriores desses mesmos docentes, “a grande maioria dos professores efetivos inquiridos tenderam a reconhecer a utilidade da ADD no contexto educacional em causa” (Silva, 2014).

Levando em consideração a lei relativamente nova para a data da pesquisa, consideramos importante perceber a realidade do estágio probatório atualmente e, nesse sentido, na nossa investigação também escutamos os docentes com o objetivo de perceber os avanços e retrocessos em tal perspectiva do estágio probatório realizado na educação do Estado do Pará.

2.9.3. Lei 7.442 de 2 de julho de 2010 - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará - PCCR

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará entrou no cenário da educação paraense, fruto de grandes lutas entre os trabalhadores da educação e o governo, que por longos anos omitiu esse direito que passou a ser garantido através da Lei Nacional n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

Em 2 de julho de 2010, foi promulgada a Lei 7.442 (PCCR), com grande expressividade histórica e imensa importância para o contexto da educação do Pará, uma vez que o sistema ainda era regido pelo Estatuto do Magistério de 1986, regimento muito antigo e que já não se enquadrava nas realidades atuais que são cada vez mais mutáveis e dinâmicas.

Segundo Brelaz (2010), a grande conquista do PCCR é a “unificação dos profissionais em educação, englobando os cargos de professor, especialista em educação, auxiliar educacional e assistente educacional” (p.9) e, para além disso, traz algumas garantias de valorização profissional, melhoria da qualidade de ensino, evolução funcional dos servidores na carreira através da progressão vertical e horizontal e prevê a avaliação do desempenho dos profissionais, entre outros princípios importantes para a organização do sistema educacional do Estado.

Para este estudo, analisamos o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, que é também a recente proposição da meta 18 do PEE⁴¹, instrumento legal que

objetiva assegurar, no prazo de dois anos, a existência e a efetivação de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, sendo um dos pontos iniciais deste Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, a garantia do piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Pará, 2010)

No cerne desta questão, o PCCR é o regimento estadual em fase de implantação que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e apresenta, no capítulo III, secções II e III, direcionamentos sobre o desenvolvimento da carreira profissional e da ADD na educação do Estado.

⁴¹ Plano Estadual de Educação

Diante desta perspectiva, passaremos a analisar os referidos artigos relacionados com o nosso estudo:

- Art. 9.º - O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante: I – o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional; II - aprovação na avaliação de desempenho funcional. (Pará, 2010)

Este importante artigo nos remete à necessária progressão vertical e horizontal do professor do Estado, ou seja, o direito que lhe é garantido de realizar o seu caminho funcional, na certeza de que irá progredir na sua carreira profissional. Segundo o artigo, essa progressão acontecerá sob requisitos pré-definidos: que o servidor atenda às condições estabelecidas no plano de qualificação profissional, que seja aprovado na ADD e, segundo Brelaz (2010), que tenha “cumprido o tempo de serviço e obtido titulação acadêmica devida, regra que encontra ressalva no caso de progressão horizontal” (p. 43).

É realmente desinteressante que o docente não perceba essa progressão, uma vez que a carreira profissional sempre sugere uma caminhada de investimentos pessoais que iniciam com a escolha da profissão e finalizam com todo um tempo empenhado para efetivá-la. Segundo Brelaz (2010), “a carreira não pode ser encarada apenas pelo aspecto financeiro e profissional” (p. 44), mas sobretudo, pelo percurso feito em prol de questões sociais importantes para o desenvolvimento, seja ele qual for. Nesse caso específico, o desenvolvimento será em prol do sistema educacional, que sabemos ser a mola impulsora para um mundo melhor.

O que mais dizer acerca desse artigo? Se para efetivá-lo é necessário um plano de qualificação profissional e aprovação do servidor na ADD. Como percebemos, atualmente, a educação do Estado do Pará ainda não possui condições para efetivá-lo, uma vez que não existe formalmente um plano de qualificação profissional, e a ADD de que temos conhecimento é apenas a avaliação do Estágio Probatório, modalidade que avalia a aptidão e a capacidade do docente nos três primeiros anos de trabalho, qualificando-o ou não para a realização das funções inerentes ao cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado.

Vamos ao artigo 10.º do PCCR:

Art. 10.º - A avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da amplitude. (Pará, 2010)

O sistema de avaliação do desempenho proposto pelo referido artigo do PCCR nos remete a duas qualidades da avaliação: a objetividade e a transparência. No quesito objetividade, tal artigo nos sugere que os indicadores da avaliação estejam mais baseados em padrões quantitativos que qualitativos. No entanto, concordamos com Fernandes (2008a), quando defende que os modelos avaliativos devem estar mais preocupados com “o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, critérios geralmente aceites para apreciar a qualidade de qualquer processo de avaliação”⁴².

Atualmente, podemos afirmar que os professores do Estado são avaliados com base nos números do Sistema Paraense de Avaliação Externa (SISPAE) que avalia os alunos pelo conhecimento apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática bimestralmente, sendo uma forma muito redutora da ADD.

O artigo sugere que, além da análise quantitativa, exista a análise dos indicadores de modo qualitativo, algo que o Estado ainda não concretiza. Segundo Flick (2009), a análise qualitativa “leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos a eles relacionados” (p.24) e, nesse sentido, entendemos que a avaliação terá uma maior visão do trabalho do professor.

Nesta mesma linha de raciocínio, Esteban (2010) diz-nos que a dimensão qualitativa da avaliação “se concentra na análise crítica das circunstâncias pessoais, sociais, políticas e econômicas que rodeiam a própria ação” (p.94). No nosso entender, será de grande valia para o Estado um tipo ADD que contemple as dimensões qualitativa.

No mesmo artigo, ainda podemos falar da transparência na ADD, no sentido em que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e avaliador, “com vistas a superação das dificuldades detectadas para o desenvolvimento profissional”, conforme

42

https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12856/Doc/P%C3%A1gina_12856.pdf

explícita a norma.

O termo “transparência” nos sugere uma boa intenção e, no dizer de Fernandes (2008b), o processo avaliativo deve ser mesmo transparente, “prevendo a definição de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores” (p. 24). Para além disso, o mesmo autor defende que “as relações entre avaliadores e avaliados devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros” e que o processo avaliativo deve “ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados” (Fernandes, 2008b, p. 24).

Atualmente, o Estado do Pará baseia-se em três modos de ADD: i) informalmente, realizado muitas vezes pela direção e/ou coordenação pedagógica, sem critérios preestabelecidos e pelos alunos; ii) formalmente, através do Estágio Probatório, modalidade que aprofundaremos no próximo item deste trabalho; iii) com base nos resultados da avaliação externa, realizada pelo SISPAE.

Avançando na análise do PCCR, observamos o Parágrafo Único, que diz:

a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem: I - a formulação das políticas educacionais; II - a aplicação delas pelas redes de ensino; III - o desempenho dos profissionais do magistério; IV - a estrutura escolar; V - as condições socioeducativas dos educandos; VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; VII - os resultados educacionais da escola. (Pará, 2010)

Neste ponto da lei, podemos perceber claramente que a intenção do legislador é, de fato, ampliar a abrangência da ADD a todas as áreas relacionadas com o sistema de ensino, considerando-a parte da avaliação educacional como um todo.

Nesta perspectiva, podemos ainda assumir que o relacionamento da avaliação do desempenho dos docentes com todas as áreas do sistema educacional é de extrema importância, uma vez que um dos maiores desafios na implementação de processos avaliativos recai sobre a falta de cultura e conhecimento sobre a prática avaliativa que, por consequência, acarreta problemas de aceitação do processo.

No nosso entender, a partir do conhecimento, da aplicabilidade e dos direcionamentos em conjunto da avaliação, poderemos reconhecê-la como um processo para melhorar o desenvolvimento, as competências e o desempenho dos professores em todas as áreas da educação a eles interligadas.

O artigo 11 do PCCR propõe que os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objetos de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das

decisões (Pará, 2010).

Ressaltamos que a referida Lei, nessa data, está em processo inicial de implantação e as normas relacionadas com a ADD ainda não estão efetivadas.

A sessão IV da referida lei apresenta a proposta de organização da comissão permanente de avaliação de desempenho docente funcional, respresentada pela redação a seguir:

III) O artigo 12.º, que prevê a formação de uma Comissão Permanente de Avaliação do Desempenho Funcional composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por Ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos prorrogável uma única vez por igual período, com as seguintes incumbências:

- a) Incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
- b) Apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
- c) Desenvolver estudos e análises que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
- c) Planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
- d) Examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
- d) Acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;
- e) Responder às consultas relativas às matérias de sua competência;
- f) Analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;
- g) Criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional. (Pará, 2010)

Neste artigo, podemos perceber alguns direcionamentos mais práticos relacionados com a proposta da ADD que será implandada no sistema público de educação básica do Estado do Pará.

De um modo geral, percebemos que a intenção de criar uma comissão permanente de avaliação de desempenho funcional para exercer a função por dois/quatro anos é relevante, na realidade, é interessante que estes avaliadores sejam pessoas qualificadas para realizar a tarefa.

Sobre as incumbências das comissões no processo de ADD, Brelaz (2010) salienta que

“a comissão de avaliação possuirá atribuições consultiva, deliberativa e executiva, dotada de importantes competências, envolvendo a apreciação de assuntos referentes à evolução funcional dos servidores, analisando e emitindo pareceres de pedidos de progressão” (p.48).

Ainda nessa linha, ressaltamos que a criação das subcomissões de avaliação pelas Unidades Regionais de Educação será um ponto estratégico e importante neste processo, uma vez que estamos a falar de 144 municípios geridos por 20 Unidades de Educação, estando cada uma delas responsável pelos municípios que fazem parte do seu contorno geográfico.

A constatação refere-se a algumas Unidades de Educação que congregam grande quantidade de municípios, como é o caso das Unidades de Marabá, Castanhal, Santa Izabel do Pará, Capanema e Conceição do Araguaia e, nesse sentido, a referida Comissão demandará de grande número de especialistas na área de avaliação para que a atuação se realize a contento, requisito que atualmente o Estado não possui, sendo necessário viabilizar formação em avaliação educacional para estas comissões.

De maneira geral, e apesar das críticas à lei, concordamos que esta seja considerada um grande avanço da educação paraense no sentido de implementar o PCCR na educação básica do Estado, no entanto, muitos direitos contidos no antigo Estatuto do Magistério e no Estatuto dos Servidores Estaduais ainda precisam ser consultados para complementar os direitos envolvidos.

Para além desta questão, podemos ainda dizer que sabemos que o seu cumprimento somente se manifestará quando se tornar efetiva, ou seja, quando seus dispositivos deixarem de ser literalmente gramaticais e se tornarem verdadeiros direitos e garantias, sempre dependentes de outras normas que as regulem na sua integralidade e em definitivo.

Capítulo III

Metodologia de Investigação

3. Introdução

O embasamento teórico que construímos até este ponto do trabalho nos proporciona, de certa maneira, a segurança para continuarmos a caminhar no conhecimento científico em busca dos nossos objetivos, mesmo levando em consideração a complexidade do tema ADD, através dos modelos que nos foram apresentados, dos propósitos que os mesmos possuem e do conhecimento sobre algumas experiências internacionais estudadas com seus êxitos ou fracassos.

É importante ter a clareza sobre a real proposta da construção de conhecimento científico. Eichelberger (1989, citado em Afonso 2014) nos remete a três “*ways of knowing* (modos de conhecer) que fundamentam a atividade humana” (p.23) a partir da tradição (aceitação não questionada de proposições sobre a realidade); a partir da experiência pessoal (através de base empírica fragmentada); e a partir da investigação empírica (através de recolha sistemática de informação para descrever rigorosamente aspectos concretos do nosso mundo).

No nosso caso optamos pela investigação empírica e não obstante a esta realidade, já possuíamos como pesquisadora a tendência de ser fiel aos protocolos da construção de conhecimento e valorizamos as perspectivas epistemológicas e metodológicas que as abordagens em educação nos exigem e, nesse sentido, buscamos desenvolver estratégias pessoais e concepções investigativas através de um projeto de investigação estruturado, contextualizado e com objetivos muito bem definidos, elucidado no capítulo I desta tese.

Para consolidar este nosso posicionamento, Afonso (2014) nos esclarece que

o desenvolvimento da investigação em educação alimenta um processo de crescente autonomização científica, através da construção de objetos de estudo compósitos, específicos e originais, não deixando no entanto as matrizes das diversas ciências sociais que o alicerçam, acompanhando o seu desenvolvimento teórico e metodológico. (p.15)

Foi com esta perspectiva de estudar os aspectos sociais do mundo humano da avaliação, que dimensionamos o capítulo II deste trabalho para o conhecimento sobre a profissão docente, os pormenores relacionados ao caminho da profissionalidade e do desenvolvimento profissional, sobretudo, interligado ao tema da ADD, objeto principal deste estudo.

Buscamos teóricos que nos proporcionaram conhecer aspectos históricos da educação brasileira e, com isso, passamos a compreender melhor as características

peculiares deste país tão contraditório entre as grandes riquezas naturais e os índices de pobreza humana e educacional tão intensos.

Dentre a diversidade de temas relacionados com a educação, nos propusemos a teorizar a ADD no contexto da educação do Estado do Pará, e todas as multifaces interligadas às perspectivas educacionais, a carreira do docente no sistema público de ensino e os normativos legais propostos para este fim.

Assumimos desde o início uma postura imparcial, no entanto, não abstraímos o olhar questionador e essencial para a construção do conhecimento crítico em busca de algum sentido referencial para algo que vinha nos causando inquietação, a saber, a implantação e o desenvolvimento do sistema de ADD na educação do Estado do Pará, como cumprimento da Lei 7.442, de 2 de julho de 2010 (PCCR). Sabíamos que adentrar no mundo da ADD no Estado do Pará não seria tarefa fácil, pois, trata-se de um assunto contemporâneo e causador de polêmicas grandiosas quando não orientado ao seu objetivo principal, que é desenvolver o professor nos seus aspectos profissionais.

As dificuldades nos exigiram cautela no sentido de “entender e buscar (algum) modo de fazer ciência” (Demo, 2004, p. 10), que, através de discursões científicas, dialéticas e coerentes pudessem fazer-nos perspectivar a utilização de uma metodologia adequada.

O capítulo III deste trabalho nos interpelou a decidir entre os paradigmas qualitativo ou quantitativo, e sabíamos que estes protótipos se apresentariam através de concepções sobre diversas maneiras de construção de conhecimento.

Propusemos-nos a percorrer cada etapa metodológica, desde o problema de partida muito bem conectado aos objetivos da investigação, até o procedimento que nos permitiu a aplicação do instrumento de pesquisa para a recolha dos dados.

3.1. Ponto de Partida

É difícil falar de trabalho docente e não interligar aos percalços que acompanham a profissão desde o seu surgimento. Estamos nos referindo às lutas históricas pelo reconhecimento da profissão, pela necessidade de formação acadêmica de qualidade, pela urgência de formação continuada voltada para o desenvolvimento profissional, pelas questões salariais sempre tendenciosas aos não pagamentos dos direitos líquidos e certos, pela falta de condição de trabalho nas instituições de ensino, enfim, pela desvalorização completa e contínua da profissão perante um contexto que necessita a olhos vistos de investimentos em políticas públicas voltadas à educação,

como é o caso do Brasil.

Mesmo contando com um número inexpressivo, porém crescente, de estudos nesta área de conhecimento, podemos detectar que alguns dos problemas relacionados com a desvalorização do professor no Brasil vêm sendo discutidos em mesas científicas, principalmente as questões históricas da falta de investimentos na educação do país, onde o professor está inserido e deveria ser visualizado através do seu importante papel de mediador do saber necessário ao desenvolvimento da educação.

No que tange ao ambiente de trabalho do professor da rede de ensino básico do Pará, não podemos visualizar outras perspectivas. Alguns justificam o descontentamento da educação, por ser o Pará um dos maiores estados brasileiros em extensão e diversidades geográficas, dificultando, assim, o cumprimento de uma educação unificada que atinja o todo, no entanto, no nosso entender, essa desvalorização não é limitante pela extensão do Estado, mas está indiscutivelmente ligada aos grandes desmandos mal direcionados das políticas públicas voltadas à educação.

Neste item do trabalho foi necessário fazermos uma retrospectiva da primeira etapa do percurso de construção deste projeto de investigação, com o objetivo de esclarecer mais ainda a nossa intenção com a pesquisa.

Para Flick (2009),

a reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos, tornando-se relevante na decisão sobre o(os) método(os) para a coleta de dados. (p.102)

Enquanto pesquisadora, a experiência de vida e os conhecimentos técnicos e específicos adquiridos na seara profissional nos mobiliza a todo o momento a identificarmos problemas e formularmos questionamentos diante das mais variadas situações observadas. Por conseguinte, tendemos a sentir a necessidade (vontade) de desenvolver trabalhos empíricos em busca de possíveis direcionamentos ou soluções para os desgastes causados pela falta de sensibilidade governamental com as políticas públicas na área educacional.

Sabendo que “o distanciamento experimental do investigador em relação ao tema ou contexto do estudo pode constituir uma “mais-valia” significativa para questionar a realidade” (Afonso, 2014, p. 48), propusemo-nos a não nos infectarmos pelas vivências profissionais no contexto estudado, deixando que as respostas surgissem com o seu real potencial de tendências, que por conseguinte seriam a exposição de verdades.

No entanto, não podemos, enquanto investigadora e protagonista social, ficar

apáticos às situações observadas, uma vez que a nossa “prática social”, os nossos “pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes e representações” (p.49), segundo Afonso (2014), nos concedem a função especial de perceber e, com criticidade construtiva lapidar o questionamento da realidade empírica.

Ainda sob as perspectivas do mesmo autor, este nos diz que

as tentativas mais ou menos ingênuas de neutralização da pessoa do investigador, em nome da “objetividade” da investigação, acabam muitas vezes por redundar numa efetiva e involuntária (ou voluntária) mobilização acrítica, implícita, tácita e não assumida dos pressupostos e valores específicos, que enformam o olhar do investigador. (Afonso, 2014, p. 49)

Por isso, para a conceptualização deste trabalho, nos esforçamos a ampliar o nosso campo de visão reflexiva, sobretudo, o relacionado com a experiência pessoal, profissional e, enquanto investigadora, para que as ações perante a pesquisa fossem transparentes e autocríticas, enveredada para uma linguagem científica sempre bem conectada e fidedigna ao contexto analisado.

Podemos confirmar que o olhar reflexivo do contexto e “um desvio” do conhecimento próprio e pessoal em prol de outro foram surgindo e se construindo à medida que as respostas, por mais óbvias que parecem, tomassem uma dimensão gigantesca e ao mesmo tempo peculiar ao “senso comum” do grupo estudado.

Não surgimos na pesquisa sem conhecer o contexto e sem concepções prévias daquilo que almejamos estudar, no entanto, ao desenhar os caminhos tortuosos da investigação, precisamos começar a partir de um ponto inicial que norteasse todas as ações estratégicas em relação à investigação.

Para tanto formulamos uma pergunta de partida que almejava saber “*quais os indicadores que os professores do Ensino Médio do Estado do Pará valorizam para o processo de Avaliação do Desempenho Docente?*”.

Importa ressaltar que a referida indagação surgiu a partir de uma problemática identificada, e que nos orientou para a ação de investigar através da produção de conhecimento de uma realidade social, a saber, a iminente implantação e desenvolvimento de um sistema de ADD na educação do Estado do Pará em cumprimento da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (Pará, 2010).

Neste sentido e para somar-se à questão de partida foi necessário definirmos algumas questões específicas que permitissem organizar de forma coerente os objetivos da investigação. Assim, a partir da questão de partida, definimos alguns objetivos para alinhar respostas à questão principal de investigação do estudo, dentre estes:

- Conhecer as percepções dos professores do Ensino Médio do Estado do Pará sobre avaliação do desempenho docente;
- Identificar indicadores para avaliação do desempenho docente sob a percepção dos professores;
- Contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente no Estado do Pará, ancorado nas percepções dos professores.

Se por um lado as concepções teóricas percebidas nos capítulos anteriores nos conduziram ao conhecimento mais pormenorizado sobre ADD, por outro, nos fez ansiosa para conhecer as percepções dos docentes quanto a esta matéria, que influencia na sua identidade, profissionalidade, conhecimento e maneira de encontrar-se na profissão e conduzir a sua vida profissional.

De acordo com Martins (2014),

a questão de partida tem o mérito de nos auxiliar a escolher um caminho que não dilapide os nossos esforços e não desvie a nossa atenção para assuntos de menor importância. É a condição *sine qua non* para que alcancemos os objetivos a que nos propusemos. (Martins, 2014, p. 267)

Não obstante a opinião do autor, utilizamos de imensa perícia na elaboração de uma pergunta bem formulada, mas, sobretudo, que apresentasse um entendimento apropriado ao tema e ao problema de investigação. Para elucidar melhor e ainda mais, a nossa trajetória investigativa, valemo-nos da construção de um modelo conceptual que será demonstrado a seguir.

3.2. Paradigma conceptual

Diante das limitações que ainda possam existir na organização dos raciocínios lógicos sobre o ponto de partida ou a problemática da investigação, e na colaboração para o desenvolvimento da investigação no que diz respeito aos objetivos que almejamos, nos propomos a elaborar modelos conceptuais para melhor instrumentalizar a eficácia do entendimento.

Os modelos utilizados ilustrativamente estão fundamentados nas leituras que realizamos e contribuirão para a adequação e sustentação do instrumento de recolha de dados elaborado para responder aos objetivos da pesquisa.

Idealizamos modelos conceituais, que no nosso entender são fundamentais, uma vez que representam um processo que traduz a intenção de moldar de onde parte a proposta de implantação e desenvolvimento do sistema de ADD na educação básica do Pará.

A Figura 11 representa o percurso legal e administrativo na implantação do sistema de ADD, com a participação exclusiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que se utiliza dos normativos PNE, PEE e PCCR, como balizadores do processo e do Mapa Estratégico como documento oficial de ação para a implantação definitiva da ADD na educação básica do Estado.

A instrumentalização do processo, como se apresenta, em nenhum momento se refere ao docente como interveniente ou participante na elaboração da proposta de ADD, a não ser como o suposto avaliado depois do processo implantado.

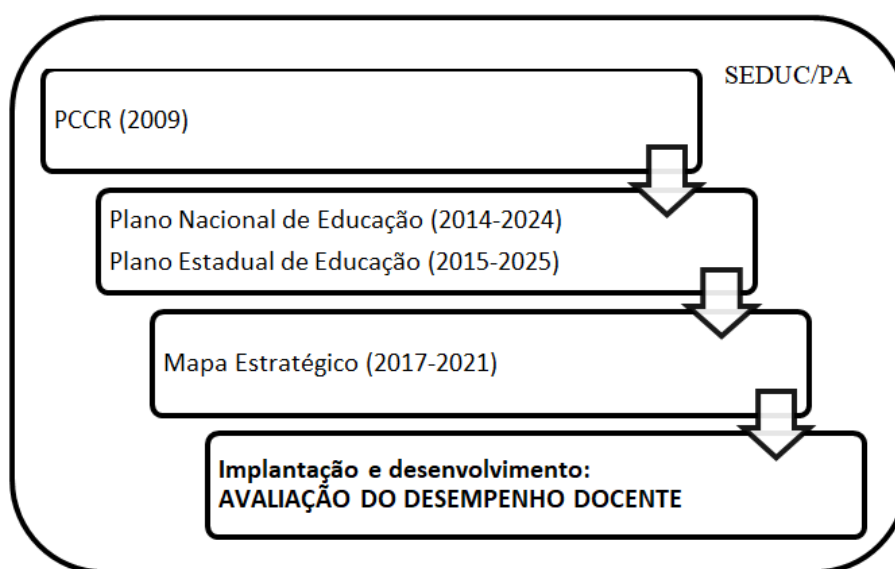


Figura 11 - Percurso legal e administrativo na implantação do sistema de ADD.

Quando evocamos os objetivos específicos da investigação, nos propusemos elaborar a Figura 11, que além dos elementos que foram citados como intervenientes de elaboração e operacionalização da ADD (Figura 11), apresenta a participação do professor como formador de opinião sobre a ADD através do pretendido quadro referencial de indicadores que objetivamos apresentar com este trabalho.

Neste sentido, antes mesmo que seja elaborado definitivamente o processo de avaliação do desempenho, entendemos que o professor precisa participar e opinar nessa construção, uma vez que o professor é o principal envolvido no processo e assim deve ter voz ativa na contribuição de uma proposta de ADD digna e justa.

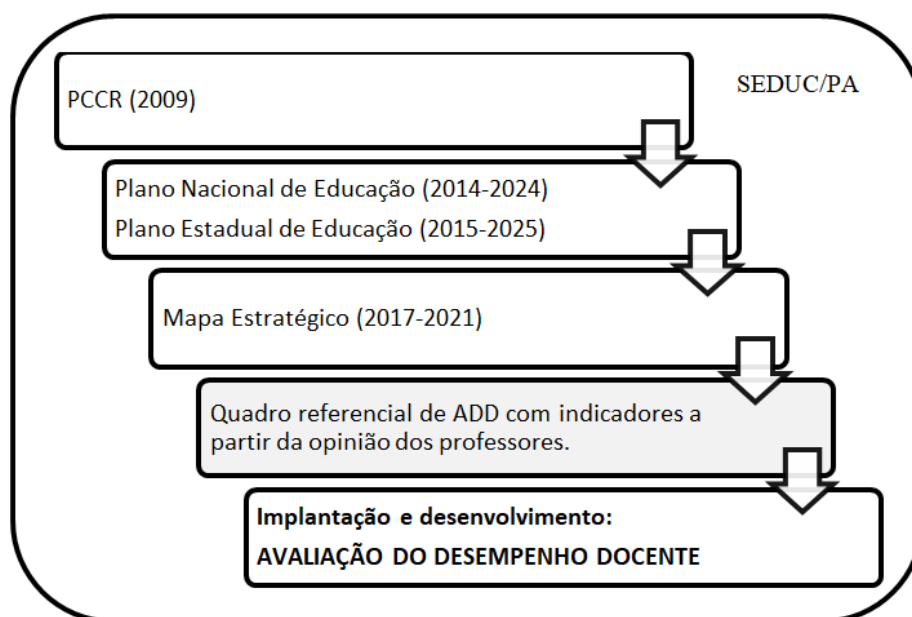


Figura 12 - Rearranjo do percurso legal e administrativo na implantação do sistema de ADD, com a opinião dos professores.

Na figura 12, percebe-se claramente a proposta de participação ativa do professor na construção do processo de ADD. É essencial que a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) possa tratar de forma preliminar esta questão levantada pelo estudo para que a implementação e elaboração do modelo de ADD pretendido esteja contextualizado em dimensões geográficas, sociais e temporais justas para o professor e para o sistema educacional.

Assim, a figura 12 vem esclarecer pontos importantes do nosso estudo no que diz respeito aos objetivos, no entanto, para a construção de um instrumento de pesquisa, o que poderíamos perguntar aos professores que pudesse contribuir com o pleno alcance da almejada proposta de referencial?

3.3. Opções Metodológicas

Frente à necessidade de observar e compreender empiricamente e com perícia o fenômeno que decidimos estudar, e ainda reconhecendo que “a objetividade e o rigor lógico absolutos são os referenciais do trabalho científico” (Afonso, 2014, p. 23), foi necessário definirmos uma metodologia que nos assegurasse chegar ao objetivo da investigação.

É certo que a escolha da metodologia é fundamental para que os objetivos sejam atingidos e deve levar em consideração a “especial importância ao desenvolvimento de uma análise crítica dos conceitos correntes entre investigação quantitativa e investigação qualitativa” (Afonso, 2014, p. 17), uma vez que existem algumas contradições quando falamos em Ciências Sociais, no campo da investigação em educação.

Fala-se muito em vantagens e desvantagens entre as abordagens de investigação quantitativa e qualitativa, sobretudo, porque os debates se voltam aos paradigmas de pressupostos objetivos e subjetivos, no entanto, Berger e Luckmann (1970, citado por Afonso, 2014) nos esclarecem que “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenômeno subjetivo” (p.18).

Ao adentrarmos com mais profundidade nos contextos teóricos, fomos adquirindo mais segurança para escolhermos uma metodologia de pesquisa e sustentá-la em suas mais diversas perspectivas, sobretudo porque, quando nos pautamos em Burrell e Morgan (1979), percebemos que o nosso estudo se compõe através de “pressupostos sobre a natureza da realidade social” (Afonso, 2014, p. 26), portanto, apresenta ponto de partida, tema, problemas, referências e prováveis perspectivas de construções científicas, que certamente produziriam “um olhar seletivo sobre a realidade da ação humana” (*idem*, p.26), que, nesse caso, trata-se do olhar dos professores sobre a ADD no contexto da educação do Estado do Pará.

Nesse sentido, Martins (2014) nos lembra que para a escolha de uma metodologia adequada ao estudo é de extrema importância “uma análise rigorosa e sistemática de todos os elementos que estão à disposição do investigador no momento da definição metodológica” (p. 274).

Na observância desta premissa, além da proposta legal do Estado do Pará sobre avaliação do desempenho dos professores através do PCCR, PNL/PEE e Mapa Estratégico como já referimos, recorreremos a pesquisas internacionais realizadas pela OCDE referentes ao trabalho docente em 33 países (OCDE, 2014), verificando, é claro, a necessidade de adequação da construção de um instrumento de pesquisa que atendessem à realidade regional da educação do Estado do Pará, assim como o objetivo principal deste estudo.

Para tanto, conscientes ao mesmo tempo dos pormenores e das limitações da escolha, optamos por um estudo de natureza predominantemente quantitativo, uma vez

que os objetivos da investigação apresentados no item 1.5. deste trabalho, que é de conhecer as percepções dos professores sobre a ADD, de identificar indicadores para este tipo de avaliação e contribuir com um referencial de ADD para a educação do Estado do Pará, nos permitiam utilizar a técnica de inquérito por questionário.

É certo que possuíamos a liberdade para escolher outras técnicas de recolha de dados, no entanto decidimos pelo inquérito por questionário, uma vez que, segundo Ferreira (2007), “é, de fato, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (p. 167).

Para além disso, a nossa intenção foi de percebermos o conjunto de proposições legais do PCCR já existentes e as propostas cientificamente aplicadas em outros estudos, como os da OCDE, levando em consideração o contexto social, geográfico, profissional, temporal e específico que parecia atender nossas pretensões.

Desta justificativa, podemos também dizer que o nosso estudo seguiu uma abordagem predominantemente quantitativa porque a população alvo envolvia um grande número de professores da rede de ensino básico do Estado do Pará, e a nossa intenção era obter uma amostra representativa, por isso, o questionário seria o instrumento mais apropriado para estudos extensivos que pretendíamos realizar, no caso, *surveys*.

De acordo com Babbie (1999), “a distribuição de traços numa amostra cuidadosamente selecionada de uma população maior pode ser medida e uma descrição comparável da população maior pode ser inferida a partir da amostra” (p. 96) e, neste caso específico, além das características sociobiográficas da população de professores, nos interessava perceber as opiniões desta população sobre o tema estudado.

Diante do estudo em questão, tínhamos consciência das vantagens e desvantagens da utilização do questionário como instrumento de pesquisa. Entre as vantagens da utilização do questionário, podemos nos valer dos ensinamentos de Marconi e Lakatos (2003), que nos ensinam que, além da possibilidade de obtenção de informação diante de um número elevado de inquiridos em reduzido tempo, podemos falar que o processo

a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla; d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (Marconi & Lakatos, 2003, p. 202)

Isto sem mencionar, neste momento, outros fatores sócio-políticos relacionados com o contexto da pesquisa, que de certo serão retratados *a posteriori*.

Para solidificar mais ainda a nossa escolha, podemos apontar as posições teóricas sobre as desvantagens da utilização do questionário, relatadas pelos mesmos autores, como por exemplo:

a) Percentagem pequena dos questionários que voltam; b) Grande número de perguntas sem respostas; c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas; d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra; g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização; h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; j) Exige um universo mais homogêneo. (Marconi & Lakatos, 2003, p. 202)

Por isso, tomamos muito cuidado na construção do questionário de investigação que iríamos utilizar para a recolha de dados, usando indagações inteiramente voltados aos referenciais legais e científicos e de acordo com o contexto regional do estudo.

Também podemos relatar que em cinco questões fechadas, deixamos a opção de um item aberto, para que o respondente estivesse à vontade para se expressar sobre a questão perguntada, uma vez que, de acordo com Giglione e Matalon (1997), “pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados” (p. 106).

Mesmo com a perspectiva das poucas questões abertas existentes no questionário e com o entendimento de que elas poderiam, de fato, complementar o estudo, resolvemos não descartá-las.

Uma compreensão mais profunda dos fenômenos, partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação (dados qualitativos), através da interpretação e descrição de respostas escritas, tentando visualizar alguma característica de classificação, que nos permitia identificar parâmetros que os respondentes consideravam relevantes em cada pergunta. (Silva, 2014, p. 74)

Nesta fase, caso tivéssemos decidido nos valer da análise de conteúdos das questões abertas, tínhamos recorrido a uma discreta “combinação de perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (Flick, 2009, p. 361), chamado de triangulação metodológica, com o objetivo de perspectivar a busca de alguma categorização que pudesse robustecer as respostas do questionário já quantificadas e de certa maneira ampliar e engrandecer as opiniões sobre ADD que estávamos em busca através dos professores.

Com esta consciência e prontas para assumir as consequências da metodologia escolhida, seguimos o estudo sempre dispostas a reconhecer possíveis lapsos e refazê-los, se necessário, para a fidegnidade da investigação. De certa maneira podemos comparar a investigação empírica a uma viagem daquelas muito bem planejadas, que decidimos sair de um ponto a outro, sabendo a que se destina a viagem, como iremos chegar, quanto tempo e dinheiro precisaremos, que tipo de roupas levaremos, o que poderemos encontrar pelo caminho e tantos outros pormenores que possam estar envolvidos na organização de um projeto como este.

Por experiência própria, não é tarefa fácil cumprir à risca programas pré-determinados de uma investigação científica, sobretudo em relação ao tempo e à metodologia, pois, o investigador nem sempre consegue atravessar todas as fases sem percalços relacionados a questões pessoais, financeiras, profissionais e da própria investigação. No entanto, é de extrema necessidade construir uma agenda prévia e um caminho investigativo, que funcione como baliza, mesmo que exista a necessidade de flexibilização durante o percurso.

A escolha do tema do estudo, avaliação do desempenho docente, busca de fundamentação teórica para constextualizar e clarificar o tema, averiguação de um desenho metodológico adequado aos objetivos do estudo, elaboração teórica e qualificação do projeto de investigação, construção e validação do instrumento de recolha de dados, aplicação do instrumento para recolha de dados, criação de uma base de dados com o auxílio do programa SPSS, tratamento e análise dos dados, redação da discussão e síntese dos resultados e apresentação das conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações sobre a mesma temática.

Sobre a escolha do tema, avaliação do desempenho docente, podemos dizer que

surgiu a partir de 2012 quando realizamos o mestrado e optamos por desenvolver investigação nesta linha de pesquisa. Desde aquele momento percebemos que a temática era de grande relevância, sobretudo porque é assunto recorrente nos discursos políticos no campo da educação do contexto internacional.

Na busca da fundamentação teórica que sustentasse o estudo, nos coube o papel de conectá-la inteiramente aos objetivos da investigação, contextualizando-os na perspectiva social, política e econômica, através de aspectos históricos e de todo o manancial de projeções futuras, que acabaram por diagnosticar e perspectivar muito do que a profissão apresenta na atualidade.

Buscamos informações atualizadas e fundamentadas sobre a profissão docente no Brasil, com o objetivo de traçar alguma linha de comparação e indagações que pudessem contribuir e interligar os aspectos futuros da pesquisa. Prosseguimos um caminho de descobertas que teve como ponto de partida a profissionalidade docente, a identidade profissional, o conhecimento e o desenvolvimento docente, uma vez que precisamos conhecer todos os pormenores da profissão e reconhecer, através de autores renomados, os diversos aspectos que envolvem o tema.

Avançamos para um quadro conceitual de avaliação educacional, com a perspectiva de enquadrar nesta amplitude, a ADD, tomando conhecimento sobre alguns modelos de avaliação, seus propósitos e alguns aspectos sobre a figura do professor nesta perspectiva.

Sobre outra ótica da ADD, nos importou conhecer o papel do avaliador neste contexto assim como tomar conhecimento de algumas experiências internacionais sobre a ADD. Inicialmente, procurou-se apresentar e contextualizar o estudo de forma clara e perceptível, com o suporte dos fundamentos teóricos.

Após balizar o estudo através de uma pergunta chave, construiu-se um mapa conceptual com a definição das dimensões, conceitos, componentes e indicadores do estudo, posteriormente usado na construção do instrumento de investigação. Procurou-se rastrear uma metodologia que nos possibilitasse averiguar de maneira confiável a percepção dos professores, relativamente ao processo avaliativo que estávamos a perspectivar.

Quanto à adequação de uma metodologia para atender aos objetivos do estudo, escolhemos, como já foi dito, a abordagem quantitativa com utilização do inquérito por questionário, pensando na população numerosa de professores que pretendíamos alcançar e no propósito de perceber as suas percepções sobre a medida legislativa específica de implantação e desenvolvimento do sistema de ADD na educação básica do

Estado.

Ao concordar com Afonso (2014), entendemos que

a finalidade de um estudo extensivo consiste geralmente na análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade. (p.66)

Portanto, a nossa proposta estava perfeitamente adequada à generalização e à dimensão alargada da população alvo, o que nos fez, por conseguinte, utilizar técnicas de amostragem para a operacionalização da pesquisa.

Diante da escolha de uma opção metodológica e conhecendo o percurso da investigação, precisamos avançar e entender que “o processo de investigação empírica não é só um processo de aplicação de conhecimento, mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill & Hill, 2012, p. 20).

Nesse aspecto, Denzin e Lincoln (1994, citado e, Afonso, 2014) afirmam que

é fundamentalmente o resultado de uma reflexão pessoal orientada por uma curiosidade artesanal, capaz de inventar e construir dispositivos de pesquisa simultaneamente adequados ao esquema conceptual de suporte ao contexto empírico específico. (p.65)

Os autores reforçam a “forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (Afonso, 2014, p. 65).

Neste ponto do trabalho foi necessário o envolvimento com a operacionalização da estratégia de investigação, todo o percurso precisou ser muito bem pensado para que se tornasse perceptível e possível de ser realizado. Afonso (2014) nos confirma que a definição da estratégia a utilizar e a sua concretização num *design* específico constituem processos decisivos na conceptualização da pesquisa e dependem muito da imaginação do investigador.

Nessa perspectiva, passamos então ao questionamento. Como alcançar os professores do Ensino Médio da rede estadual de educação do Pará, levando em consideração a extensão geográfica do Estado, as dificuldades de acesso às unidades de ensino em alguns trechos e o grande número de professores distribuídos nos 144 municípios com grandes diversidades entre cidades, ribeiras de rios, regiões quilombolas, povos indígenas, entre outros.

Que instrumento de investigação seria adequado para trabalhar com uma grande população de professores, uma vez que a nossa intenção era obter uma amostra com representatividade do Estado do Pará? Criatividade, determinação, coragem e disposição foram as nossas escolhas. Levando em consideração todas estas perspectivas, nos propusemos a clarificar o nosso caminho de investigação.

Após analisar rigorosamente todos os elementos pretendidos com a investigação, sobretudo a população numerosa de professores, além de reconhecer que “um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (Minayo & Sanches, 1993, p. 239), decidimos que a melhor opção metodológica para o alcance dos objetivos almejados era a abordagem predominantemente quantitativa, com a utilização do questionário como instrumento de recolha dos dados, tendo em vista que estudaríamos “um tema preciso junto a uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 35).

O questionário foi construído com base na proposta legal do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR) e no inquérito aos professores realizado na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), em 2014 (OCDE, 2014).

A análise dos dados recolhidos do questionário foi realizada através dos programas de informática IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0 e *Microsoft Office Excel 365*, para Windows.

A partir do manancial de respostas e da sua análise, foram produzidas abordagens e reflexões com o desejo de realmente conhecer as percepções dos professores sobre a ADD, buscando indicadores para tal avaliação, almejando contribuir para a construção de um referencial de ADD para o Estado do Pará, ancorado nos pontos de vista dos professores.

Levando em consideração que, de acordo com Babbie (1999), o nosso plano de investigação reúne características que envolvem coleta de informações de muitas pessoas; amostra de população-alvo; coleta padronizada por questionário e faz inferência acerca da população-alvo e sobre aspectos que a influenciam, nos sentimos seguros para assumir o desenho metodológico desta investigação como um *Survey*, que se caracteriza por apresentar proposta de pesquisa em grande escala e abordagem quantitativa.

A partir de então caminhamos para a construção do projeto de investigação, elemento norteador de todas as etapas que precisamos seguir *a posteriori*, sobretudo, as

relacionadas com a elaboração e validação do instrumento de pesquisa, fase realizada com muita acuidade, no sentido de perspectivar um instrumento que nos possibilitasse “identificar com elevada abrangência” a percepção dos professores do estado do Pará sobre a iminente implantação e desenvolvimento do sistema de ADD proposto pelo PCCR na educação básica do Pará.

3.3.1. Considerações sobre a Elaboração do Questionário

Diante da pretensão de estudar “um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 37), no nosso caso, a percepção sobre ADD junto à população de professores do Ensino Médio do Estado do Pará, utilizamo-nos do questionário de inquérito como instrumento de recolha de dados.

Sabemos das dificuldades comuns na utilização deste instrumento para recolha de dados, no entanto, nos precavemos no sentido de perceber com precisão os nossos objetivos e coaduná-los ao tipo de informações que precisaríamos recolher. Assim, procuramos construir o questionário na perspectiva de saber com precisão o que procurávamos, e buscamos assegurar que as nossas perguntas tivessem muito sentido sobre os aspectos das questões estudadas. (Giglione & Matalon, 1997; Ketele & Roegiers, 1999).

De uma forma mais generalizada nos valem os cautelosos conselhos de Sampiere, Collado e Lucio (2010), que nos apresentam os procedimentos a seguir para a construção de instrumentos de investigação:

- Redefinições fundamentais;
- Revisão focada na literatura;
- Identificação do domínio das variáveis a seguir e seus indicadores;
- Teste piloto;
- Construção do instrumento;
- Tomadas de decisões chaves sobre utilização, tipo e contexto de aplicação do instrumento;
- Elaboração de uma versão final do instrumento;
- Qualificação do instrumento.

De certa maneira, é bom seguir padrões fundamentados para uma melhor projeção futura, sobretudo, quanto precisamos partir para a ação prática da construção de um instrumento de investigação. É inquestionável que inicialmente seja “preciso pensar cuidadosamente sobre o objetivo geral (o tipo de informação que quer solicitar)

de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário” (Hill & Hill, 2012, p. 89).

É também necessário que as indagações solicitadas se voltem às características exclusivamente do problema da investigação e que sejam “relevantes à investigação”, uma vez que as

características não necessárias e que não vão ser incluídas nas análises de dados, só servem para aumentar o comprimento do questionário e, portanto, aumentar o risco de falta de cooperação dos respondentes (e a falta de cooperação pode reduzir gravemente o tamanho e representatividade da amostra obtida na investigação). (Hill & Hill, 2012, p. 87)

Elaborar um questionário requer cautela, sobretudo, porque no nosso caso foi preciso realizar um estudo preliminar para auxiliar nesta construção, pois não existia um questionário adequado à nossa investigação, que está ligada à criação de um quadro referencial de avaliação do desempenho sob o olhar dos professores.

Na construção do questionário, a nossa principal perspectiva além da pertinência com os objetivos almejados foi de validá-lo e proporcionar meios para que os dados recolhidos se apresentassem de maneira fiável, na medida em que nos propomos a trabalhar com uma amostra representativa de professores do Ensino Médio da educação básica do Estado do Pará, que em números tem uma estimativa de 14.222 docentes. (Pará, 2015).

Percebe-se então quão grande é o nosso trabalho, porque a este número grandioso de docentes, acresce o Estado do Pará com 1.247.954,32 km² de extensão geográfica e de condições socioculturais e ambientais bem heterogêneas (IBGE, 2015).

Trata-se de um contexto complexo, um estudo extensivo marcado “pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas” (Afonso, 2014, p. 108), em busca de indicadores referenciais para a ADD do Estado.

Seguindo os passos sugeridos por Hill e Hill (2012), organizamos todas as variáveis da investigação através da lei do PCCR e outros elementos que julgamos importantes, como os estudos realizados pela OCDE e algumas questões intuitivas sobre o caso em tela: “Listamos todas as variáveis da investigação”, após organizar a “versão inicial de cada pergunta”, realizando posteriormente a escolha das perguntas mais adequadas e planeamos “as secções do questionário”, deliberadas por categorias e sub-categorias adequadas a cada intenção pré-determinada. Organizamos orientações direcionadas a cada indagação e estipulamos o tipo de escala que deveríamos utilizar (Hill & Hill, 2012, pp. 84- 87).

Como estávamos a tratar de uma situação específica, usamos o PCCR como instrumento norteador da elaboração da matriz do questionário⁴³, e avançamos para a construção da mesma. Começamos por identificar que o questionário precisa se apresentar com cordialidade ao respondente, pelo tempo dispensado nas respostas, uma vez que “a reação inicial perante um indivíduo desconhecido que solicita a participação num qualquer estudo não é sempre favorável” (Martins, 2014, p. 275), e sabemos que toda e qualquer abordagem precisa de muita cautela para que toda a intenção esteja bem clarificada.

Corroborando com esta ideia, Afonso (2014) sublinha que “a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos relativamente aos respondentes” (p.110), dentre estes podemos citar “atitude cooperativa” e que “saibam o que querem ou pensam, para o poderem expressar” (p. 110).

Para além disso, é preciso garantir ao respondente o seu direito de anonimato, confiabilidade e ética do estudo durante e após o processo de recolha de dados e na reprodução fidedigna da produção textual.

Na elaboração das perguntas e perspectivas de respostas, nos baseamos em Tuckman (1978), que nos ensina que

a técnica do questionário permite cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções) (p.110).

No nosso estudo seguimos as três opções dispostas pelo autor, uma vez que precisaríamos obter importantes informações sociobiográficas, suas preferências e convicções, a respeito da ADD. Nesta mesma linha de pensamento, e ainda sob os conselhos de Tuckman (1978), estabelecemos o tipo de respostas que precisaríamos para alcançar os nossos propósitos, e identificámos algumas maneiras para instrumentalizá-las, como a “resposta não estruturada ou aberta, a resposta curta (*fill-in*), a resposta categórica, em quadro ou tabela, em escala, por ordenação e por listagem” (Afonso, 2014, p. 111). Optamos por respostas em escala, fechadas, abertas e curta. Utilizamos a escala tipo *Likert*, com quatro níveis de amplitude iguais, com as opções: “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Temos conhecimento da falta de consenso existente em termos do número de opções de

⁴³ Apêndice V

respostas a serem utilizadas, o que fundamentaremos nos itens posteriores.

Optamos pelas respostas fechadas e abertas em apenas cinco das opções de perguntas, com a intenção de expandir possíveis opiniões que ainda pudessem estar além do que foi perguntado e “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (Hill & Hill, 2012).

As perguntas de resposta curta foram alocadas na parte inicial do questionário, referente aos dados sociobiográficos do respondente. Com base em Afonso (2014), construímos a matriz do questionário, uma “grelha ou tabela de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar” (p.112).

No ponto seguinte, abordaremos questões importantes sobre a elaboração desta matriz, suas dimensões e componentes.

3.3.2. Matriz do Questionário

Para a recolha dos dados, precisamos elaborar uma matriz que serviria de fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada questão do questionário, e que iríamos utilizar para a recolha. Segundo Marconi e Lakatos (2003) era necessário entender bem a função da recolha de dados, e perceber os pormenores do processo. Neste sentido, avançamos para as opções pautadas naquilo que era preciso recolher de informações, uma vez que o nosso desejo era compreender mais detalhadamente todos os aspectos que objetivávamos com o estudo.

Precisamos de uma categoria para colher os dados sociobiográficos dos respondentes com características de gênero, idade, profissão, tempo de serviço, formação acadêmica e localidade de trabalho. Para a recolha de dados que nos conduzissem aos objetivos da investigação, criamos três categorias que identificamos por: *parecer*, *condutas* e *indicadores* para a ADD. Cada uma destas categorias foi subdividida em subcategorias que incorporaram dimensões investigativas.

No Quadro 12, apresentamos a matriz do questionário organizada nas categorias, subcategorias, orientação e tipo de respostas que condensam e clarificam as dimensões e as componentes do estudo⁴⁴.

⁴⁴ Apêndice IV

Quadro 12
Matriz do inquérito por questionário (versão inicial).

Categorias	Subcategorias	Orientação	Tipo de respostas
1. Dados Sociobiográficos	Dados pessoais e profissionais	Caracterização do docente sobre género e idade ;	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta.
		Tempo de serviço;	
		Formação académica;	
		Município onde exerce a função;	
2. Parecer	2.1. Parecer sobre o modelo de ADD	Necessidade da ADD para o sistema educacional;	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta.
3. Condutas	3.1. Incidência da ADD.	Formulação e aplicação de políticas educacionais;	
		Desempenho dos profissionais do Magistério;	
		Estrutura escolar, condições socioeducativas e resultados dos educandos;	
		Outros;	
	3.2. Elaboração do modelo de ADD.	Participação e envolvimento de docentes na elaboração da ADD;	
		Outras representações na elaboração no modelo de ADD;	
		Outros;	
	3.3. Características do modelo de ADD.	Estilo formativo ou somativo da ADD;	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta.
		Perfil qualitativo e quantitativo da ADD perfil da ADD;	
		Transparência da ADD;	
		Utilidade da ADD;	
		Padrões de competência da ADD;	
		Considerações estruturais relevantes sobre o modelo de ADD;	
		Considerações sobre avaliações externas.	
		Flexibilidade do modelo de ADD;	
		Outros;	
	3.4. Execução do modelo de ADD.		
		Operacionalização da ADD;	
		Conhecimento do avaliado;	
		Informação sobre a ADD;	
		Calendarização de aplicação da ADD;	
	3.5. Recolha de informações durante o processo de ADD.	Informação sobre os resultados da ADD;	
		Participantes da recolha;	
		Modo de recolha de informações da ADD;	
		Outros;	Escala de <i>Likert</i> / resposta aberta.
4. Indicadores	4.1. Indicadores de desempenho	Planos de aula;	
		Programa de conteúdos da disciplina;	

	no modelo de ADD	Presença em reuniões;	Escala de Likert/ resposta aberta.
		Presença em formações;	
		Implementação e execução de projetos pedagógicos.;	
		Assiduidade do docente;	
		Pontualidade do docente;	
		Documentos relevantes relativos ao docente;	
		Outros;	

▪ Categoria 1:

Dados Sociobiográficos - surgiram pela necessidade de traçarmos um perfil social e profissional dos respondentes, além da utilização dos dados para a busca de alguma correlação entre as variáveis do estudo.

▪ Categoria 2:

Parecer - aparece como a questão de aprovação ao não da necessidade da ADD para o desenvolvimento profissional. É uma categoria importante na medida em que, para o nosso caso específico, sugere uma reflexão sobre o tema que surge diante dos respondentes. A partir das respostas poderemos, além de perceber as tendências através do posicionamento dos inquiridos, trabalhá-las adequadamente em conexões.

▪ Categoria 3:

Condutas - nos encaminha para um ponto importante, à medida que adentramos nas percepções dos respondentes a respeito da Lei 7.442, de 10 de junho de 2010 (PCCR) e outras questões relevantes a partir dos estudos nacionais e internacionais, com a intenção de perceber tópicos de concordância ou não, sobre o que existe em relação à ADD, designadamente: a incidência da ADD, a busca de percepções sobre o alcance da ADD nas políticas públicas; a elaboração do modelo de ADD, sobre os participantes na elaboração do processo; as características do modelo de ADD, no sentido de perceber o que os respondentes julgam importante na instrumentalização do processo; a execução do modelo de ADD, sobre a operacionalização do processo no tempo e no espaço; as fontes de informações durante o processo de ADD, como participação e modo de recolha de dados.

▪ Categoria 4:

Indicadores - valemo-nos da escala tipo *Likert*, com quatro níveis de amplitude iguais, cujas opções são: “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”.

Sabemos da grande incongruência relacionada com o número de opções de respostas a serem utilizadas, mas também reconhecemos que o número de itens na

escala influencia sobremaneira nos testes estatísticos realizados na análise de dados.

Uma das fortes convicções sobre a utilização da escala com quatro pontos foi saber que um ponto central e neutro poderia ser uma opção para os respondentes que não quisessem realizar algum esforço de reflexão, dado que estávamos a trabalhar com os professores da rede básica do Estado do Pará, profissionais que nos sugeriam certa falta de costume no que diz respeito a estudos com a aplicação desta metodologia, além das dificuldades com o próprio tema da pesquisa, que para muitos destes docentes era até desconhecido, em função da escassa formação continuada sobre o tema.

Procuramos elaborar um instrumento de pesquisa o mais informativo e explicativo possível, para além disso, segundo Dalmoro e Vieira (2013),

o uso de uma escala com muitos pontos pode não prover uma base de dados válida para a realização de inferências estatísticas, visto que, de acordo com o tamanho da amostra, pode resultar em uma dispersão entre os respondentes, e curvas fora dos padrões normais, limitando o uso de alguns testes estatísticos. (p.164)

Ainda nesta linha de pensamento, Martins (2014) afirma que “quer optemos por incluir no questionário de investigação um número par ou ímpar de opções de resposta em cada uma das questões de respostas múltiplas, teremos sempre que assumir que existem limitações associadas a esta escolha” (p.283).

A partir da conceptualização do estudo em forma de matriz, asseguramos a caminhada rumo à construção do questionário, em busca da elaboração de um instrumento de investigação capaz de nos impulsionar para o alcance dos nossos objetivos.

Desde a primeira versão do questionário, procuramos estabelecer muitos dos ensinamentos teóricos apreendidos anteriormente, sobretudo nos aspectos da escrita, de forma que a redação dos itens ficasse clara e adequada aos respondentes. Apesar de termos a matriz na fase de construção do questionário, sentimos alguma insegurança no sentido de perceber se estávamos sendo de fato eficazes com as indagações do questionário, tranquilizou-nos saber que antes da sua aplicação definitiva teríamos uma revisão feita por especialistas e por amigos críticos, sobre as questões e características técnicas do instrumento, além da testagem do instrumento com um grupo de participantes que não iria fazer parte do estudo, mas com os mesmo requisitos do grupo geral em questão.

É certo que já possuíamos o conhecimento através de Afonso (2014), de que a aplicação do questionário seria “uma das fases mais delicadas” uma vez que de acordo

com o mesmo autor um “dispositivo deficientemente montado pode inviabilizar todo o trabalho pacientemente organizado” (p.112). Avançamos para a validação do instrumento de investigação, momento este que nos exigiu humildade para acatar propostas de especialistas voltadas a uma melhor conexão entre perguntas e objetivos a serem alcançados.

3.3.3. Validação do questionário

Ainda que apoiados na literatura nacional e internacional, além da lei do PCCR, como norteadores das indagações que precisamos realizar, sabemos que o investigador deve explorar questões que de fato estejam coadunadas aos objetivos da investigação.

Apesar das incertezas procuramos realizar todos os procedimentos necessários para que conseguíssemos evoluir com elementos essenciais ao sucesso do processo de investigação, e sempre estivemos certos de que todo o percurso de elaboração do questionário deveria ser inicialmente muito bem explicitado e exposto para que fossem levantadas as problemáticas e a partir disso as reformulações em busca de um instrumento apropriado.

Neste caso nos colocamos à disposição de especialistas que se propuseram a colaborar conosco, com o intuito de nos aconselhar e desenvolver críticas construtivas e fundamentadas relativas ao instrumento de pesquisa. Foi necessário nos tornarmos pacíficos para acolhermos propostas que decerto nos conduziram para o instrumento mais adequado.

A busca de uma melhoria para o questionário surgiu através da nossa inquietude de pensamentos, na medida em que sabíamos da necessidade de apresentar aos respondentes um modelo simples, objetivo e o mais claro possível para evitar a desconfiança e o desinteresse natural em colaborar com a pesquisa, e assim também garantiríamos chegar ao nosso objetivo final de investigação.

Tínhamos um contexto de pesquisa bem difícil. Questionar os docentes do Estado do Pará sobre o assunto avaliação do desempenho, seria tarefa bem complicada, ainda que o tema não passe de uma propositura legal sem efetividade, disposta no PCCR, mas com a propensão iminente de estabelecer-se definitivamente no sistema educacional daquele contexto.

Mesmo com as regras científicas muito claras, tivemos momentos de dúvidas e angústias, uma vez que não tínhamos a certeza de estar no caminho certo: a nossa maior preocupação era a de atingir os objetivos da investigação, contudo, estávamos cientes de

que o instrumento de recolha de dados deveria possuir informações relevantes para o estudo, e ao mesmo tempo nos garantir que essas informações fossem recolhidas com o máximo de fiabilidade e validade.

Com prudência, passamos a buscar entendimentos mais aprofundados sobre o que realmente se entende por fiabilidade e validade. Para clarificar as nossas ideias, Sampiere *et al.* (2010) começam por esclarecer que “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad” (p.13). A partir desta perspectiva, começamos a perceber que o nosso instrumento de pesquisa deveria possuir este aspecto para maior segurança da investigação.

Ainda nesta mesma linha e na senda de entender melhor, buscamos os entendimentos de Joppe (2000, citado em Golafshani, 2003) que nos diz que

validity determines whether the research truly measures that which it was intended to measure or how truthful the research results are. In other words, does the research instrument allow you to hit "the bull's eye" of your research object? Researchers generally determine validity by asking a series of questions, and will often look for the answers in the research of others. (p.599)

Mesmo que tivéssemos a noção do que queríamos medir e a intenção de buscar resultados verdadeiros para a nossa pesquisa, ainda nos persistia alguma incerteza: O que garantirá de fato a validade e a fiabilidade ao nosso instrumento de pesquisa?

De certo precisamos retomar as forças, para primeiramente perceber que apesar de estarmos a trilhar caminhos consistentes e fundamentados cientificamente, precisávamos organizar nossas ideias com constructos teóricos sobre a validade e a fiabilidade do instrumento de pesquisa, uma vez que o rigor metodológico nesse passo da pesquisa nos garantiria uma certa tranquilidade para continuarmos.

Lincoln e Guba (1985, citado em Golafshani, 2003) “argue that sustaining the trustworthiness of a research report depends on the issues, quantitatively, discussed as validity and reliability” (p. 602) e, neste sentido, procuramos idealizar caminhos que melhor pudessem conduzir a estes requisitos.

Não estamos a trabalhar com a hipótese da não existência de prováveis lapsos, uma vez que erros aleatórios são até comuns nesses tipos de estudo, mas, nos propusemos evitá-los, uma vez que estávamos conscientes de que quanto menos erros sistemáticos, mais chegaríamos aos consensos nas deduções dos elementos recolhidos com o questionário e, por conseguinte, à fiabilidade.

Nesse sentido Martins (2014) nos diz que

quando o erro produzido deixa de ser aleatório e se torna sistemático, os resultados obtidos através do instrumento deixam de ser fiáveis. Daí a importância da sua existência ainda que se almeja que seja diminuta ou nula, sinónima da consistência da ferramenta de investigação. (p. 286)

Maroco e Garcia (2006, citado em Martins, 2014) nos advertem que “a fiabilidade dos resultados obtidos é o primeiro passo na direção da certificação da validade desses mesmos dados ainda que a fiabilidade seja condição necessária, não é suficiente para garantir a validade” (p. 286) sendo importante perceber que “reliability and validity refer to interpretations of test scores, not the test itself” (Smith, 2005, p. 477).

Com a mesma visão, Hill e Hill (2012) também nos confirmam que a fiabilidade ainda não garante a validade, por isso afirma que “uma medida tem validade se for uma medida da variável que o investigador pretende medir” (p.150) assim, podemos concordar que não há um instrumento “válido”, mas, aquele que possui “graus de validade” (*ibidem*).

Nesse aspecto e para corroborar, Kirk e Miller (1986) nos aconselham sobre como

identify three types of reliability referred to in quantitative research, which relate to: (1) the degree to which a measurement, given repeatedly, remains the same (2) the stability of a measurement over time; and (3) the similarity of measurements within a given time period (pp. 41-42).

Com todas estas posturas teóricas, aprendemos que é importante uma orientação minuciosa e detalhada sobre a utilização do instrumento de pesquisa, uma vez que a fiabilidade e a validade referem-se a interpretações dos elementos recolhidos.

Para além disso é preciso conceber que a busca pela fiabilidade do instrumento obedece a procedimentos metodológicos que precisam ser experimentados e estão relacionados com testes que envolvem medição, estabilidade da medida e similaridade da medida. Ao avançar para o entendimento da validade de um instrumento, vale também ressaltar que estamos longe de um conceito consolidado, uma vez que esta teoria parece estar muito atrelada ao investigador e o seu modo de utilizar suas ferramentas investigativas, portanto o necessário é estar sempre consciente das limitações que envolvem essas construções.

Não é por isso que o investigador pode tornar-se relapso com os modos de busca de validade da investigação, é imprescindível que recorra a fontes teóricas e exemplos

fidedignos e adequados ao seu tipo de investigação, além de perceber o processo de validação como o principal meio de fiabilidade do instrumento de pesquisa. Por isso preferimos iniciar primeiramente o estudo da validade do instrumento de pesquisa, o que de certo, se atestada, reforçará a fiabilidade.

Os debates variados e por vezes até divergentes sobre fiabilidade e validade de um instrumento de pesquisa não podem interferir nas tomadas de decisões do investigador. A partir de todas as construções teóricas apreciadas, tendemos a seguir os conselhos de Martins (2014), que se utilizou do entendimento da *American Educational Research Association* (AERA)⁴⁵, da *American Psychological Association* (APA)⁴⁶ e da *National Council on Measurement in Education* (NCME)⁴⁷, que em 1999 apresentaram um importante ponto sobre a validade, afirmando que a mesma está relacionada com as evidências advindas das interpretações dos testes que são aplicados ao instrumento de investigação.

Nada muito distante daquilo que já apreendemos através dos teóricos estudados e, nessa perspectiva, Martins (2014) esclarece que a *American Educational Research Association* (AERA) evidencia a validade da seguinte forma:

No conteúdo do instrumento – “*test content*”; nos processos de resposta – “*response processes*”; na estrutura interna – “*internal structure*”; nas relações com outras variáveis – “*relations to other variables*”; e nas consequências da aplicação do instrumento – “*consequences of testing*” (p.288)

Estes foram realmente pontos importantes para a tomada de decisões posteriores, principalmente quando, mais uma vez, confirmamos através de Sampiere *et al.* (2010) que, apesar dos conceitos de fiabilidade e validade estarem relacionados, nem tudo o que apresenta validade tem fiabilidade, no entanto, se chegássemos a um consenso de validade, a fiabilidade estaria presente.

Diante desta perspectiva, optamos por seguir os conselhos do referido autor: começamos por perseguir fielmente o processo de validação do nosso instrumento de investigação iniciando pela validade, na prospecção da fiabilidade.

Na certeza de que precisávamos prosseguir com a tendência exclusiva de atender bases teóricas, metodológicas e técnicas para garantir a validade do nosso estudo, buscamos os conselhos do professor António Neto⁴⁸, quando nos seus ensinamentos nos sugere que os primeiros passos poderiam começar por uma:

⁴⁵ Associação Americana de Pesquisa.

⁴⁶ A Associação Americana de Psicologia é uma organização que representa a psicologia nos Estados Unidos da América e no Canadá.

⁴⁷ Conselho Nacional de Medição na Educação.

⁴⁸ (Neto, 1995, 1998; Silva & Neto, 2015)

- Leitura minuciosa do instrumento de recolha de dados feita por amigo crítico⁴⁹;
- Apresentação do instrumento a um grupo de especialistas na área de educação; e
- Realização do estudo-piloto para testagem definitiva do instrumento.

A partir dos ensinamentos na literatura, conselhos e todo o discernimento sobre esse momento da investigação, procuramos organizar mais detalhadamente as etapas deste processo de validação do instrumento de investigação, conforme se ilustra na Figura 13.

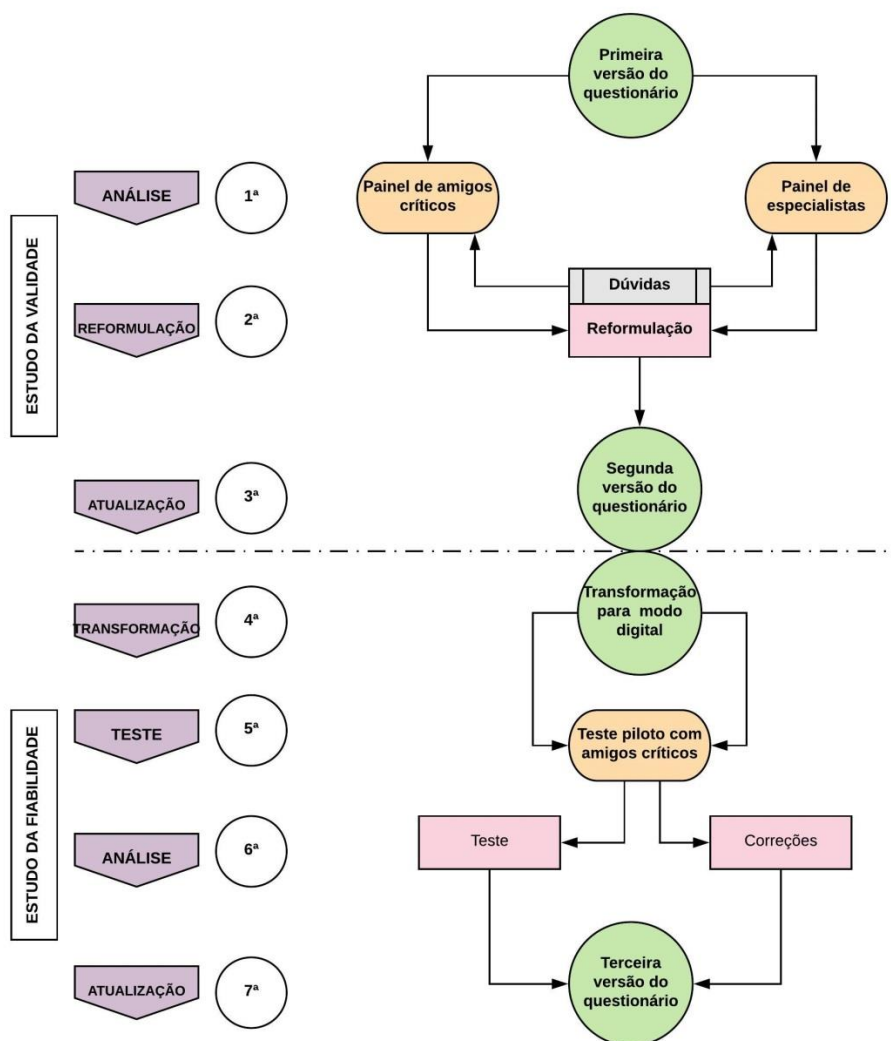


Figura 13 - Esquematização do estudo de validade e fiabilidade – Adaptação (Martins, 2014, p. 290)

Seguimos o modelo de Martins (2014) e esquematizamos o percurso de validação do instrumento de pesquisa em sete fases: a primeira diz respeito à análise do instrumento de pesquisa por especialistas em educação e um amigo crítico, a segunda envolve a reformulação do instrumento baseado nas indicações deste, a terceira fase nos atemos a atualizar este instrumento, na quarta fase avançamos para a transformação do

⁴⁹ Responsável por analisar e emitir opiniões críticas e construtivas a respeito do questionário.

questionário em formato *online*, na quinta fase nos valem da testagem deste instrumento *online*, na sexta fase aplicamos o teste de fiabilidade, e por último chegamos à última versão do questionário⁵⁰ atualizado e pronto para ser aplicado aos respondentes no processo de recolha de dados.

A partir desse ponto, realizaremos a descrição detalhada de cada uma dessas fases com o objetivo de esclarecer como procedemos no percurso de validação.

3.3.4. Estudo de Validade: Análise de Especialistas em Educação

De posse da primeira versão do questionário, solicitamos à orientadora desta investigação, a indicação de alguns especialistas em educação que pudessem colaborar na apreciação e análise minuciosa do nosso protótipo de questionário (versão ainda em papel). Conseguimos a colaboração de dois professores doutores na área de educação com estudos voltados à investigação. Também achamos importante priorizar especialistas de Universidades Públicas do Estado do Pará, uma vez que tendiam a possuir algum entendimento sobre o contexto da pesquisa e sobre o tema do estudo, ADD.

Os professores foram contactados via correio eletrônico⁵¹, sendo-lhes apresentados a matriz e o questionário, além do projeto de tese, para que tivessem conhecimento da problemática e dos objetivos da nossa investigação. Diante da experiência de cada um dos especialistas não achamos necessário estabelecer critérios de análise. Com os documentos enviados em janeiro de 2017, nos coube aguardar os valiosos contributos para que a *posteriori* trabalhássemos no melhoramento do questionário.

Ao recebermos o *feedback* dos especialistas⁵², percebemos que o nosso instrumento possuía algumas questões a serem melhoradas, que explicitamos a seguir:

- 1) Nos foi proposto uma pequena correção quanto à dimensão social (aspectos sociobiográficos) relacionado ao gênero, uma vez que já tem legalidade no Brasil o alargamento de tais perspectivas em *masculino, feminino e “outros”*, o que nos fez de pronto acatar a sugestão.
- 2) Os peritos foram unânimes em concordar com os quatro pontos que utilizamos na escala de *Likert*, uma vez que não seria interessante existir a opção neutra “*nem concordo, nem discordo*”, opção que, segundo os mesmos, poderia levar

⁵⁰ Apêndice VI

⁵¹ Anexo n.º II

⁵² Anexo n.º VIII

os respondentes menos informados a utilizarem-se desse ponto para fugir da busca pelo conhecimento sobre o tema avaliação do desempenho docente, que ainda estava muito recente no contexto da educação do Estado do Pará. Concordamos com os especialistas sobre tal ponto e resolvemos desde o início assumir as consequências dessa escolha entendendo que a opção seria a mais adequada para o estudo.

- 3) Foram positivados pelos especialistas os itens abertos, na medida em que poderiam proporcionar aos respondentes um espaço para manifestar mais relações entre a ADD e o PCCR, questões que decerto enriqueceriam ainda mais a discussão dos resultados da investigação.
- 4) O questionário foi considerado adequado e inteligível, no entanto, também nos foi solicitado uma melhor explicitação do termo ADD (avaliação do desempenho docente) aos entrevistados, uma vez que os especialistas sugeriram um possível desconhecimento do tema pelos respondentes, o que foi restabelecido com uma melhor contextualização descritiva antes das questões. Numa visão mais pormenorizada, os especialistas seguiram com as seguintes recomendações explicativas:
 - Entendimento I: ADD - É a avaliação de desempenho docente o professor entende que é um instrumento para averiguar se o seu trabalho docente produz o resultado que ele espera e que é esperado institucionalmente e/ou pelo seu público alvo. Nessa situação o questionário deve funcionar muito bem.
 - Entendimento II: ADD - É um instrumento de controle do Estado para julgar a atividade docente, baseado em resultados e meritocracia sem que sejam fornecidas as condições de trabalho para obter resultados satisfatórios. Nessa situação o questionário pode não funcionar muito bem.

Em suma acatamos as recomendações dos especialistas, uma vez que percebemos que o nosso instrumento deveria ser reformulado na perspectiva de apresentar ao respondente, além das perguntas direcionadas ao objetivo da investigação, certa instrução e sensibilização sobre o tema, algo que contribuiria para um melhor entendimento e aplicabilidade.

A partir das proposituras das valiosas inferências sobre o instrumento, procederemos à descrição e análise realizada pelos amigos críticos, sobre o instrumento de investigação, cujos contributos estão ligados a todos os itens do questionário, desde a sua elaboração até à sua condição de aplicabilidade.

3.3.5. Estudo de Validade: Análise de Amigos Críticos

Na verdade, estes contatos começaram a partir de novembro de 2017, via correio eletrônico, mas também aconteceram através de conversas informais pessoalmente e via skype, dadas as disponibilidades encontradas. Da mesma maneira que realizamos com os especialistas, não elaboramos grelhas de sugestões com os pontos da situação, pois todos os amigos contactados tinham habilidades direcionadas à investigação, sobretudo no processo de elaboração de instrumento e efetivação de recolha de dados.

Foram de grande valia as pertinências⁵³, nos serviram para cada vez mais nos aprimorarmos na elaboração definitiva do instrumento de pesquisa. Dentre muitas anotações e debates, podemos elencar as seguintes:

- Sobre as “questões abertas”, nos foi alertado cautela, pois, na opinião de um dos amigos críticos, há tendência do respondente ao consultar informação antes de responder diretamente à questão;
- Sobre a extensão do questionário, nos foi indicado que quanto mais curto e claro melhor porque em papel e presencialmente, há tendência a "apressar a resposta" em questionários longos (afetando a variabilidade das respostas), enquanto que digitalmente há tendência para abandonar as respostas.
- Sobre a validação, fomos advertidos sobre a necessidade de seguir os pormenores dos passos de validação, no sentido de evitar que alguma etapa fosse omitida no procedimento.
- Sobre a escala utilizada, foi aceite a escala de *Likert* de 4 pontos, a medida que o ponto central poderia tender a não perspectiva almejada;
- Sobre as categorias do instrumento, fomos alertados para não misturar os tópicos, na perspectiva de não confundir o respondente com perguntas parecidas, além de não prejudicar a categorização;
- Sobre as repetições, foi-nos sugerida a eliminação das redundâncias e a melhor adequação e utilização da matriz, em que cada grupo de questões deveria dar uma resposta clara a um objetivo (normalmente específico).
- Sobre a polaridade dos itens, foi nos alertado que estes deveriam ser positivos ou negativos, e deveriam ser retiradas as frases duplamente negativas.

Concluída esta primeira fase da análise das propostas dos especialistas e dos amigos críticos, partimos para a concepção das sugestões e reformulação do instrumento atendendo às particularidades que, a partir deste ponto, precisaram se moldar a

⁵³ Anexo IX

concepções externas, mas, de extrema importância em estudo destas proporções. Estávamos diante de visões pormenorizadas e críticas de especialistas, o que nos garantiu certa confiança diante das mudanças que precisávamos implementar ao questionário, que decerto estariam conectadas com o objetivo da pesquisa e nos permitiriam conseguir maior fiabilidade do estudo.

3.3.6. Reformulação do Instrumento de Pesquisa

Esta fase foi de extrema relevância para o estudo, na medida em que nos “desapegamos” de conceitos próprios e acolhemos as valiosas propostas dos especialistas para a reformulação da matriz do questionário e, por conseguinte, um novo questionário de pesquisa.

Encontramos alguns padrões descontinuados e que certamente produziram efeitos indesejados para o estudo, por isso resolvemos acatar a grande maioria das sugestões que nos foram dadas⁵⁴. Pessoalmente, com a orientadora deste trabalho procedemos às mudanças estruturais e teóricas que nos foram propostas, e a partir deste ponto começamos a outra fase deste percurso: a de transformar o questionário na versão *online*, como era a proposição projetada anteriormente.

A apresentação da nova matriz estruturada é importante para a fidedignidade do estudo, uma vez que as mudanças implementadas no instrumento de pesquisa, devem ser atestadas. No Quadro 13, apresentamos a versão final da matriz do questionário.

Quadro 13
Matriz do inquérito por questionário (versão final).

Categorias	Subcategorias	Orientação	Tipo de respostas
1. Dados Sociobiográficos	1.1. Dados pessoais e profissionais	Gênero masculino;	Escala Likert/ resposta aberta.
		Gênero feminino;	
		Outros;	
		Tempo de serviço;	
2. Parecer	2.1. Parecer sobre o modelo de ADD	Formação acadêmica;	Escala Likert/ resposta aberta.
		Município onde exerce a função;	
		É importante para o sistema educacional;	
		É importante para o sistema educacional do Pará;	
	3.1. Incidência da ADD.	Outros;	Escala Likert
		Nas políticas educacionais estaduais;	
		Nas políticas educacionais da escola;	
		Sobre o desempenho dos profissionais do Magistério;	

⁵⁴ Apêndice VII

3. Condutas		Na estrutura escolar, condições socioeducativas e resultados dos educandos;	
		Outros;	Resposta aberta
	3.2. Elaboração do modelo de ADD.	Representantes da escola; Representantes do sindicato; Representantes do Conselho Estadual de Educação; Representantes do Conselho Escolar;	Escala Likert
		Outros;	Resposta aberta
	3.3. Características do modelo de ADD.	Ser formativo; Ser somativo; Ter indicadores qualitativos; Ter indicadores quantitativos; Ser transparente; Superar as dificuldades; Competência científica e pedagógica; Levar em consideração a situação socioeconômica do contexto; Levar em consideração os resultados do SISPAE, ENEN; Levar em consideração a taxa de reprovação;	Escala Likert
		Outros;	Questão aberta
	3.4. Execução do modelo de ADD.	Por comissão de avaliadores funcionários efetivos; Comissão de avaliadores pedagogos; Comissão de avaliadores professores com formação específica; Sem membro avaliador na mesma escola; Processo sigiloso; Informação durante o processo; Ciclos de 1, 2 ou 3 anos;	Escala Likert
		Outros;	Questão aberta
	3.5. Recolha de informações durante o processo de ADD.	Através dos alunos; Através dos colegas; Através da direção da escola; Através da coordenação pedagógica; Através de ficha de autoavaliação; Através de observação das aulas;	Escala Likert
		Outros;	Resposta aberta

3. Indicadores	4.1. Indicadores de desempenho no modelo de ADD	Plano de aulas; Capacidade científica; Cumprimento do programa de conteúdo; Participação ativa nas reuniões; Participação ativas nas formações; Participação e projetos pedagógicos; Assiduidades do docente; Pontualidade do docente; Existência de processo administrativo;	Escala Likert
		Outros;	Questão aberta

3.3.7. Estudo da Fiabilidade: Transformação do Questionário em Formato Digital

No cumprimento das etapas préestabelecidas do percurso investigativo e a partir deste ponto do trabalho em que perseguimos a validação do estudo, a transposição do questionário para a versão *online* seria o próximo passo.

Como relatamos anteriormente, o nosso contexto de pesquisa e o tema abordado na investigação não versavam muita tranquilidade. Pensar na imensidão territorial do Estado do Pará com as suas 914 escolas e um universo de 14.222 professores de ensino médio (universo determinado para o estudo) (Pará, 2015), nos causava uma grande insegurança, à medida que conhecíamos o perfil educacional da educação básica do Estado do Pará, não voltado à cultura da pesquisa científica.

No nosso caso específico, o processo de recolha de dados na forma tradicional seria muito limitado em função de muitos fatores, no entanto, esse novo cenário tecnológico para a coleta e tratamento de dados era imprescindível, por isso utilizamos da digitalidade e tecnologia do século XXI para perseguir o alcance dos nossos objetivos.

Aproveitamos os ensinamentos de Hill e Hill (2012), que nos confirmam que “a internet tornou-se também parte da vida cotidiana de muitas pessoas” (p.238) e, assim, optamos por utilizá-la com o intuito de alcançar o máximo de professores (respondentes) possível através de questionário *online* e sua divulgação virtual.

Acreditamos que todas as alterações feitas no questionário foram importantes para avançarmos na proposta de transformá-lo no formato *online*, apesar de que, após a sua transposição, realizaríamos um teste-piloto com professores do universo da

pesquisa, para de fato estarmos mais seguros na recolha de dados, o próximo momento da pesquisa.

Diante de um processo como este é importante que o investigador se resguarde através de fundamentos teóricos, e foi o que fizemos através de Hill e Hill (2012), que nos garantem a perfeita viabilidade do uso da internet, mas nos informam que, para enfrentar um trabalho nestas condições, o investigador “deve ser capaz de usar o computador não apenas como uma máquina de escrever de luxo, mas, de um modo mais abrangente” (p. 239).

Fizemos uma pesquisa sobre os programas disponíveis que atendessem às nossas necessidades e dentre dois que tivemos conhecimento decidimos optar pelo uso do programa de computador *google forms* para a criação da plataforma *online* do questionário, uma vez que o contexto da pesquisa precisava de instrumentos “comuns” e muito facilmente manipulados para não enviesar negativamente a recolha de dados. Não que os outros programas fossem complexos, mas este que escolhemos, de certa maneira, já tinha utilização mais habitual no Estado do Pará, ambiente do estudo.

Com a autorização oficial da pesquisa pela Secretaria de Educação do Estado do Pará⁵⁵, fomos informados que os respondentes teriam acesso a nossa pesquisa, através de encaminhamentos que seriam realizados pela própria Secretaria através de comunicação eletrônica via email, com encaminhamento do ofício de apresentação da pesquisa e autorização da mesma.

Para responder às questões, o respondente deveria acessar o *link* do questionário, responder todas as etapas propostas e clicar no botão enviar, o que estabeleceria conexão direta com a plataforma de recolha de dados virtual da investigadora.

Entendemos que, apesar da habitualidade com o computador e a internet, ainda precisamos nos adaptar com algumas ferramentas desconhecidas, mas nada que nos fez recuar ou desistir do nosso intento, pois estávamos preparadas para buscar o que fosse preciso para avançar na investigação.

A partir destes conhecimentos transpusemos o questionário para a plataforma *google forms*⁵⁶, que ficou inicialmente fechado e acessível somente para os e-mail das pessoas que iríamos selecionar para a realização do teste-piloto. De imediato, percebemos os grandes benefícios do instrumento, na medida em que após alguns testes e aferição pessoal, observamos uma funcionalidade extraordinária, a vantagem que teríamos relativa à aplicação em massa e a redução do tempo dispensado, além da

⁵⁵ Anexo n.º III

⁵⁶ Link de acesso - primeira versão para teste piloto: <https://goo.gl/forms/Xbm8RpYhfghmUN4q2>

grande alegria de estar contribuindo para a questão ambiental. Mesmo com esta etapa vencida, era necessário operacionalizar o teste-piloto com a utilização do instrumento digital, em busca de avaliar a fiabilidade, o que decerto nos permitiria uma complementação através do cálculo de coeficiente de consistência interna *Alfa Cronbach*, que posteriormente nos exigiu outras ações que serão detalhadas no item 3.4.10.

3.3.8. Estudo da Fiabilidade: Teste Piloto e Contributo de Amigos Críticos

Para operacionalizar com rigor o pré-teste, procuramos um modo de aplicação semelhante ao que realizaríamos em definitivo, ou seja, utilização da plataforma *online* do *google forms*, através do *link* já mencionado aplicado para apenas um grupo de professores do Ensino Médio com características ideais e semelhantes aos que participariam do estudo posterior.

Nesse sentido, começamos a pensar na possibilidade de aplicação do teste, uma vez que a efetividade do pré-teste com a utilização dos questionários digitais nos proporcionaria algumas vantagens, dentre elas a garantia de elementos que sustentavam o cálculo do coeficiente da consistência interna (*Alfa Cronbach*) e daria segurança para chegarmos ao instrumento de pesquisa definitivo.

Como já possuíamos a autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa, decidimos realizar o teste-piloto em três escolas das quais já tínhamos contato.

Após o pedido de autorização informal às escolas, começamos a realizar visitas em horários de intervalo escolar, com o objetivo de contactar com o máximo de professores possíveis. Como o questionário ainda se encontrava no processo de validação, tivemos o cuidado de liberar o *link* da pesquisa nesse momento, apenas para os professores que participariam do teste-piloto.

Para esta ação tínhamos disponíveis 128 professores lotados nas três escolas sendo que, destes, 11 professores não participaram porque atuavam somente no ensino fundamental e 36 professores não foram contactados. Nesse caso, contactamos efetivamente com 81 docentes, dos quais todos preencheram o questionário *online* e tiveram a oportunidade de contribuir com as suas opiniões sobre o instrumento, na medida em que, além das indicações no próprio questionário *online* relativos à ADD, elaboramos uma grelha em papel para anotações extras⁵⁷, que sugeriam o pedido de

⁵⁷ Apêndice n.º I

opiniões dos respondentes sobre a extensão, a organização, a clareza, dentre outros aspectos.

A nossa principal finalidade com a implementação desse teste era de fato perceber possíveis falhas no instrumento, humanizá-lo de forma que se tornasse mais acessível e claro e, sobretudo, perceber o coeficiente de consistência interna, *Alfa Crobach*, para assim poder avaliar a fiabilidade através das inferências dos elementos recolhidos.

Importa relembrar que, desde o primeiro momento, o nosso instrumento de investigação foi construído com obediência aos princípios metodológicos e éticos exigidos pelo rigor dos estudos empíricos, no entanto, é necessário somar-se à construção do instrumento, aos procedimentos fundamentais, para assim apoiar a validade e a fiabilidade das inferências.

Ainda na perspectiva de informação, é necessário também lembrar que nessa etapa, não importava a leitura das respostas nos questionários do teste-piloto, relacionadas às opiniões dos professores sobre o processo de ADD, pois, o foco desta ação era exclusivamente estimar o grau de fiabilidade do instrumento e nos dar garantia de aplicabilidade.

Para operacionalizar esta etapa, entre os dias 9 e 20 de abril de 2018, realizamos visitas nas três escolas. Participaram do pré-teste 49 (60,5%) professores do sexo feminino e 32 (39,5%) do sexo masculino, com idades entre 29 a 59 anos, tempo de serviço entre 1 a 37 anos, com média 13,3 anos. Quanto aos níveis de formação, 18 (22,2%) dos respondentes possuíam nível superior, 49 (60,5) tinham especialização, 11 com mestrado (13,6%) e 3 com doutorado (3,7%). Em termos geográficos, os docentes estavam lotados em escolas no município de Castanhal no Pará.

A partir da recolha realizada, avançamos para analisar as notas pontuadas nas grelhas utilizadas pelos professores, com opiniões sobre a estrutura geral do nosso instrumento de investigação. No nosso entender, essa acção foi de grande valia, porque nos permitiu perceber como de fato o nosso questionário era visualizado pelos respondentes. De maneira mais explicativa, podemos começar pelos números: dos 81 questionários respondidos, apenas 23 possuíam anotações. Este percentual de 28,3%, inicialmente, nos causou certo incômodo, no entanto, após análise contextual, pudemos justificar alguns fatores que possam ter contribuído para o número reduzido de anotações, como por exemplo, o pouco tempo disponível naquele momento escolar da recolha de dados, a falta de conhecimento aprofundado sobre o assunto ADD, dentre outros.

Importa dizer que, diante da análise dos conteúdos das opiniões dos docentes sobre o instrumento, não surgiram interferências tão expressivas que justificassem mudanças no questionário. Chamou-nos a atenção algumas inferências repetidas relativamente à extensão do instrumento e outras relacionadas com o próprio termo ADD (avaliação do desempenho docente) que por alguns relatos sugeriram certo desconhecimento.

Após a análise criteriosa das inferências e reunião com a orientadora, resolvemos não alterar o instrumento, o que justificamos a seguir. Em relação à extensão do questionário, justificamos a permanência dos 47 itens (questões) em função dos objetivos da investigação que pretendíamos alcançar. No nosso entender, era impossível percebermos indicadores sobre ADD para a proposta de um referencial, sem abordarmos questões que envolvessem a necessidade, as condutas relacionadas à incidência, elaboração, características, execução e fontes, além dos indicadores propriamente ditos, que estavam interligados às percepções sobre o desempenho no modelo de ADD, que perseguíamos como finalidade do estudo.

Apesar de reconhecermos que o questionário pudesse sugerir uma percepção nova para os respondentes, uma vez que não tinham o hábito com pesquisas via questionário *online*, sabíamos da necessidade dos termos técnicos e aprofundados sobre o tema ADD para visualizarmos com mais precisão o contexto da pesquisa, e atingirmos os objetivos propostos.

Relativamente à clarificação do termo “ADD”, já nos tinha sido sinalizada a possível dificuldade no estudo de validade realizado pelos especialistas, o que procuramos sanar com a utilização do vídeo utilizado como instrumento explicativo e convidativo aos respondentes, como instrumento de incentivo ao docente participar do estudo.

Por questões óbvias, seguimos sem realizar alterações no instrumento de recolha de dados, e avançamos para a instrumentalização do teste *Alfa Cronbach* em busca de avaliar a fiabilidade através das inferências dos elementos recolhidos.

3.3.9. Estudo da Fiabilidade: Teste do *Alfa de Cronbach*

Em busca de um instrumento de investigação válido, apropriado e consistente, o nosso dever enquanto investigadora é conseguir meios eficazes de fiabilidade. Existem muitos métodos que podem ser utilizados e que nos auxiliam na determinação da fiabilidade do instrumento de investigação, no entanto, o mais prudente neste momento,

era perceber as suas aplicabilidades e detectar quais os possíveis pontos convergentes na busca da fiabilidade. Em nossas análises teóricas aprendemos que o termo correto para utilizarmos diante da fiabilidade é “estimar” e não “medir”, uma vez que “não é possível medições precisas de fiabilidade” (Hill & Hill, 2012, p. 144).

Essa informação de certa forma nos tranquilizava, na medida em que, mesmo sob a perspectiva de adequar o método de estimar a fiabilidade ao nosso tipo de investigação, não precisamos recorrer às exaustivas contas numéricas em busca de exatidão.

Ainda na perspectiva de Hill e Hill (2012), podemos falar em quatro modos de se estimar a consistência (fiabilidade) de um instrumento de investigação:

- Teste-reteste *reliability*: aplicação do questionário duas vezes à mesma amostra aleatória de pelo menos a 100 pessoas pertencentes à investigação, no intervalo de tempo de pelo menos uma semana. A fiabilidade do tipo estabilidade temporal pode ser estimada através da correlação entre os dois conjuntos de valores observados.
- Teste versões equivalentes: aplicar duas versões os questionários numa mesma amostra de pessoas. A natureza e o tamanho da amostra devem ser iguais à amostra utilizada para estimar a fiabilidade do tipo teste-reteste.
- Teste tipo *split-half*: aplica-se o questionário apenas uma vez a uma amostra de pessoas e, em seguida, divide-se o conjunto de itens do questionário em duas partes iguais. É preciso observar o valor para cada pessoa e cada parte separadamente;
- Teste tipo *Alfa de Cronbach* - com esta técnica é possível calcular o coeficiente de fiabilidade interna como o valor médio de todos os coeficientes possíveis do tipo *split-half*.

A partir dos tipos de testes de fiabilidade apresentados pelo autor, pudemos, por exclusão, começar a perceber qual deles se aplicava melhor ao nosso tipo de instrumento e recolha de dados.

Na tentativa de convergir para a escolha definitiva do tipo de teste que aplicaríamos, listamos algumas das nossas pretensões investigativas:

1. aplicação única do questionário;
2. tempo determinado de aplicação;
3. única versão do questionário;

Com base nesses pressupostos, pudemos excluir alguns dos testes e partir para a justificativa da nossa escolha definitiva entre os métodos *split-half* e o cálculo do coeficiente de consistência interna *Alfa de Cronbach*.

Ao analisar o *split-half* a partir de Hill e Hill (2012), fomos alertados para dois problemas: a necessidade de dividir o questionário em duas versões equivalentes, o que reduziria o tamanho da amostra e aumentaria a possibilidade de erro amostral e, para além disso, existe outra intervenção exigida pela metodologia do teste que condiz com a partição arbitrária dos itens, o que poderia fornecer estimativas diferentes para os coeficientes de fiabilidade, questão que nos trouxe alguma segurança para estimar a consistência interna.

Optamos pela utilização do teste de fiabilidade *Alfa Cronbach*, pois entendemos que esta técnica estima o coeficiente de fiabilidade interna através do valor médio de todos os coeficientes possíveis do tipo *split-half*, o que nos pareceu mais viável, uma vez que em concordância com a orientadora deste trabalho, estávamos decididas a utilizar apenas um dos testes de fiabilidade.

Sabemos que qualquer escolha nos traria consequências, no entanto, tínhamos disposição para assumir as eventualidades. O conhecimento aprofundado sobre os tipos de testes para a escolha de um deles, saber que o estudo da fiabilidade reforçaria a validade previamente atestada, perceber que estávamos em busca de “estimativas” de fiabilidade e, sobretudo, entender que o estudo da fiabilidade era necessário, pois resultaria no processo de elaboração de um instrumento seguro de recolha de dados, nos tranquilizando para avançarmos nas ações efetivas deste percurso metodológico.

Para adentrarmos no mundo matemático de *Cronbach* foram necessários grandes esforços, uma vez que não dominávamos, inicialmente, nenhum conhecimento sobre este assunto. Com o apoio de estudiosos, logo percebemos a grandiosa necessidade de tempo e empenho para compreendermos o cerne da fórmula advinda do cálculo de *Alfa Cronbach*.

Como instrumento auxiliar utilizamos o programa informático *microsoft excel versão 365/windows*, para determinar os coeficientes de consistência interna, a partir das inferências recolhidas no questionário do pré-teste.

Para o teste de *Alfa Cronbach*, importa dizer que o nosso questionário possui 47 itens analisados (questões fechadas) e 5 questões abertas não analisadas, que, diante das reduzidas inferências de opiniões realizadas pelos professores, assumimos a posterior análise de conteúdo das mesmas. Nossa ação deu-se a partir das 47 respostas fechadas do questionário, apresentadas em escala de *Likert* com quatro níveis, retirados da plataforma *google forms*⁵⁸, codificadas e processadas estatisticamente através do *Excel*.

Concentramo-nos na escala de indicação aproximada de Hill e Hill (2012) para

⁵⁸ Link de acesso versão final: <https://goo.gl/forms/Xbm8RpYhfghmUN4q2>

avaliarmos o valor de uma medida de fiabilidade, conforme indicação a seguir:

- Maior que 0,9 – Excelente
- Entre 0,8 e 0,9 – Bom
- Entre 0,7 e 0,8 – Razoável
- Entre 0,6 e 0,7 – Fraco
- Abaixo de 0,6 – Inaceitável
-

Diante da indicação dos autores e tomando como referência a escala sugerida, calculamos um coeficiente de consistência interna geral envolvendo todos os itens e um para cada uma das dimensões, conforme Tabela 5:

Tabela 5
Coeficiente de consciência interna por categoria.

DIMENSÃO	ALFA DE CROBANCH	AVALIAÇÃO
Todas as questões/itens	0,932	Excelente
d.1.Parecer sobre o modelo de ADD	0,669	Fraco
d.2. Condutas para o modelo de ADD	0,896	Bom
d.3. Indicadores de desempenho no modelo de ADD	0,892	Bom

Chegamos a quatro coeficientes de consistência interna compreendidos entre 0,669 e 0,932, classificados entre *fraco* e *excelente*. Ao observarmos os resultados, um deles nos preocupou por estar avaliado como *fraco*, com valor 0,669. Através de simulação comparativa no programa informático *Microsoft excel*, buscamos algumas possibilidades de melhorar este coeficiente *fraco*, em função da exclusão de alguns itens que pudessem estar causando este valor.

Tabela 6
Estudo do *Alfa de Cronbach* antes e depois da exclusão de um item do questionário.

Dimensão	Total de itens	Total de removidos	Alfa inicial	Remoção (%)	Alfa final	Incremento (%)
Todos os itens	47	1	0,932	2,13%	0,934	0,21%
1.Parecer sobre o modelo de ADD	3	1	0,669	33,33%	0,944	41,11%

Ficamos mais tranquilas ao analisar a Tabela 6, e perceber que o problema estava na dimensão “parecer sobre o modelo de ADD”, que possui apenas três itens, o que facilitou para realizarmos vários testes de exclusão.

Para operacionalizar a análise, procedemos à exclusão de item por item daquela dimensão e fomos surpreendidas pelo resultado, uma vez que detetamos que após excluirmos o terceiro item, “*o sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado*”, o coeficiente Alfa de Cronbach da dimensão passou de 0,669 (fraco) para 0,944 (excelente).

Em tais momentos, percebemos a grande importância dos testes de fiabilidade realizados nos instrumentos de investigação, sobretudo, porque nos possibilitam visualizar questões que não se enquadram dentro da dimensão. Foi o que aconteceu com este item! Somente após o teste, verificamos que, de fato, existe a falta de relação desse item com a dimensão “necessidade da ADD”, pois atestamos que os outros dois itens daquela dimensão perguntam sobre a *necessidade da ADD para o desenvolvimento profissional do professor* e para o *desenvolvimento da educação do Estado do Pará*, enquanto que o item três, que se apresentou *fraco*, questiona a valorização do docente e a sua relação com desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional.

Valorizamos os resultados do teste e concordamos com este, no entanto, após conversa com a orientadora do estudo, percebemos que não seria importante excluirmos o item *fraco*, uma vez que era de suma importância perceber qual seria a impressão do professor do Estado do Pará sobre os investimentos realizados em prol do seu desenvolvimento profissional no contexto da pesquisa.

Para além disso, a exclusão deste único item não parecia ter grandes impactos nos resultados finais, principalmente porque estávamos dispostos a sustentar a necessidade do item, já que em qualquer estudo empírico é natural surgirem momentos de tomadas de decisão.

3.3.10. Reformulação e Atualização Final do Instrumento de Pesquisa

Na última fase do processo de validação, realizamos a reformulação e atualização final do nosso instrumento de recolha de dados, na plataforma do *google forms*. O instrumento de recolha de dados atualizado ficou composto por quatro dimensões, dentre elas, os dados sociobiográficos (gênero, idade, tempo de serviço, formação, nível de atuação e local de atuação); o parecer sobre o modelo de ADD

(necessidade desta) com três questões fechadas; a conduta para o modelo de Avaliação do Desempenho Docente (incidência de ADD, elaboração do modelo desse tipo de avaliação, com suas características, execução de ADD e com fontes desse modelo de avaliação de professor) com 17 questões fechadas e 4 abertas; e os indicadores de desempenho no modelo de ADD (relativos ao processo de ADD) com 10 questões fechadas e uma aberta.

Vale ressaltar que neste momento, o *link* da pesquisa foi disponibilizado abertamente para os respondentes contactados a partir do dia 28 de maio de 2018, sem a necessidade do *login* por e-mail, na medida em que precisamos facilitar o acesso mais dinâmico e sem a necessidade do respondente ter conta do gmail, o que poderia causar certa dificuldade de acesso.

Importa também perceber que o nosso instrumento *online* não permitia ao respondente avançar nas respostas sem previamente responder às questões anteriores, o que nos proporcionou a garantia de que receberíamos os questionários totalmente respondidos, estratégia utilizada para que o número de questionários inválidos fosse reduzido.

Salientamos que os docentes que participaram na validação do questionário ficaram excluídos do processo de recolha de dados definitivo. Acreditamos que todas estas etapas operacionalizadas com perícia nos tranquilizaram para os próximos passos, uma vez que sempre estivemos dispostos a trabalhar na pesquisa com um instrumento claro, objetivo, ético, imparcial e sempre direcionado ao objetivo da nossa investigação.

A partir deste ponto, com o questionário reformulado e atualizado na plataforma *online*, avançamos efetivamente para a etapa de recolha de dados.

3.4. Fases da Recolha de Dados

Nesse ponto do nosso trabalho, já temos conhecimento suficiente sobre a importância dos procedimentos anteriormente realizados. A exaustiva busca e os sistemáticos passos dados no caminho da validade e fiabilidade do nosso instrumento de investigação nos encaminharam para a sua aplicação com mais tranquilidade.

Começamos por observar o que Ketele e Roegiers (1999) nos esclarecem sobre a

recolha de dados, referindo que se trata de

um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada, cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (p.17)

Aprendemos através de Afonso (2014) que as inúmeras perspectivas “epistemológicas e metodológicas das ciências sociais” (p.93) nos permitem diferentes modos formais de recolher e analisar informação de pesquisa empírica. Este mesmo autor nos alerta que nessa fase de investigação é imprescindível que comecemos pela “utilização de instrumentos, montagem de dispositivos e concretização de procedimentos específicos” (*ibidem*) para que não se enviesse o processo de recolha.

Ainda nesse sentido, Sampiere *et al.* (2010) nos ensinam, de maneira generalizada, que para uma recolha de dados segura, é necessário:

- Definir a forma idônea de recolher os dados de acordo com o planeamento do problema e as etapas prévias da investigação;
- Selecionar ou elaborar um ou vários instrumentos ou métodos para recolher os dados;
- Aplicar os instrumentos ou métodos;
- Obter os dados;
- Codificar os dados e;
- Arquivar os dados e prepará-los para as suas análises por computadores.

Sabíamos que precisaríamos enveredar por processos metodológicos fundamentados e consistentes, na medida em que a partir de uma recolha de dados bem estruturada poderíamos garantir a fidedignidade destes dados, ou seja, “a garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida” (Afonso, 2014, p. 120).

De acordo com o nosso projeto de investigação, a nossa intenção era a aplicação de um questionário *online* a uma amostra de professores do Ensino Médio da rede de ensino básico do Estado do Pará e precisávamos, além de seguir à risca os caminhos metodológicos, contar com uma visão aberta e criativa de metodologia de investigação para atingirmos o objetivo da pesquisa.

3.4.1. Autorização Formal para Realização da Pesquisa (SEDUC/PA)

Com o cumprimento de todas as etapas de validação do instrumento de pesquisa já realizadas, apresentamos, através de protocolo físico, em dezembro de 2017, o questionário (versão final em papel e *on line*) à Secretaria de Estado de Educação do

Pará, solicitando desta, a autorização formal para a realização da pesquisa, assim como a tomada de conhecimento a todas as Unidades Regionais de Educação do Estado do Pará sobre a pesquisa científica, autorizando as mesmas a darem apoio à investigação para a concretude do estudo.

Para melhor atualizar a Secretaria de Educação, juntamos ao pedido o projeto de tese já qualificado pelo IIFA (Instituto de Investigação e Formação Avançada/Universidade de Évora)⁵⁹, para informá-los sobre as possíveis alterações que ocorreram com a ação de validação do questionário.

Em 05 de janeiro de 2018 recebemos, através de correio eletrônico do Gabinete da Secretaria Adjunta de Ensino (Seduc/Pa) o deferimento do pedido, com observação de que seria comunicada a realização da pesquisa às Unidades Regionais de Educação da SEDUC da Capital e Interior.

3.4.2. Contato com as Unidades Regionais de Educação (URES's)

A partir da autorização pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), as nossas inseguranças aumentaram, uma vez que estávamos agora com a projeção efetiva de recolher os dados da investigação.

Em março de 2018 solicitamos, à Secretaria de Estado de Educação do Pará, o acesso à base de dados das escolas⁶⁰ que foi deferido e dos professores⁶¹, que, após 19 dias, recebemos indeferimento do pedido relativo à base de dados dos professores, através do Processo 1210682/2018⁶², com a alegação da falta de amparo legal para a referida autorização. Entendemos, em parte, o indeferimento, na medida em que observamos certo constrangimento, devido ao Decreto 1.359 de 31.08.15, que, no seu parágrafo 3.º, inciso II, consente autorização para o acesso às informações pessoais, no caso de realização de estatísticas e pesquisas científicas de evidente interesse público ou geral, previstos em lei, sendo vedada a identificação da pessoa a que as informações se referirem. Portanto, não deixamos nos abalar com a resposta negativa, uma vez que estávamos preparadas para as intempéries do caminho da investigação. Tínhamos conhecimento que não seria fácil contactarmos com os professores sem estes endereços eletrônicos, mas por outro lado, contávamos com a forte colaboração das Unidades Regionais de Educação do Pará, que já estavam informadas sobre a pesquisa pela

⁵⁹ Anexo IV

⁶⁰ Apêndice n.º II

⁶¹ Apêndice n.º III

⁶² Anexo n.º V

Secretaria de Educação.

Deduzimos que seria a partir destes polos que o questionário poderia chegar às escolas e, por conseguinte, aos professores do Estado nas suas devidas escolas. Nesse caso estamos a referir-nos às 22 Unidades Regionais de Educação (URES) distribuídas pelas 6 mesorregiões, com abrangência de 144 municípios do Estado do Pará.

No Quadro 14, apresentamos as Unidades Regionais de Educação do Estado do Pará e os respectivos municípios sob as suas jurisdições.

Quadro 14

Unidades Regionais de Educação do Estado do Pará e municípios sob suas jurisdições.
Adaptado de (Seduc, 2009)

URE - PÓLO	MUNICÍPIOS INTEGRANTES
1ª URE - Bragança	Augusto Correa, Bragança, Tracuateira, Vizeu, Cachoeira do Arari.
2ª URE - Cametá	Baiao, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará.
3ª URE - Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-miri, Moju, Tailândia.
4ª URE - Marabá	Marabá, Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna do Pará, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.
5ª URE - Santarém	Aveiro, Belterra, Santarém, Mojui dos Campos.
6ª URE - Monte Alegre	Almerim, Monte Alegre, Prainha.
7ª URE - Óbidos	Alenquer, Curua, Faro, Juruti, Obidos, Oriximina, Terra Santa.
8ª URE - Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta.
9ª URE - Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata, Maracanã.
10ª URE - Altamira	Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingú, Medicilândia, Anapu.
11ª URE - Santa Izabel	Santa Izabel, Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antonio do Tauá, São Caetano de Odívalas, São João da Ponta, Tome Açú, Vigia.
12ª URE - Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas.
13ª URE - Breves	Afuá, Anajas, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel.
14ª URE - Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipurú, Salinópolis, Santarém Novo, São João de Pirabas.
15ª URE - Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Pau D'Arco, Redenção, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia.
16ª URE - Tucuruí	Goianésia do Pará, Pacajá, Tucuruí, Novo Repartimento, Breu Branco.
17ª URE - Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará.
18ª URE - Mãe do Rio	Ipixuna do Pará, Irituia, Paragominas, Dom Eliseu, Aurora do Para, Mãe do Rio, Ulianópolis.

19ª URE - Belém	Belem, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará.
20ª URE - Região das Ilhas	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure.
21ª URE - Parauapebas	Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis e Eldorado dos Carajás.
22ª URE - Xinguara	Água Azul do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte, Rio Maria, São Félix do Xingu, Sapucaia e Tucumã.

Após contactarmos via telefone com cada uma das URE's, começamos a sentir certa insegurança, e pensamos que talvez fosse necessário, além do e-mail que apresentava a nossa pesquisa através do vídeo e do *link* do questionário, fazermos uma visita *in loco* a algumas das URE's, para dar impulso ao objetivo de recolha de dados.

A nossa intenção era de estabelecer vínculos mais próximos através da apresentação do objetivo da pesquisa aos diretores dessas Unidades e a alguns professores, uma vez que esta metodologia de investigação, apesar de ser comum, deveria ser operacionalizada com cautela e perícia em função do assunto abordado e de todas as dificuldades do contexto educacional onde estava sendo realizada.

Sempre assumimos o risco da nossa pesquisa, e tínhamos conhecimento das grandes dificuldades que poderiam aparecer no que diz respeito ao tema ADD, principalmente nesse momento de grandes transições educacionais que o Pará vivia, em função da implementação das ações estratégicas propostas pela Secretaria de Educação do Estado em áreas pedagógicas, de gestão e de pessoal.

Conhecíamos bem o contexto delicado onde se daria a pesquisa, por isso sabíamos que para a nossa recolha de dados se efetivar, seria preciso criatividade e ações concretas, além da colaboração dos diretores da URE's e das escolas do Estado, para que o *link* da pesquisa chegasse até os professores, nesta imensidão de 914 escolas distribuídas pelas mesorregiões⁶³ do Estado do Pará, afinal, perseguíamos uma amostra representativa dos docentes da rede básica de ensino do Estado.

Sabíamos que não chegaríamos a todos, mas precisávamos nos esforçar para conseguirmos o envio do *link* da pesquisa para o máximo de professores possível, mesmo sabendo que contávamos com muitas questões negativas, como: a falta de incentivo à pesquisa científica no Estado, certo desconhecimento sobre o assunto ADD, problemas com a internet em algumas localidades distantes, dentre outros.

Mesmo nos utilizando da internet, via rápida e eficaz em tais contextos de pesquisas, lidávamos com um contingente de docentes, que pela nossa própria experiência, poderia ter alguma dificuldade em responder ao questionário *online*. A

⁶³ Anexo XI

nossa solução foi, de fato, visitar o máximo de Unidades Regionais de Educação do Estado do Pará e conversar pessoalmente com as direções desses órgãos, além de aproveitar para estabelecer contato pessoal com os(as) professores(as) das escolas que encontrávamos pelo caminho percorrido.

Este “corpo a corpo” com os professores foi essencial para que efetivássemos, de fato, alguns esclarecimentos sobre a nossa pesquisa, no que diz respeito ao tema ADD, além de conseguirmos muitas adesões de professores, também conseguimos o comprometimento com o repassar do *link* do questionário a outros professores.

A estratégia de visita às Unidades e aos professores surgiu de autoria própria, que, após contato com a orientadora da investigação, nos apoiou completamente com a ação. Foi uma experiência difícil e ao mesmo tempo muito proveitosa, pois tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente vários contextos educacionais e pudemos perceber que, além das dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre o tema do estudo, avaliação do desempenho docente, atestamos outras inquietudes sentidas pelos educadores em alguns contextos, sobretudo, pela falta de políticas públicas voltadas à educação básica no Estado do Pará, no que diz respeito à formação continuada, condições de trabalho, falta de incentivo à capacitação, insegurança nos ambientes de trabalho, falta de apoio técnico na área da psicologia nas escolas, dentre tantas outras queixas que pessoalmente tivemos a oportunidade de escutar.

Não podemos deixar de esclarecer que, para estas ações implementadas neste estudo, precisamos nos valer, além da disposição e coragem, de recursos próprios, uma vez que a licença remunerada sem bolsa complementar que nos foi dispensada pela Secretaria de Educação do Estado do Pará não foi suficiente para cobrir as nossas despesas financeiras com a pesquisa.

Nesse sentido, como não desistiríamos do nosso propósito de pesquisa, organizamos um cronograma de visitas presenciais e ações não presenciais, com o intuito de implementar contatos mais efetivos com as Unidades de Educação e algumas escolas do Estado. É importante ressaltar que, por motivo de comodidade e redução de custos financeiros, priorizamos a visita *in loco* somente das escolas próximas das Unidades Regionais de Educação visitadas.

Listagem das URE's visitadas pessoalmente:

- 1ª URE (Bragança): algumas escolas nos municípios de Bragança e Augusto Correa;
- 2ª URE (Cametá): algumas escolas do município de Cametá;
- 3ª URE (Abaetetuba): algumas escolas nos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri e Tailândia.

- 4ª URE (Marabá): algumas escolas nos municípios de Marabá e Rondon do Pará.
- 5ª URE (Santarém): algumas escolas nos municípios de Santarém e Belterra
- 8ª URE (Castanhal): algumas escolas nos municípios de Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá e Terra alta.
- 9ª URE (Maracanã): algumas escolas nos municípios de Igarapé Açú e Maracanã.
- 11ª URE (Santa Izabel): algumas escolas no município de Santa Izabel.
- 14ª URE (Capanema): algumas escolas no município de Capanema.
- 16ª URE (Tucuruí): algumas escolas nos municípios de Tucuruí e Breu Branco.
- 17ª URE (Capitão Poço): algumas escolas nos municípios de Capitão Poço e Garrafão do Norte.
- 18ª URE (Mãe do Rio): algumas escolas nos municípios de Mãe do Rio, Paragominas e Dom Eliseu.
- 19ª URE (Belém): algumas escolas nos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides.

Listagem das URE's contactadas via telefone, e-mail, *skype*, *whatsapp* e *facebook*.

- 6ª URE (Monte Alegre): Almerim, Monte Alegre, Prainha.
- 7ª URE (Óbidos): Alenquer, Curua, Faro, Juruti, Obidos, Oriximina, Terra Santa.
- 10ª URE (Altamira): Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingú, Medicilândia, Anapu.
- 12ª URE (Itaituba): Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas.
- 13ª URE (Breves): Afuá, Anajas, Bagre, Breves, Chaves, Currálinho, Gurupá, Melgaço, Portel.
- 15ª URE (Conceição do Araguaia): Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Pau D'Arco, Redenção, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia.
- 20ª URE (Região das Ilhas): Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure.
- 21ª URE (Parauapebas): Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis e Eldorado dos Carajás.
- 22ª URE (Xinguara): Água Azul do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte, Rio Maria, São Félix do Xingu, Sapucaia e Tucumã.

Após esta ação dispendiosa e cansativa, pudemos enfim nos tranquilizar, uma vez que começamos a perceber mais efetividade no recebimento dos questionários através da plataforma *google forms*, que, com o passar dos dias, foi nos garantindo a confiança de que conseguiríamos as respostas suficientes para sustentar o nosso estudo, ou seja a representatividade dos professores da rede pública de ensino do estado do Pará, conforme estipulado no projeto desta investigação.

3.4.3. População e Amostra

A indagação principal desta investigação diz respeito à problemática da implantação e desenvolvimento de um sistema de ADD na rede estadual de ensino básico do Pará, no sentido de buscar os indicadores que os professores do Ensino Médio do Estado do Pará valorizam para o processo.

Passemos à justificação da escolha:

- Fundamentamos a escolha do tema pela oportunidade vivenciada neste momento no Estado do Pará, com a proposta do Mapa Estratégico, instrumento de ações pedagógicas, de gestão e de pessoal, criado pela Secretaria de Educação para dar prosseguimento à implementação efetiva do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação Básica (PCCR), como previsto no Plano Estadual de Educação, com a proposta de implantação e desenvolvimento definitivo de um sistema de avaliação do desempenho docente da educação básica do Estado.
- Justificamos a opção pelos professores como respondentes, na medida em que estes profissionais são os principais envolvidos no processo de ADD e, para o nosso estudo, importa conhecer as suas percepções sobre o assunto e identificar indicadores para construir um quadro referencial de ADD.
- Optamos por professores do Ensino Médio devido ao processo de municipalização do ensino básico infantil e fundamental no Estado do Pará.

Nesta etapa procuramos identificar os indivíduos ou respondentes do nosso estudo, ou seja, a população, que é o “conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões” (Hill & Hill, 2012, p. 41), no nosso estudo, os professores do Ensino Médio do Estado do Pará.

A metodologia do nosso estudo nos levou à utilização de questionário para o processo de recolha de dados, o que logo nos induziu a pensar na população de inquiridos e, por conseguinte, na definição de uma amostra, pois a nossa intenção não era abranger toda a população de professores.

Sabemos que não seria viável utilizarmos toda a população de professores do Estado do Pará, principalmente porque tal trabalho nos demandaria muito mais tempo e recursos financeiros. A partir daí, foi necessário pensar numa amostra representativa da população de professores. A nossa intenção era analisar os dados dessa amostra, tirar as conclusões e exceder estas conclusões para a população de professores, uma vez que já justificamos, anteriormente, que trabalhamos com a representatividade de professores do Ensino Médio da rede básica do Estado do Pará.

Para a constituição da amostra procuramos os dados oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Pará, através de solicitação por e-mail, que nos foi disponibilizado no mês de fevereiro de 2017, através do atendimento de chamado n.º 49890.

No primeiro momento de análise do documento que nos foi enviado por e-mail, ficamos impressionados com a quantidade de professores do Ensino Médio na educação básica do Estado do Pará, e verificamos que o número que foi repassado não coincidia com o número referido no documento base do Plano Estadual de Educação do Estado (Pará, 2015), questão que nos fez consultar as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponibilizadas pelo INEP – Instituto Nacional Anísio Teixeira⁶⁴, órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Notamos que, a partir deste documento de 2017, encontramos um consenso em relação ao número oficial de professores de ensino médio da rede estadual do Pará, e neste caso resolvemos utilizar esse dado estatístico para a extração da nossa amostra. Constatamos que, segundo as estatísticas de 2017 do INEP, entre efetivos e contratados nas zonas urbanas e rurais, tínhamos na rede básica estadual de educação do Pará, 11.769 professores. Como já referimos, não tínhamos a intenção de alcançar toda a contingência de professores do Estado, mas o nosso intuito era de nos valermos de todos os meios tecnológicos disponíveis para alcançarmos o máximo de professores possíveis e necessários para o alcance do nosso objetivo no estudo.

Mesmo com a nossa opção pelos professores do Ensino Médio, não inviabilizamos a participação dos professores de outros níveis, uma vez que, mesmo sem intenção de realizar estudos comparativos posteriormente, não percebíamos a necessidade de estipular seções de níveis de ensino para a recolha de dados.

De posse da população definida de professores de ensino médio, a nossa próxima preocupação foi a retirada de uma amostra que, com dimensão e

⁶⁴ Anexo n.º VI - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> - acessado em fevereiro de 2017.

representatividade, garantisse as características da população ainda que apresentasse um número limitado de participantes.

O passo seguinte foi conceber que diante dos métodos de amostragem existentes, precisáramos optar por um. Segundo Hill e Hill (2012), existem dois tipos de amostragem, a casual, classificadas como aleatória simples, sistemática, estratificada e por *clusters*, multietápica e multi-fásica e a não casual, por conveniência ou por quotas.

Para nos certificarmos dos direcionamentos posteriores, nos valem ainda dos ensinamentos de Martins (2014). Este autor nos adverte que uma vez escolhido,

todos estes métodos podem e devem ser cuidadosamente analisados e utilizados uma vez que a qualidade das conclusões que podem ser extraídas de uma investigação que recorre à técnica do inquérito por questionário depende primordialmente da composição da amostra que foi utilizada no estudo e só posteriormente de quem analisa os dados e extrai ilações. (Martins, 2014, p. 323)

Como já mencionamos em outros momentos, o contexto da nossa pesquisa tinha uma característica peculiar: tratávamos com docentes do ensino básico, sobre um assunto não muito fomentado, em contexto social e político não favorável à realização de pesquisas científicas devido à falta de políticas voltadas para este fim, por isso, quanto mais estratégias investigativas utilizássemos mais possibilidade de sucesso teríamos. Pensamos que o investigador precisa utilizar toda a sua perspicácia para adentrar no campo da pesquisa e assim alcançar os seus objetivos.

Mais uma entre inúmeras vezes, contatamos a orientadora da investigação e depois de grande debate, resolvemos não reduzir as possibilidades de respostas, então, partimos efetivamente para inquirir todos os professores da rede básica do Estado do Pará, não delimitando apenas para o Ensino Médio, mas abrangendo os dois níveis, fundamental e médio, uma vez que alguns professores estavam enquadrados nos dois níveis de ensino.

A justificação também está fundamentada porque, mesmo com o processo de municipalização do ensino infantil e fundamental já mencionado, algumas escolas do Estado do Pará ainda se mantêm com o ensino fundamental, por isso não seria interessante que o questionário chegasse às escolas e excluísse o docente que também atuava no ensino fundamental.

Ainda neste sentido, o nosso posicionamento se consolidou na medida em que a metodologia de aplicação do questionário *online*, já nos sugeria a existência de muitos não respondentes, pelas dificuldades já apresentadas.

Se diante das dificuldades ainda reduzíssemos as possibilidades, sem dúvidas poderíamos ter grandes problemas no processo investigativo e, de fato, não queríamos

arriscar. Nesse sentido, resolvemos “obter uma amostra que não seria definida por conveniência, mas, por consequência face às renúncias dos inquiridos!” (Martins, Candeias e Costa (2010), p. 323). A partir desta decisão, partimos para as estratégias de contatar os inquiridos.

3.4.4. Contato com os Inquiridos da Investigação

Como já mencionamos, sem a possibilidade do contato direto via e-mail com cada um dos professores, nos restou contarmos com a colaboração das Unidades Regionais de Educação e escolas do Estado do Pará. Foram 22 Unidades Regionais de Educação (URES) distribuídas pelas seis mesorregiões geográficas: Baixo Amazonas (15 municípios), Marajó (16 municípios), Metropolitana de Belém (11 municípios), Nordeste do Pará (49 municípios), Sudeste do Pará (39 municípios) e Sudoeste do Pará (14 municípios).

No entanto, a impulsão investigativa que nos movia diante deste trabalho nos encorajou a prosseguir sem parar, com as seguintes ações no sentido de chegar, de alguma forma, até os professores, realizando os seguintes procedimentos:

1. Contato pessoal e telefônico com as Unidades de Regionais de Educação do Estado;
2. Contato por *email* com o máximo de escolas possíveis do Estado do Pará;
3. Criação de *facebook* direcionado à investigação, com disponibilidade do *link* para acesso ao questionário;⁶⁵
4. Utilização de *whatsapp* para divulgação do *link* da pesquisa;
5. Gravação e disponibilização de um vídeo explicativo/convidativo de autoria própria da investigadora, como meio de divulgação em massa da pesquisa.⁶⁶

De fato, o nosso primeiro passo foi o contato com as URE's, o que nos fez perceber a necessidade do contato pessoal com as mesmas. Conseguimos, através do site da Secretaria de Estado de Educação, os nomes e os endereços das escolas do Estado e, a partir disso, conseguimos muitos *emails* e passamos a enviar o *link* da pesquisa às Unidades de Ensino.

Criamos um perfil no *facebook* convidativo/explicativo e exclusivo para a fase de recolha de dados, onde conseguimos amigos professores, amigos de amigos e tantas

⁶⁵ Link de acesso:

<https://www.facebook.com/izabel.matos.35977/about?lst=100003654311947%3A100026404892890%3A1571678246>

⁶⁶ Link de acesso: <https://youtu.be/vBFGj7GylwI>

outras pessoas que se dispuseram a aceitar participar conosco deste percurso.

Paralelamente a estas atividades estratégicas, surgiu a ideia do vídeo. Em concordância com a orientadora gravamos um vídeo que passou a seguir juntamente com o *link* do questionário, com o objetivo de contextualizar de forma mais efetiva a pesquisa, sobretudo no sentido de explicar melhor o ponto de partida da investigação e os objetivos desta.

A medida foi inteligível, uma vez que sabíamos que não alcançaríamos o universo grandioso de professores do Estado, no entanto, com o envio do vídeo pudemos chegar com mais eficácia e fazer entender o contexto da pesquisa. Toda essa ação só foi possível devido à licença de função para aprimoramento que recebemos da Secretaria de Educação do Estado do Pará e também em função da nossa proatividade e criatividade diante das ações necessárias para a realização do contato com os inquiridos.

É certo que nem todos os investigadores possuem a disponibilidade de tempo integral para desenvolvimento de suas pesquisas, por isso é importante esclarecer que, além do tempo, a utilização dos meios digitais e todas as suas ferramentas disponíveis foram essenciais para o sucesso desta investigação.

3.5. Recolha de Dados

Contatamos com Unidades Regionais de Educação do Estado, enviamos email's para inúmeras escolas e precisamos criar algumas estratégias efetivas para conseguirmos recolher os dados da nossa pesquisa. Não conseguimos definir em números exatos os retornos das escolas ou até mesmo pormenores sobre a receptividade da pesquisa, diante da dimensão do Estado já mencionada anteriormente, no entanto, podemos afirmar que o primeiro registro de resposta recebida datou de 21 de maio de 2018 e o último foi no dia 31 de julho de 2018, quando percebemos 1.276 questionários, o que nos permitiu optar pelo fechamento do período de recolha de dados para começar a organizar a etapa seguinte.

De certa forma, ao levarmos em consideração todo o empenho e movimentação na recolha de dados, esperávamos mais participação dos professores. Foram muitos dias intensos de deslocamentos às Unidades Regionais de Educação do Pará, com a presença pessoal em muitas escolas e 60 dias de trabalho intensivo através das redes sociais e contatos por email, com o objetivo de disseminar o máximo possível a pesquisa entre os professores, no entanto, já tínhamos consciência das dificuldades que poderíamos encontrar e não desistimos em função delas.

Pensar que, dos 11.769 professores do Ensino Médio do Estado do Pará, apenas 1.276 participaram do estudo, nos causou certa tristeza, na medida em que sentimos um suposto desinteresse dos professores paraenses pela pesquisa científica, no entanto, esse número nos parecia consensual para a realização do estudo e precisamos avançar em função do tempo estipulado para o término da pesquisa.

Importa agora perceber que o número de respostas, com mais de 10% da população de professores do Ensino Médio, segundo Hill e Hill (2012), nos sugere demonstrar a representatividade e “estimar estatisticamente o grau de confiança com o qual as conclusões retiradas da amostra se aplicam a este universo” (p.45).

A partir deste ponto, tomamos a decisão que passaríamos ao tratamento e análise dos dados recolhidos.

Capítulo IV

Tratamento e Análise de Dados

4. Introdução

Passada a fase inicial do trabalho empírico com a efetivação da recolha de dados, foi necessário avançar para a fase da produção do conhecimento científico através do tratamento e da análise dos dados, para assim, concretizarmos a finalidade da investigação.

Nosso principal foco a partir deste ponto foi “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2014, p. 108). Sabemos que a organização dos dados recolhidos é por si uma tarefa exigente e complexa, na medida em que “trata-se de discutir os diferentes processos de construção do discurso científico que se concretizam em função dos respetivos contextos teórico (teorias e enquadramento conceptual do questionamento) e empírico (natureza dos dados recolhidos)” (Afonso, 2014, p. 118).

Paralelamente ao caminho teórico/empírico, a metodologia escolhida nos exige implementar estudos matemáticos e estatísticos descritivos, característicos das investigações com o perfil quantitativo, visto que “o dispositivo de análise e interpretação está claramente formatado e desenvolve-se numa sequência linear, a partir da recolha efetuada” (Afonso, 2014, p. 126).

Utilizamos o programa SPSS versão 22, de acordo com as nossas perspectivas iniciais, no sentido de tratar e analisar os dados coletados com maior segurança. Para além deste programa foi necessário a utilização do *Microsoft Excel 365*, outro instrumento importante com eficazes ferramentas de cálculos e construções de gráficos que nos permitiu uma melhor apresentação dos resultados da investigação.

Como foi explanado anteriormente, realizamos um extenso e criterioso estudo de validade e fidedignidade do instrumento de investigação, o que resultou na mais valia de garantir a qualidade dos dados recolhidos e na obediência fiel ao cumprimento de todas as etapas necessárias para a produção de trabalhos científicos deste porte.

Procuramos agir com a máxima cautela, própria dos estudos quantitativos, sobretudo, em função das desvantagens deste tipo de *design* que persiste a análise numérica em detrimento do conteúdo. Nesse sentido, e para amenizar a exaustão numérica e objetiva, mas necessária, embutimos na apresentação e na análise dos dados, algumas sucintas fundamentações teóricas que, para além de apoiar o estudo, nos proporcionaram mais segurança para perseguir o objetivo da investigação.

Passaremos, a partir deste ponto, a apresentar os aspectos sociobiográficos da amostra de participantes, apurados através do questionário.

4.1. Definição da Amostra

Nesta fase do trabalho, a utilização da estatística descritiva para a exploração dos dados recolhidos é de fundamental importância. Segundo os conselhos de Hill e Hill (2012), seria impossível avançar sem previamente começar por descrever de forma sumária, as características fornecidas pela amostra, uma vez que a visão panorâmica dos dados nos permite organizar “relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados” (Morais, 2005, p. 8).

Para corroborar com as inferências já apreendidas, Huot (2002) nos esclarece ainda que a estatística descritiva é “um conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem perda de informação” (p.60).

Ainda nesta perspectiva, importa compreender que

as estatísticas descritivas mais vulgares são talvez, as medidas de tendência central, nomeadamente, o valor médio, a mediana e a moda. O desvio padrão, a variância e o intervalo inter-quartil também são estatísticas descritivas porque são uma descrição sumária da variação dos valores de uma variável. (Hill & Hill, 2012, p. 192)

Mesmo que estejamos iniciando as análises estatísticas com representações de instrumentos simples, como “quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 2008, p. 15), entendemos a sua importância no sentido de “dar ao leitor uma perspectiva útil sobre a natureza da amostra e da investigação” (Hill & Hill, 2002, p. 260).

A utilização de um instrumento de investigação *online* através da plataforma *google forms* e todas as estratégias proativas em função da recolha dos dados, já indicadas nos itens anteriores deste trabalho, nos permitiram obter um total de 1.276 respostas ao questionário, sendo que 30 respondentes inviabilizaram o instrumento em função de respostas incompatíveis, o que nos fez retirá-los da amostra.

Quando voltamos ao objetivo da nossa pesquisa de “contribuir para a construção de um referencial de ADD no Estado do Pará, ancorado nas perspectivas dos professores do Ensino Médio”, percebemos que a nossa amostra ainda precisava de ajustes, na medida em que deparamos com 34 respondentes que pertenciam apenas ao Ensino Fundamental.

Mesmo que tal contingente representasse aproximadamente 2,8% da amostra

total, resolvemos não deixá-lo fazer parte do todo, uma vez que entendemos, juntamente com a orientadora deste trabalho, que tais professores não faziam parte do objetivo da pesquisa de recolher opiniões sobre a ADD, apenas os professores do Ensino Médio.

Nesse sentido, trabalhamos com 1.212 questionários respondidos e válidos, o que atendia o propósito de recolher uma amostra com representatividade dos professores do ensino médio do Estado do Pará, ou seja, aquela em que “a amostra e o Universo são muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo” (Hill & Hill, 2012, p. 42).

Para solidificar a nossa decisão de trabalhar com esse contingente, Hill e Hill (2012) referem que uma amostra aceitável para tornar uma investigação científica válida deve conter de 10 a 20% da população, o que nos garante que a nossa amostra está dentro da condição aceitável. Como a dimensão da população foi de 11.769 professores, atingimos 10,3% do total. A partir desse ponto temos a consciência do volume de trabalho em função do tratamento dos dados para a análise, e partiremos para a definição de cada um dos itens que foram propostos para os dados sociobiográficos do questionário.

Começamos por identificar que a região Metropolitana foi a mesorregião que mais representou estatisticamente os respondentes do questionário com (49,3%), seguido da região Nordeste do Pará (32,9%), Sudeste do Pará (9,9%), Baixo Amazonas (5,4%), Sudoeste do Pará (1,6%) e 0,2% dos respondentes, entres “outros” que não foram identificados, conforme o Gráfico 1.

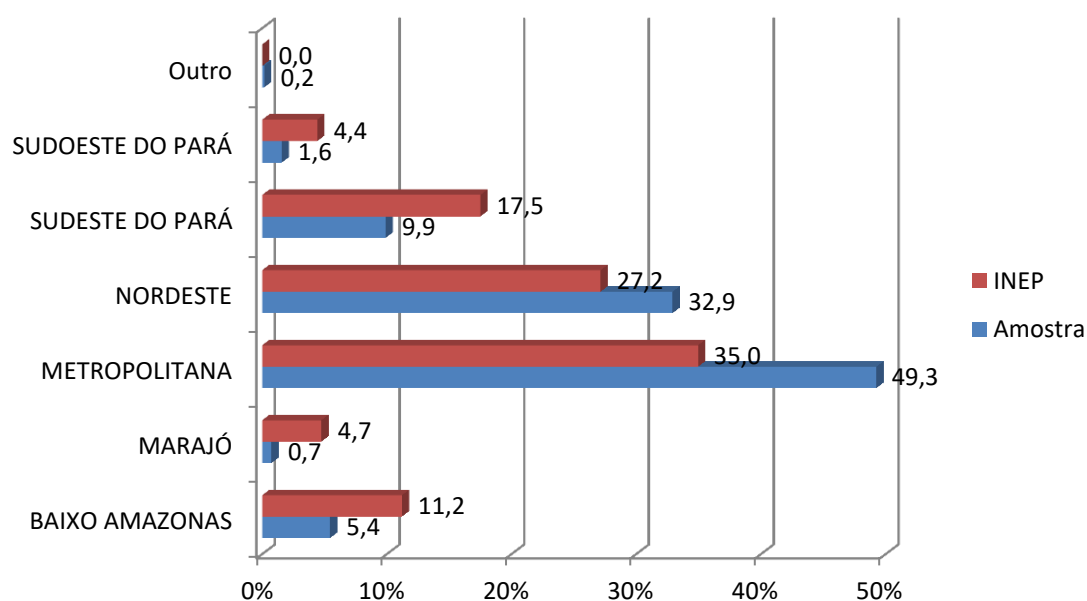


Gráfico 1 - Respondentes por região do Estado

Participaram no estudo 1.212 docentes do Ensino Médio público do Estado do Pará. Entre os respondentes, 853 (70,4%) eram do sexo feminino e 359 (29,6%) do sexo masculino, representados em percentagem no Gráfico 2.

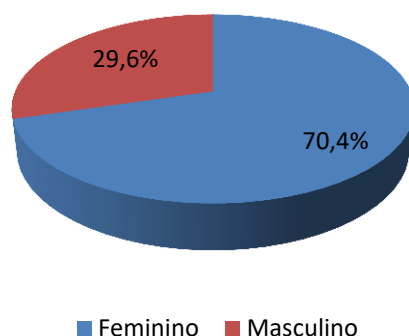


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por sexo

Percebemos uma participação maior dos docentes do sexo feminino, embora quando comparamos os resultados com os números oficiais estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de 2017, no panorama geral da distribuição dos docentes do Estado do Pará por sexo, numa dimensão ampliada que envolve as esferas municipal, estadual, federal e privada, apresenta-se com 70,6 % e 29,4% respectivamente de docentes do sexo masculino e feminino, onde observamos naqueles dados estatísticos também a prevalência de docentes do sexo feminino. Tal observação nos proporcionou certa segurança para seguir com o estudo sociobiográfico dos docentes.

A média de idade dos respondentes é de 40,88 anos. A idade média dos docentes do sexo masculino é 41,71 anos e do sexo feminino é 40,53 anos, como podemos constatar na Tabela 7.

Tabela 7
Estatística dos respondentes/idade

	Média	Desvio Padrão	Mediana
Amostra	40,88	6,13	40,00
Masculino	41,71	6,50	41,00
Feminino	40,53	5,93	40,00

Para enriquecer as informações, incluímos duas estatísticas de aferição de dados importantes: desvio padrão e mediana. A mediana nos permite confirmar que aproximadamente 50% dos docentes respondentes têm mais 40 anos e o desvio padrão (distanciamento em relação à média) não ultrapassou 7 anos.

Os participantes da nossa investigação eram docentes com idades entre 24 e 61 anos. Mesmo que reconheçamos a indicação de Sikes (1985, citado em Martins *et.al.*, 2010, p. 339), que agrupa as “idades dos respondentes segundo 6 faixas etárias numa tentativa de adaptar o modelo organizacional de fases do desenvolvimento profissional,” matemos a mesma escala utilizada pela estatística do INEP com 7 faixas etárias, na tentativa de perceber alguns pontos importantes entre os indicadores de idades recolhidos na amostra e os dados do INEP (Pará), conforme ilustra o Gráfico 3.

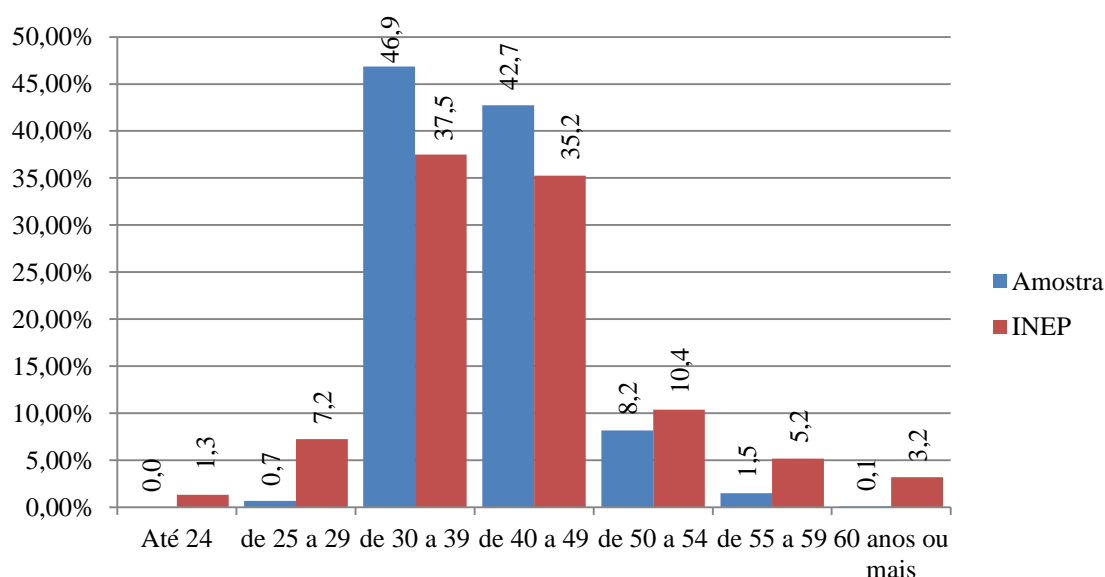


Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes por idade/INEP

Quando comparamos a nossa amostra com os dados estatísticos do INEP podemos verificar que a maior diferença observada é de 9,5% que consideramos uma discrepância pouco expressiva, assegura-nos certa confiança na amostra alcançada.

A Tabela 8, a seguir, nos mostra que a média do tempo de serviço para ambos os sexos variou de 1 a 32 anos. A média foi de 12,76 anos. Importante perceber que a média dos docentes do sexo masculino foi de 13,61 anos, um pouco maior do que do sexo feminino, que foi de 12,40 anos. Podemos também perceber que aproximadamente 50% dos docentes têm tempo de serviço inferior a 12 anos, portanto, são professores em início de carreira.

Tais informações também nos sugerem que 50% dos docentes paraenses, do quadro

efetivo da secretaria de educação, caminham mais próximos do tempo de aposentadoria, o que nos permite visualizar a necessidade a curto e médio prazo da realização de concurso público para a reposição das vagas em aberto.

Tabela 8
Estatística dos respondentes para a variável tempo de serviço.

	Quant	Média	Mín	Máx	Desvio padrão	Mediana	Moda
Amostra	1212	12,76	1	32	5,05	12	8
Masculino	359	13,61	1	32	5,46	12	8
Feminino	853	12,40	1	30	4,83	12	11

Para corroborar com esse item, Huberman (2000) nos fala sobre o poder social e incorporativo da atividade profissional docente, na medida em que apresenta grandes variações no decorrer do tempo de serviço e das funções desempenhadas. Na linha do trabalho profissional do docente, Huberman (2000) volta-se para os acontecimentos que marcam a trajetória profissional dos professores ao longo do tempo no desempenho da sua profissão.

O autor defende a existência de “ciclos da vida profissional” que, para ele, estão divididos em cinco fases: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Resolvemos balizar a nossa análise através da proposta do autor e, assim, apresentamos no Gráfico 4 a distribuição dos respondentes por tempo de serviço e gênero⁶⁷.

⁶⁷ Utilizamos os limites de intervalos das fases do ciclos da vida profissional de Huberman (2000) como baliza, porém, realizamos adaptações, uma vez que observamos que um indivíduo não podia pertencer simultaneamente a dois intervalos, como encontrámos na proposta do autor.

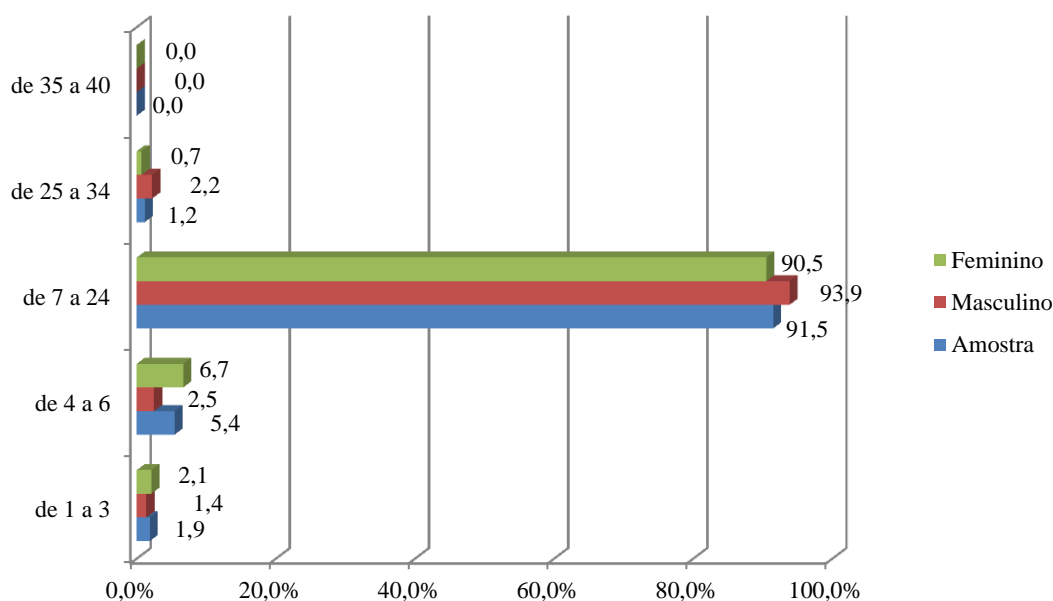


Gráfico 4 - Respondentes por tempo de serviço

Observamos que a nossa amostra possui uma maior quantidade de professores na fase de diversificação ou questionamento (7 a 24 anos de tempo de serviço), (91,5%), que de acordo com Huberman (2000) é a fase de experimentação, diversificação e busca de novos desafios na profissão. Neste sentido, podemos perceber que o professorado paraense encontra-se na fase da necessidade de investimentos pessoais e governamentais na profissão.

Segundo o autor, é também caracterizada pelos questionamentos, na medida em que a monotonia da sala de aula ou outras questões relacionadas podem causar no docente alguma inquietação e descontentamento.

Na continuação da análise da amostra, percebemos que 5,4% dos docentes respondentes encontram-se na fase de estabilização, que, conforme Huberman (2000), caracteriza-se pela consolidação pedagógica que ocorre devido a uma consciência maior sobre a profissão, no sentido de competência e segurança.

Na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de tempo de serviço) estão apenas 1,9% dos respondentes. Essa fase caracteriza-se, segundo o mesmo autor, pelo choque com a realidade da profissão, que envolve adaptações, descobertas e preocupações.

Reduzido número de respondentes (1,2%) encontram-se na fase de serenidade (25 a 35 anos de tempo de serviço), naquela que por Huberman (2000) seria a de aceitação e conformismo com a profissão.

E, por fim, não encontramos nenhum respondente na fase de 35 a 40 anos de tempo de serviço, chamada pelo autor de fase de desinvestimento, recuo ou

interiorização, o que nos demonstra que o professor do ensino básico do Pará, segundo a nossa amostra, tende a não mais trabalhar na educação após o período de aposentadoria, uma vez que a legislação trabalhista vigente no Estado do Pará, no que diz respeito à aposentadoria, exige um tempo mínimo no efetivo magistério de 25 e 30 anos para professores do sexo feminino e masculino respectivamente.

No que diz respeito à formação acadêmica dos docentes que participaram deste estudo, a sua grande maioria possuía especialização (73,8%), seguida de nível superior (13,1%), mestrado (12,2%), doutorado (0,8%) e outras indicações incluídos os docentes sem nível superior (0,08%), conforme Gráfico 5.

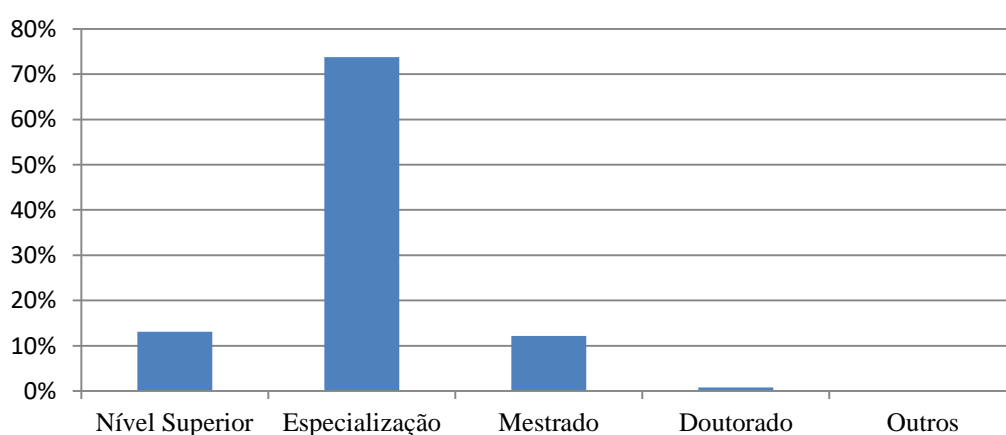


Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por formação acadêmica

Ao recorrermos aos dados oficiais do INEP, podemos fazer poucas comparações, na medida em que os dados gerais do Instituto, como já mencionamos, referem-se aos docentes que pertencem à rede básica de Ensino Médio do Pará das esferas federais, municipais e privadas, sem extratos definidos somente para a rede estadual.

No entanto, e mesmo assim, podemos assegurar que, no geral, a nossa amostra segue um resultado importante, na medida em que a maioria dos respondentes possui pós-graduação, o que nos remete à tendência de uma certa progressão em relação à formação continuada dos docentes.

4.2. Análise Exploratória

Diante da definição descritiva e detalhada da amostra, avançamos para as aferições mais aprofundadas nos itens, categorias e subcategorias do questionário. Tendo presentes os objetivos desta investigação: perceber as percepções dos

professores sobre a avaliação do desempenho do professor, e, com isto apresentar um quadro de referência para a aplicação da ADD na educação básica estadual do Pará, consideramos importante a realização de análises que nos permitissem segurança para avançarmos com este propósito.

É importante ressaltar que o julgo estatístico deste trabalho, sobretudo, as análises que serão realizadas voltam-se inteiramente à necessidade da concretização dos objetivos propostos e, nesse sentido, passamos a buscar meios que nos garantissem elementos necessários para o cumprimento das exigências científicas que um trabalho deste porte apresenta.

Para isto, organizamos elementos estatísticos que nos auxiliassem através de alguns procedimentos que detalharemos a seguir:

- Por primeiro, realizamos novamente o estudo de fiabilidade do questionário através do coeficiente de consistência interna - *Alfa de Crobach*⁶⁸ - para todos os itens, categorias e subcategorias, uma vez que precisamos aferir a normalidade.
- No segundo momento e, a partir dos resultados do teste anteriormente aplicado, passamos à realização de um grupo de testes estatísticos mais aprofundados, uma vez que o nosso estudo apresenta vertente quantitativa e, como consequência, torna-se necessário pela metodologia a identificação de indicadores levando em consideração os itens das respostas fechadas.
- Por fim, analisaríamos os conteúdos das respostas abertas, no sentido de captarmos outros indicadores que pudessem ser considerados relevantes para complementar as respostas recolhidas, no entanto, devido às inexpressivas interferências, a análise não foi realizada. Estudo de Fiabilidade (re-estudo); Estudo da normalidade e Análise descritiva e correlacional dos dados.

Diante da proposta de realizarmos o re-estudo da fiabilidade do questionário de investigação, utilizamos o cálculo do coeficiente de consistência interna – *Alfa de Cronbach* – nos valendo dos procedimentos idênticos aos que foram usados no processo de validação do instrumento. A Tabela 9 explicita os resultados obtidos para os 46 itens do questionário.

⁶⁸ Anexo n.º X

Tabela 9
Estudo de fiabilidade (re-teste)

Dimensão	Alfa de Cronbach	Avaliação
Todos os itens	,895	Bom
1. Parecer sobre o modelo de ADD	,932	Excelente
2. Condutas para o modelo ADD	,834	Bom
3. Indicadores de desempenho no modelo de ADD	,864	Bom

Através do re-estudo demonstrado na Tabela 9, podemos confirmar a fiabilidade deste elemento fundamental na componente empírica desta investigação. Recorremos ao *software* estatístico SPSS 22 para determinar quatro coeficientes de consistência interna, o primeiro relativo a todos os itens e os outros três respetivamente associados a cada uma das categorias que estabelecemos. Pelos resultados, obtivemos valores compreendidos entre ,834 e ,932, os quais classificamos de Bom a Excelente (Hill & Hill, 2012).

Observamos que a fiabilidade global se manteve boa, próxima a excelente (,895), no entanto, a dimensão associada às “condutas para o modelo de ADD” foi a que obteve o menor valor (,834), mesmo assim, permanecendo em patamar bom.

A Tabela 10 apresenta o estudo comparativo do *Alfa de Cronbach* no estudo piloto vs estudo final.

Tabela 10
Comparativo do Alfa Cronbach no estudo piloto e no estudo final.

Dimensão	Total de itens	Alfa no estudo piloto	Alfa no estudo final	Incremento (%)
Todos os itens	46	0,934	0,895	-4,2
1. Parecer sobre o modelo de ADD	2	0,944	0,932	-1,3
2. Condutas para o modelo ADD	34	0,896	0,834	-6,9
3. Indicadores de desempenho no modelo de ADD	10	0,892	0,864	-3,1

Na observação geral dos resultados, quando comparamos com os que foram realizados no teste piloto (Tabela 1, do item 3.3.9), verificamos que houve uma leve redução dos valores quando calculamos para todos os itens e para as três categorias. A categoria “*Condutas para o modelo ADD*” foi a que obteve a maior redução (,896 para ,834)

seguida pela categoria “*Indicadores de desempenho no modelo de ADD*” (,892 para ,864).

Diante das observações feitas, mantivemos a confiança de antes em todas as categorias e sub-categorias do instrumento de recolha de dados.

Com a perspectiva de escolhermos os testes estatísticos a serem aplicados, nos valem da caracterização das variáveis, uma vez que este procedimento é de extrema importância neste ponto do trabalho. Na investigação em tela, as variáveis do estudo são ordinais, medidas numa escala de 4 pontos, *discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente*.

O teste de normalidade dos dados é importante para verificar o quanto eles se diferenciam da distribuição normal. Para esse fim, utilizamos o teste de Kolmogorov-Smirnov, direcionado para amostras maiores (superior a 50 respondentes). No trabalho em curso, convencionamos o valor de ,05 (p-value ou Sig) para o nível de significância estatística. Testamos todas as variáveis ordinais relativas à Escala *Likert*, pois serão submetidas a uma variedade de testes para além da estatística descritiva.

Adicionamos nas tabelas com os resultados do teste *Kolmogorov – Smirnov*⁶⁹, que nos permitiu verificar como as variáveis se comportam em relação à curva gaussiana (em forma de sino). No teste *Kolmogorov-Smirnov* fomos verificar se a variável seguia ou não uma distribuição normal considerando as seguintes hipóteses:

H₀: A variável segue uma distribuição normal

H₁: A variável não segue uma distribuição normal

Observamos que o nível de significância para cada uma das variáveis foi inferior a ,05 nos levando a rejeitar a hipótese nula para todas as variáveis verificadas. Com este resultado pudemos em seguida escolher os testes a utilizar para estas variáveis que na sua totalidade não seguem a distribuição normal.

A Tabela 11, mostra as medidas de tendência central, dispersão e forma dos 47 itens do questionário categorizados pela Escala *Likert* de 4 pontos.

⁶⁹ Anexo n.º VII

Tabela 11

Estatística descritiva dos 47 itens do questionário Y (N=1212)

Item_código	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância	Assimetria	Kurtose Achatamento	Mínimo	Máximo
I07_2.1ª	3,04	3	3	,641	,410	-,564	1,225	1	4
I08_2.1B	3,01	3	3	,654	,428	-,734	1,604	1	4
I09_2.1C	1,72	2	2	,693	,481	,922	1,286	1	4
I10_3.1ª	3,10	3	3	,679	,462	-,864	1,779	1	4
I11_3.1B	2,99	3	3	,759	,575	-,761	,757	1	4
I13_3.2ª	3,32	3	3	,597	,357	-,563	1,029	1	4
I14_3.2B	3,22	3	3	,611	,374	-,266	-,017	1	4
I15_3.2C	3,23	3	3	,554	,307	-,109	,473	1	4
I16_3.2D	2,86	3	3	,807	,651	-,416	-,208	1	4
I18_3.3ª	3,19	3	3	,628	,394	-,830	2,345	1	4
I19_3.3B	2,48	2	2	,858	,735	,075	-,633	1	4
I20_3.3C	2,58	3	3	,825	,680	-,263	-,456	1	4
I21_3.3D	2,17	2	2	,795	,633	,482	-,032	1	4
I22_3.3E	3,38	3	3	,517	,267	,114	-,965	1	4
I23_3.3F	3,32	3	3	,505	,255	,256	-,423	1	4
I24_3.3G	3,23	3	3	,537	,288	-,259	1,880	1	4
I25_3.3H	3,31	3	3	,553	,306	-,147	,049	1	4
I26_3.3I	2,40	2	2	,799	,639	,150	-,418	1	4
I27_3.3J	2,39	2	2	,765	,585	,242	-,262	1	4
I28_3.3K	2,34	2	2	,795	,632	,294	-,296	1	4
I30_3.4ª	1,61	2	1	,659	,435	,916	,951	1	4
I31_3.4B	2,99	3	3	,663	,440	-,959	2,154	1	4
I32_3.4C	2,95	3	3	,685	,469	-,758	1,303	1	4
I33_3.4D	3,14	3	3	,584	,341	-,404	1,434	1	4
I34_3.4E	2,59	3	3	,840	,706	-,350	-,458	1	4
I35_3.4F	2,57	3	3	,857	,734	-,347	-,537	1	4
I36_3.4G	2,91	3	3	,788	,622	-,756	,538	1	4
I37_3.4H	3,21	3	3	,597	,356	-,698	2,346	1	4
I38_3.4I	2,24	2	2	,863	,745	,261	-,591	1	4
I39_3.4J	2,37	2	3	,894	,800	,026	-,796	1	4
I40_3.4K	2,14	2	2	,732	,535	,156	-,361	1	4

Cont. Tab 7

Item_código	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Variância	Assimetria	Kurtose achatamento	Mínimo	Máximo
I41_3.5 ^a	2,78	3	3	,709	,502	-,845	,914	1	4
I42_3.5B	2,39	2	2	,788	,621	,036	-,448	1	4
I43_3.5C	2,84	3	3	,657	,432	-,595	,898	1	4
I44_3.5D	2,93	3	3	,557	,310	-,828	2,698	1	4
I45_3.5E	2,98	3	3	,593	,351	-,829	2,561	1	4
I46_3.5F	2,48	3	3	,772	,597	-,276	-,412	1	4
I48_4.1 ^a	2,91	3	3	,622	,387	-,327	,581	1	4
I49_4.1B	3,06	3	3	,558	,312	-,663	2,945	1	4
I50_4.1C	3,10	3	3	,531	,282	-,297	2,209	1	4
I51_4.1D	2,59	3	3	,806	,650	-,217	-,413	1	4
I52_4.1E	2,68	3	3	,743	,552	-,011	-,395	1	4
I53_4.1F	3,10	3	3	,568	,323	-,313	1,376	1	4
I54_4.1G	3,10	3	3	,521	,271	,024	,997	1	4
I55_4.1H	3,19	3	3	,557	,310	-,364	1,842	1	4
I56_4.1I	2,95	3	3	,746	,557	-,488	,171	1	4
I57_4.1J	2,45	2	2	,798	,638	,113	-,438	1	4

Como se pode ver na Tabela 11, os 47 itens tiveram um valor médio de resposta que variou entre 1,61 e 3,38. O item com o valor médio mais elevado foi o item 3.3.E (relativo à transparência do modelo de ADD para o avaliado); o item com o valor médio mais baixo foi o item 3.4.A (relativo ao modelo de ADD ser formativo - integrado na ação de formação com *feedbacks* contínuos e periódicos ao longo da vida profissional);

A mediana e a moda têm valores entre 1 e 3, portanto, nenhum item foi totalmente positivo, ou seja, não há nenhum dos itens com a moda 4. O item 3.4. A, (relativo à execução da ADD, no sentido desta ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos com especialização na área de avaliação educacional ou afim), foi o único com a moda igual a 1, quer dizer que é claramente negativo.

Temos 32 itens com assimetria negativa, ou seja, com uma tendência à direita, com as respostas a cair no concordo e no concordo totalmente. Temos 15 itens com assimetria positiva, ou seja, com uma tendência à esquerda, com as respostas a cair no discordo totalmente e discordo.

Temos 25 itens com achatamento acima de ,263 (Platicúrtica), ou seja, os dados são mais dispersos em torno da média e 22 itens com achatamento menor que ,263

(Leptocúrtica), ou seja, os dados são mais concentrados em torno da média.

Observa-se, ainda, que todos os itens variaram entre 1 e 4, ou seja, não houve nenhum item consensual, não houve nenhum item que não fosse respondido pelo menos uma vez em cada categoria.

Nas tabelas que se seguem, iremos visualizar a correlação entre as variáveis que possuem como resposta o *Discordo totalmente*, o *Discordo*, o *Concordo* e o *Concordo Totalmente*. Para este fim utilizamos o teste *Rô de Spearman*. Marcamos em cor, nos valores de correlação maiores que 0,5, ou seja, de moderada positiva em diante.

Não existe uma “classificação” unânime da correlação. Optamos por seguir a considerada por Santos (2007), que é apresentada na Tabela 12.

Tabela 12
Interpretação do coeficiente de correlação de Pearson.

Coeficiente de correlação	Correlação
$r=1$	Perfeita positiva
$0,8 \leq r < 1$	Forte positiva
$0,5 \leq r < 0,8$	Moderada positiva
$0,1 \leq r < 0,5$	Fraca positiva
$0 \leq r < 0,1$	Ínfima positiva
0	Nula
$-0,1 \leq r < 0$	Ínfima negativa
$-0,5 \leq r < -0,1$	Fraca negativa
$-0,8 \leq r < -0,5$	Moderada negativa
$-1 \leq r < -0,8$	Forte negativa
$r = -1$	Perfeita negativa

A partir deste ponto, começaremos a analisar item a item, com o objetivo de perceber as possíveis correlações existentes e por conseguinte obter análise mais precisas sobre as respostas dos inquiridos.

Tabela 13
Correlação entre itens da categoria "Parecer sobre o modelo de ADD" - necessidade da ADD

	2.1A	2.1B	2.1C
2.1 ^a	1,000	,854**	,009
2.1B		1,000	-,024
2.1C			1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Nesta categoria “Necessidade de ADD”, podemos perceber que existe uma forte correlação positiva entre os itens 2.1.A (afirma que o processo de ADD formalizado de maneira justa e democrática é importante para o desenvolvimento profissional do

professor e da educação do Estado do Pará) e 2.1.B (afirma que a ADD é necessária para o desenvolvimento do Estado do Pará), ou seja, quem respondeu que a ADD é necessária para o desenvolvimento profissional do professor tendeu a responder também que a ADD é necessária para o desenvolvimento do Estado do Pará.

Tabela 14
Correlação entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD - incidência da ADD

	3.1A	3.1B
3.1 ^a	1,000	,744**
3.1B		1,000

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Nesta categoria, podemos verificar que existe uma moderada correlação positiva entre os itens 3.1.A e 3.1.B, ou seja, quem respondeu que a ADD deve ser discutida e inserida nas políticas educacionais (Plano Estadual de Educação), também tendeu a responder que ela deve estar inserida e ser discutida nas políticas educacionais (Plano Político Pedagógico).

Tabela 15
Correlação entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD" - elaboração da ADD

	3.2A	3.2B	3.2C	3.2D
3.2 ^a	1,000	,688**	,727**	,478**
3.2B		1,000	,712**	,503**
3.2C			1,000	,518**
3.2D				1,000

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

De acordo com a tabela, e ao analisar as variáveis relativas aos itens 3.2.A (na elaboração da ADD deve existir a participação de representantes de docentes); até o item 3.2.D (na elaboração da ADD deve existir a participação de representantes de Conselho Escolar), podemos verificar que todas possuem correlações.

Todas as correlações são significativas, apresentando um alto grau de significância (igual ou inferior a 0,01). Podemos constatar também que a intensidade das correlações é moderada, com exceção de uma (3.2A com 3.2D) cuja intensidade é fraca, ou seja, uma resposta não influencia na outra. Temos uma situação que se destaca: correlação entre a resposta (3.2A e 3.2C), uma vez que quem respondeu ser

importante para a elaboração da ADD a participação dos representantes dos docentes, também tendeu a concordar que nesta elaboração devem existir representantes do Conselho Estadual de Educação.

Tabela 16

Correlações entre itens da categoria "Condutas para o modelo de ADD" - Características para o modelo de ADD.

	3.3 ^a	3.3B	3.3C	3.3D	3.3E	3.3F	3.3G	3.3H	3.3I	3.3J	3.3K
3.3 ^a	1,000	,081**	,240**	-,029	,493**	,556**	,498**	,410**	,043	,060*	,044
3.3B		1,000	-,131**	,430**	,104**	,217**	,263**	,151**	,101**	,122**	,111**
3.3C			1,000	,124**	-,165**	-,083**	-,045	-,035	,099**	-,137**	,188**
3.3D				1,000	-,016	-,002	,019	-,023	,034	-,013	-,035
3.3E					1,000	,810**	,653**	,636**	,126**	,148**	,142**
3.3F						1,000	,801**	,675**	,086**	,136**	,133**
3.3G							1,000	,635**	,134**	,175**	,192**
3.3H								1,000	-,009	,068*	,085**
3.3I									1,000	,853**	,756**
3.3J										1,000	,720**
3.3K											1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

De acordo com a tabela e analisando as variáveis relativas aos itens 3.3A até o item 3.3K, podemos verificar que a maioria possui correlações, e as que apresentam, na sua maioria possuem correlações significativas com um alto grau de significância (igual ou inferior a 0,01). Podemos constatar também que a intensidade das correlações são as mais variadas, ou seja, de ínfima a forte.

A correlação que mais se destaca é entre as respostas 3.3I e 3.3J, ou seja, quem respondeu que o modelo de ADD deve levar em consideração os resultados do SISPAE, também tendeu a concordar que seja importante neste modelo levar em consideração os resultados do Exame Nacional de Educação (ENEM).

Tabela 17

Correlação entre itens da categoria " Execução do modelo de ADD"

	3.4 ^a	3.4B	3.4C	3.4D	3.4E	3.4F	3.4G	3.4H	3.4I	3.4J	3.4K
3.4 ^a	1,000	-,090**	-,023	-,185**	-,004	,095**	,040	-,247**	,126**	,251**	-,035
3.4B		1,000	,607**	,587**	,436**	,069*	,286**	,311**	,092**	,112**	-,081**
3.4C			1,000	,463**	,468**	,007	,153**	,200**	,124**	,193**	-,228**
3.4D				1,000	,415**	-,055	,272**	,505**	,026	,071*	-,139**
3.4E					1,000	,100**	,130**	,273**	,201**	,140**	-,319**
3.4F						1,000	,124**	,128**	-,051	,079**	,078**
3.4G							1,000	,469**	-,077**	,057*	,023
3.4H								1,000	-,026	-,008	-,072*
3.4I									1,000	-,168**	-,152**
3.4J										1,000	-,237**
3.4K											1,000

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

De acordo com a tabela e analisando as variáveis relativas aos itens 3.4A até ao item 3.4K, podemos verificar que a maioria possui correlações, e as que apresentam, na sua maioria são correlações significativas, com um alto grau de significância (igual ou inferior a 0,01). Podemos constatar também que a intensidade das correlações são as mais variadas, ou seja, de ínfima a moderada.

A correlação que mais se destaca é entre as respostas 3.4B e 3.4C, ou seja, quem respondeu que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos, com especialização na área de avaliação educacional, também tendeu a concordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos efetivos com especialização na área de avaliação educacional, o que nos supõe perceber que independentemente da função que tais funcionários exerçam, é mais importante para os respondentes que estes possuam formação na área de avaliação educacional para exercerem o cargo de avaliador.

Tabela 18
Correlação entre itens da categoria "Fontes de informação sobre ADD"

	3.5A	3.5B	3.5C	3.5D	3.5E	3.5F
3.5 ^a	1,000	,254**	,428**	,418**	,300**	,159**
3.5B		1,000	,399**	,367**	,242**	,274**
3.5C			1,000	,538**	,350**	,057*
3.5D				1,000	,482**	,119**
3.5E					1,000	,114**
3.5F						1,000

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

De acordo com a tabela e analisando as variáveis relativas aos itens 3.5A até ao item 5F, podemos verificar que todas possuem correlações significativas, apresentando um alto grau de significância (igual ou inferior a 0,01). Podemos constatar também que a intensidade das correlações varia de ínfima a moderada. A correlação que se destaca é entre a resposta 3.5C e 3.5D, uma vez que quem respondeu que, além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da direção da escola do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado, também concorda que a coordenação pedagógica da escola possa se utilizar do mesmo instrumento operacional para realizar tal procedimento avaliativo.

Somos levados a pensar que, neste caso específico, os respondentes reconhecem a importância da existência de um instrumento personalizado para a realização da avaliação dos professores.

Tabela 19.
Correlação entre itens da categoria "Indicadores de desempenho de ADD."

	4.1A	4.1B	4.1C	4.1D	4.1E	4.1F	4.1G	4.1H	4.1I	4.1J
4.1 ^a	1,000	,457**	,500**	,341**	,455**	,430**	,489**	,328**	,129**	,267**
4.1B		1,000	,697**	,199**	,349**	,485**	,528**	,513**	,370**	,286**
4.1C			1,000	,343**	,341**	,519**	,623**	,538**	,392**	,313**
4.1D				1,000	,596**	,230**	,296**	,262**	,388**	,467**
4.1E					1,000	,301**	,306**	,297**	,322**	,499**
4.1F						1,000	,623**	,726**	,501**	,158**
4.1G							1,000	,640**	,489**	,283**
4.1H								1,000	,704**	,256**
4.1I									1,000	,409**
4.1J										1,000

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

De acordo com a tabela e analisando as variáveis relativas aos itens 4.1.A a 4.1.J, podemos verificar que todas possuem correlações significativas, apresentando um alto grau de significância (igual ou inferior a 0,01). Podemos constatar também que a intensidade das correlações varia de fraca a moderada. A correlação que se destaca é entre a resposta 4.1.F e 4.1.H, ou seja, quem respondeu que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa dos docentes nas formações continuadas, também concorda que a assiduidade dos docentes, salvo licenças legais concedidas, deve ser observada como indicador de desempenho dos docentes.

Finalizada essa etapa de correlações entre itens de respostas, passaremos a explorar item a item de cada uma das categorias e subcategorias, com a intenção de perceber com mais detalhes as tendências de respostas dos docentes para, assim, chegarmos ao objetivo final deste trabalho.

Para este ponto, faremos a análise das respostas dos inquiridos para cada item através de:

1. Análise descritiva de vertente gráfica e frequencista, complementada com a inclusão das medidas de tendência central (mediana e moda);
2. Análise dicotômica das respostas condordantes (resultantes da agregação das respostas Concordo e Concordo totalmente) e discordantes (resultantes da agregação das respostas Discordo e Discordo totalmente) realizada através do teste de aderência do qui-quadrado para as proporções.

Para a análise dos dados, realizada através da estatística descritiva simples (frequências relativas) decidimos considerar relevante em termos relativos percentuais superiores a 30%, por julgarmos expressivos. A mediana e a moda igual ou superior a 3 nos farão perceber tendências concordantes e valores inferiores a 3, discordante, uma vez que as pontuações que atribuímos aos quatro níveis da escala *Likert*, 1, 2, 3 e 4, estão associadas ao *discordo totalmente*, *discordo*, *concordo* e *concordo totalmente* respectivamente.

A análise dicotômica das respostas condordantes e discordantes realizada através do teste de aderência do qui-quadrado para as proporções objetivou aferir em que Medida as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente diferiam. Ou seja, interessava-nos identificar as variáveis onde não existia uma diferença estatisticamente significativa entre as proporções associadas às respostas concordantes (resultantes da agregação das respostas Concordo e Concordo

totalmente) e discordantes (que de forma semelhante resultaram da agregação das respostas Discordo e Discordo totalmente).

As hipóteses testadas através do teste de aderência do qui-quadrado foram as seguintes:

H₀: As proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item são iguais.

H₁: As proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais.

Rejeitamos a hipótese das proporções de inquiridos que responderam concordantemente

e discordantemente serem iguais sempre que $p\text{-value} < ,05$ pelo que no decorrer da análise de cada um dos itens incluiremos uma breve referência ao resultado do teste do qui-quadrado. Não rejeitamos a hipótese nula sempre que $p\text{-value} \geq ,05$.

Esta análise vai facultar-nos a indicação dos procedimentos e indicadores que os professores entenderam como relevantes ou não.

4.2.1. Análise dos itens da categoria *parecer sobre o modelo de ADD*

Neste ponto, começamos a análise item a item da subcategoria *Necessidade da ADD*, que faz parte da categoria *Parecer sobre o modelo de ADD*(2).

4.2.1.1. Análise da subcategoria *necessidade da ADD* (2.1)

Ao dar seguimento aos procedimentos que definimos, começamos pelas nossas considerações. É importante esclarecer que a subcategoria *necessidade da ADD* apresenta-se com três itens que julgamos importantes para a percepção sobre o parecer inicial dos respondentes acerca do tema estudado. Estas respostas nos permitiram visualizar de maneira geral, o conhecimento e a aceitação ou não dos respondentes ao tema, de acordo com a perspectiva organizacional e numérica, utilizada no questionário.

- 2.1.a) Análise do item: a ADD é necessária para o desenvolvimento profissional do docente.

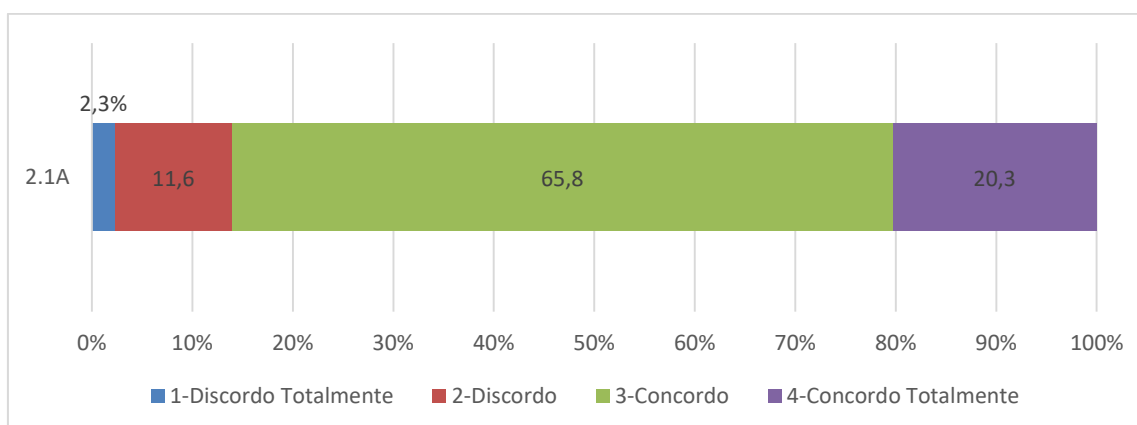


Gráfico 6 . Percentagem do item 2.1.a. - A ADD é importante para o desenvolvimento profissional do docente.

Como se pode inferir, a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (13,9%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que a ADD é necessária para o desenvolvimento profissional do professor.

Tabela 20
Teste Chi-quadrado para o item 2.1.a.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V2.1a	Discordante	169	606	- 437,0	630,261	1	,000
	Concordante	1043	606	437,0			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 2.1.b) Análise do item: a ADD é necessária para o desenvolvimento da educação no Estado do Pará.

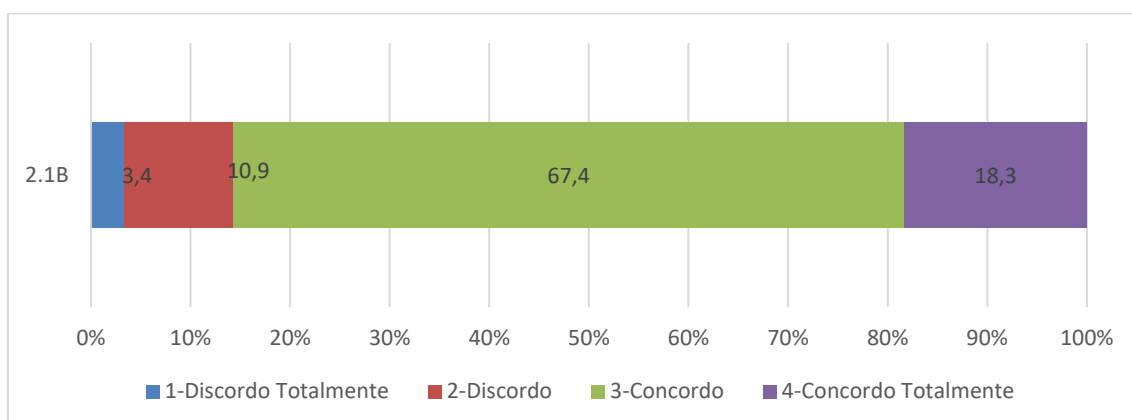


Gráfico 7 . Percentagem das respostas do item 2.1.b - A ADD é necessária para o desenvolvimento da educação no Estado do Pará.

Nesse item percebemos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (14,3%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que *a ADD é necessária para o desenvolvimento da educação no Estado do Pará*.

Tabela 21
Teste Chi-quadrado para o item 2.1.b

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V2.1b	Discordante	173	606	- 433	618,776	1	,000
	Concordante	1039	606	433			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 2.1.c) Item analisado: O sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.

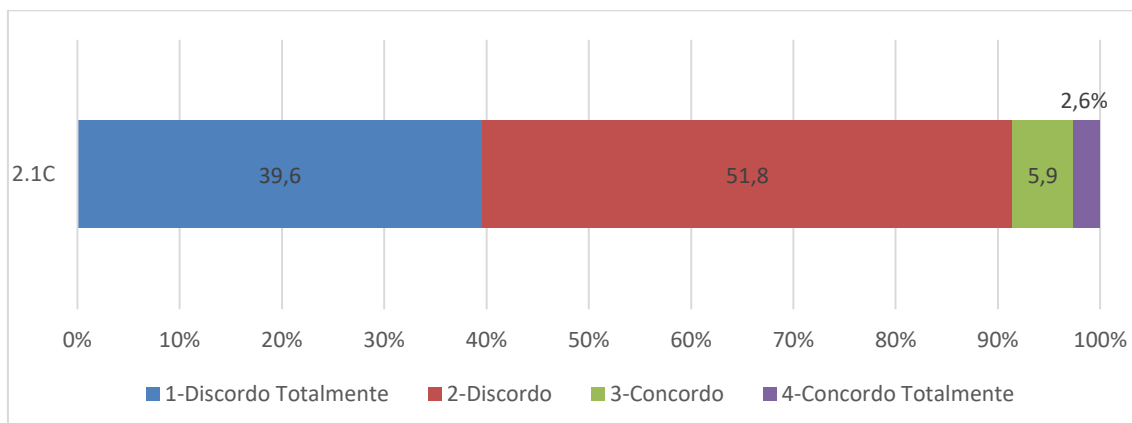


Gráfico 8 - Porcentagem das respostas do item 2.1. c) O sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.

Nesse item percebemos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *concordo totalmente* e *concordo* é muito inferior a 30%, (8,5%), a mediana é igual a 2 e a moda igual a 2, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a discordar que o sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.

Tabela 22
Teste Chi-quadrado para o item 2.1.c

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V2.1c	Discordante	1108	606	502	831,696	1	,000
	Concordante	104	606	- 502			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

4.2.2. Análise dos itens da categoria *condutas para o modelo de ADD* (3)

Nesse ponto, começamos a análise item a item das subcategorias relativas a *Incidência, Elaboração, Características, Execução e Fontes da ADD* (3.1), que fazem

parte da categoria *Condutas* sobre o modelo de ADD.

4.2.2.1. Análise da subcategoria *incidência da ADD* (3.1)

À semelhança do que fizeste na subcategoria anterior, deve-se fazer um breve enquadramento, referindo quantos itens tem esta subcategoria

- 3.1.a) Análise do item: a avaliação do desempenho docente *deve estar inserida nas políticas públicas. (Plano Estadual de Educação).*

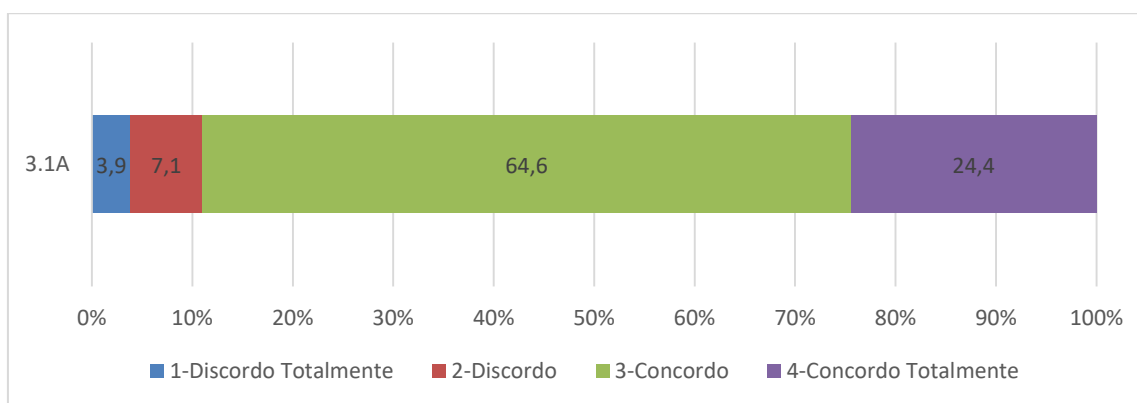


Gráfico 9 - Percentagem do item 3.1.a. A avaliação do desempenho docente deve estar inserida nas políticas públicas.

Podemos destacar que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (11,0%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite inferir que os respondentes tenderam a concordar que a *ADD deve estar inserida nas políticas públicas*.

Tabela 23
Teste Chi-quadrado para o item 3.1.a

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N Observado	N Esperado	Resíduo	Chi- Quadrado	Grau de liberdade	Sig.
V3.1 ^a	Discordante	133	606	- 473	738,380	1	,000
	Concordante	1079	606	473			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.1.b) Análise do item: a avaliação do desempenho docente *deve estar inserida nas políticas educacionais (Plano Político Pedagógico)*.

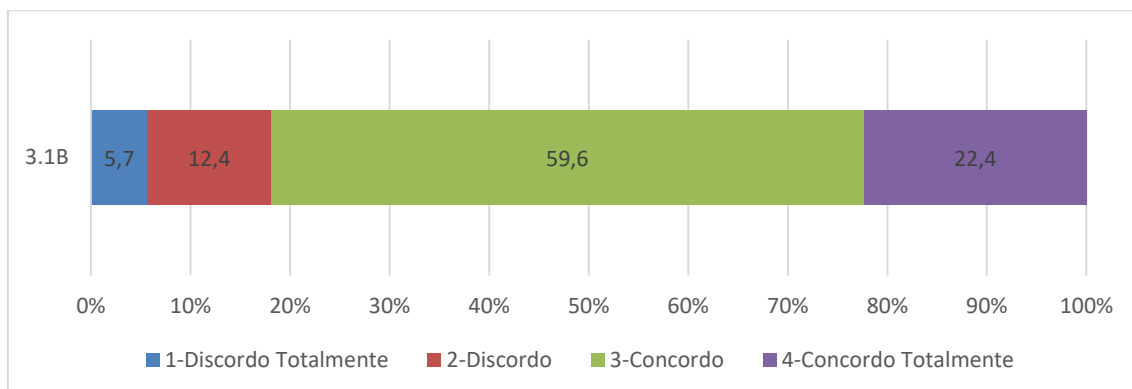


Gráfico 10 - Percentagem do item 3.1.b. A avaliação do desempenho docente deve estar inserida nas políticas educacionais (Plano Político Pedagógico)

Através dos dados, podemos perceber que a soma das frequências relativas das respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (18,1%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que a ADD deve estar inserida nas políticas educacionais (Plano Político Pedagógico).

Tabela 24

Chi-quadrado para o item 3.1.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.1b	Discordante	219	606	- 387	494,287	1	,000
	Concordante	993	606	387			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

4.2.2.2. Análise da subcategoria *elaboração do modelo de ADD* (3.2).

É importante esclarecer que a subcategoria elaboração do modelo de ADD apresenta-se com quatro itens que julgamos importantes relacionados com o objetivo principal da investigação, uma vez que tem-se a percepção dos respondentes acerca da

elaboração do modelo de ADD. Estas respostas nos permitiram visualizar, de maneira geral, a percepção e opinião dos respondentes ao tema, de acordo com a perspectiva dos intervenientes diretos da elaboração do modelo de ADD.

- 3.2.a) Análise do item: além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver *representantes dos docentes*.

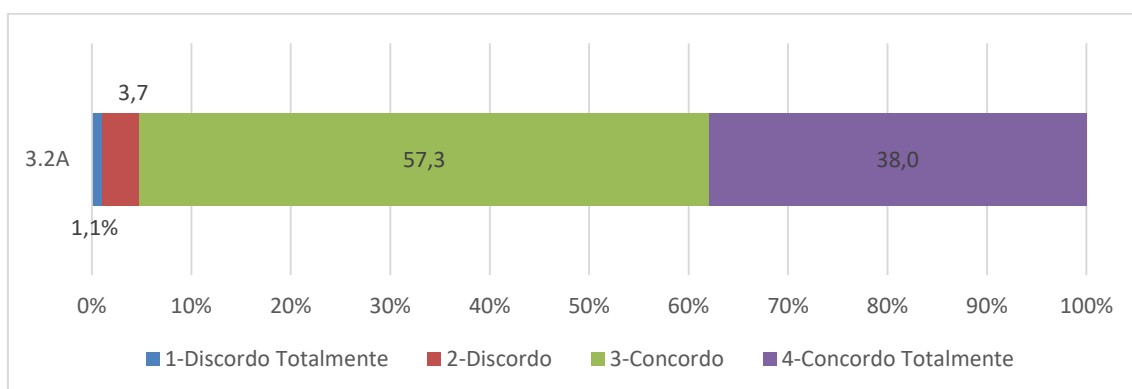


Gráfico 11 - Percentagem do item 3.2.a. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes dos docentes.

Nesse item podemos perceber que a soma das frequências relativas das respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (4,8%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que *além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes dos docentes*.

Tabela 25

Teste Chi-quadrado para o item 3.2.a

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.2a	Discordante	58	606	- 548	991,102	1	,000
	Concordante	1154	606	548			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.2.b) Análise do item: além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver *representante do sindicato dos professores*.

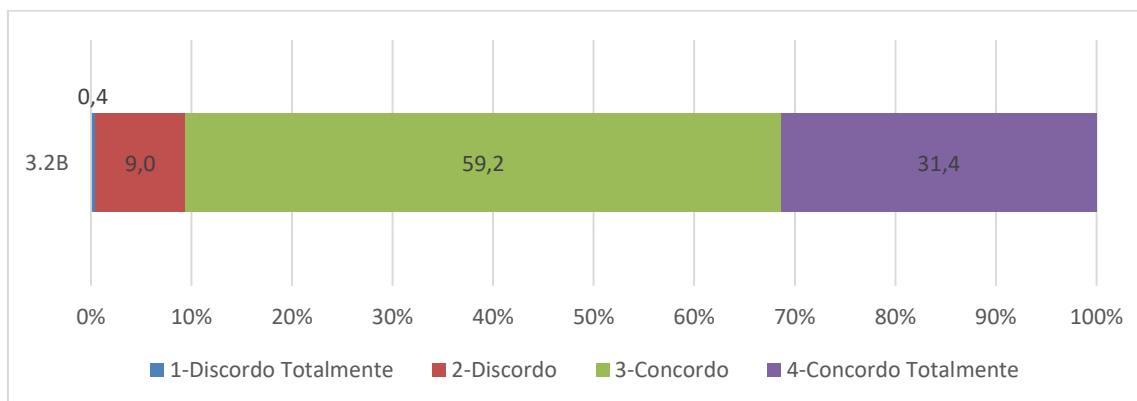


Gráfico 12 - Percentagem do item 3.2.b. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes dos professores.

Observa-se que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (9,4%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que, além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver *representante do sindicato dos professores*.

Tabela 26
Teste Chi-quadrado para o item 3.2.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.2b	Discordante	114	606	- 492	798,891	1	,000
	Concordante	1098	606	492			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.2.c) Análise do item: além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver *representantes do Conselho Estadual de Educação*.

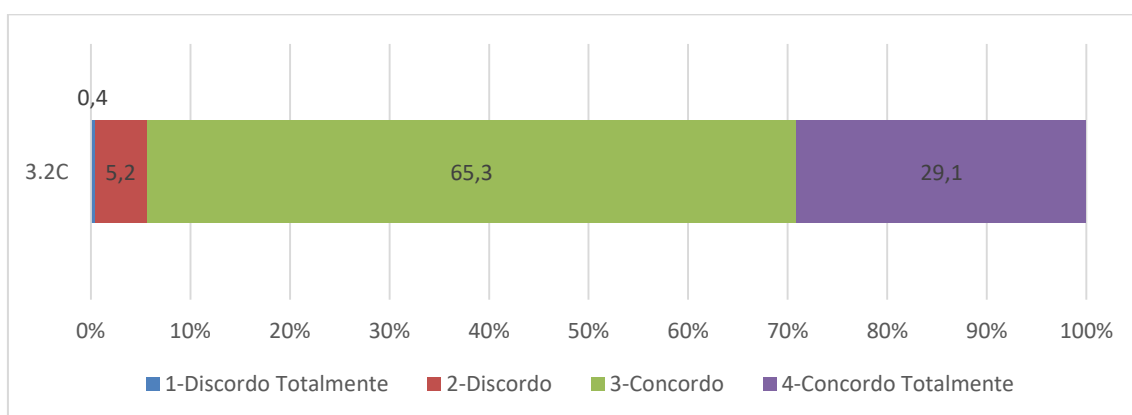


Gráfico 13 - Percentagem do item 3.2.c. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Estadual de Educação.

Podemos perceber que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (5,6%) a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Estadual de Educação.

Tabela 27
Teste Chi-quadrado para o item 3.2.c

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.2c	Discordante	68	606	- 538	955,261	1	,000
	Concordante	1144	606	538			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.2.d) Análise do item: além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver *representantes do Conselho Escolar*.

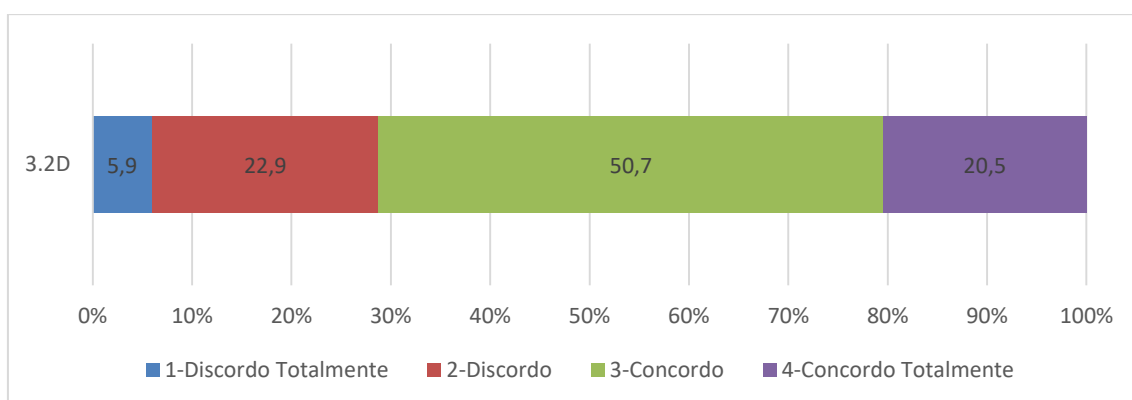


Gráfico 14 - Percentagem do item 3.2.d. Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Escolar.

Percebemos que a soma das frequências relativas das respostas *discordo totalmente* e *discordo* é ligeiramente inferior a 30%, (28,8%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar, porém, com alguma discordância sobre a elaboração do modelo de ADD deve envolver representantes do Conselho Escolar para além da Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Tabela 28
Teste Chi-quadrado para o item 3.2.d.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.2d	Discordante	349	606	- 257	217,983	1	,000
	Concordante	863	606	257			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

4.2.2.3. Análise da subcategoria características do modelo de ADD (3.3).

Conhecer a percepção e opinião dos professores sobre as características principais que a ADD pode apresentar é de suma importância, haja vista que será a partir destas tendências de respostas que poderemos iniciar um caminho progressivo na perspectiva de formatar um quadro referencial de avaliação, sendo este o objetivo principal deste estudo. Nesse sentido, seguem-se as análises.

- 3.3.a) Análise do item: o modelo de ADD deverá ser *formativo – ação de formação com feedbacks contínuos e periódicos ao longo da vida profissional*.

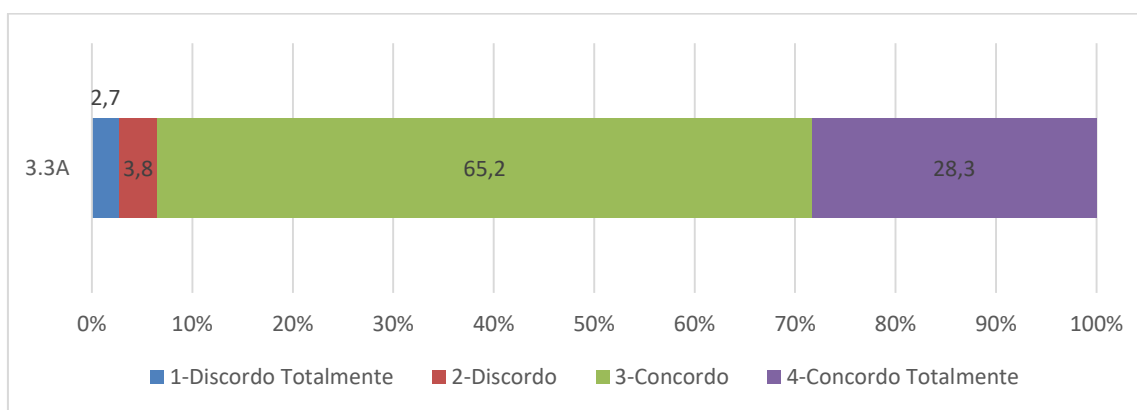


Gráfico 15 - Percentagem do item 3.3.a. O modelo de ADD deverá ser formativo - ação de formação com feedbacks contínuos e periódicos ao longo da vida profissional.

Nesse item podemos perceber que a soma das frequências relativas ligadas às respostas *discordo totalmente* e *discordo* é muito inferior a 30%, (6,5%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que *o modelo de ADD deverá ser formativo – ação de formação com feedbacks contínuos e periódicos ao longo da vida profissional*.

Tabela 29

Teste Chi-quadrado para o item 3.3.a.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3a	Discordante	79	606	- 527	916,597	1	,000
	Concordante	1133	606	527			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.3.b) Análise do item: o modelo de ADD deverá ser somativo – *avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios*.

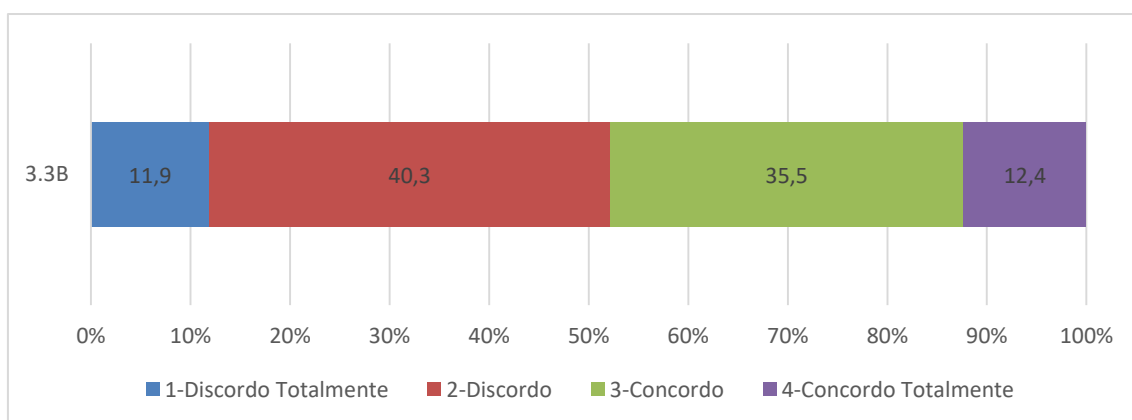


Gráfico 16 - Percentagem do item 3.3.b. O modelo de ADD deverá ser somativo - avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios.

Nesse item, percebemos que, apesar de a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente ser superior a 30%, (47,9%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda é igual a 2, e a soma do discordo com o discordo totalmente é de 52,2%, o que nos permite inferir que os respondentes tendem para a discordância de que o modelo de ADD deverá ser somativo – avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios.

Tabela 30
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3b	Discordante	632	606	26	2,231	1	,135
	Concordante	580	606	- 26			
	Total	1212					

Não rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} \geq 0,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item são iguais, assim, nesse item, os inquiridos tenderam a responder homogeneamente.

- 3.3.c) Análise do item: o modelo de ADD deverá ter indicadores somente qualitativos – que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto.

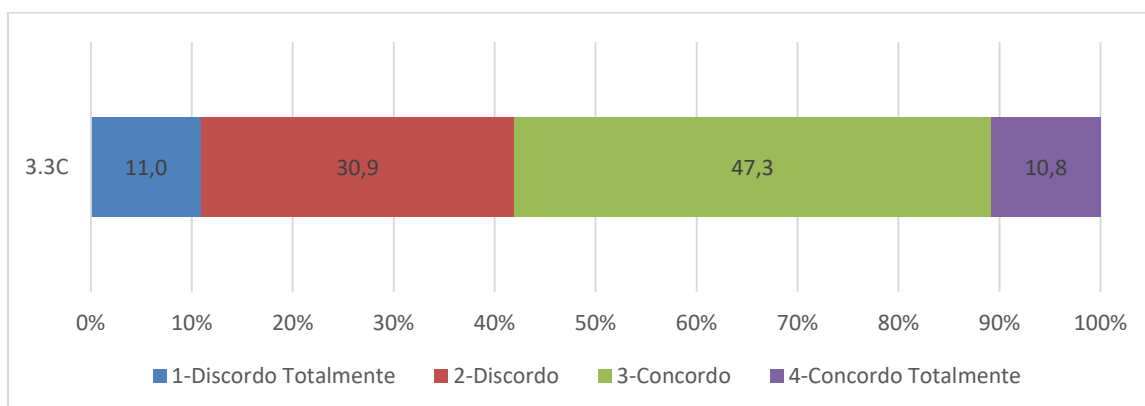


Gráfico 17 - Percentagem do item 3.3.c. O modelo de ADD deverá ter indicadores somente qualitativos - que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto.

Nesse item, apesar de percebermos que a soma das frequências relativas das respostas *discordo totalmente* e *discordo* ser superior a 30%, (41,9%), verificamos que a mediana é igual a 3, a moda é igual a 3, e a soma do *concordo* com o *concordo totalmente* é de 58,1%, o que nos permite afirmar que os inquiridos tendem para a concordância de que o modelo de ADD deverá ter indicadores somente qualitativos – que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto.

Tabela 31
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.c

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3c	Discordante	508	606	-98	31,696	1	,000
	Concordante	704	606	98			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.3.d) Análise do item: o modelo de ADD deverá ter indicadores somente quantitativos – *obtidos através de dados exatos extraídos de tabulação e relatório.*

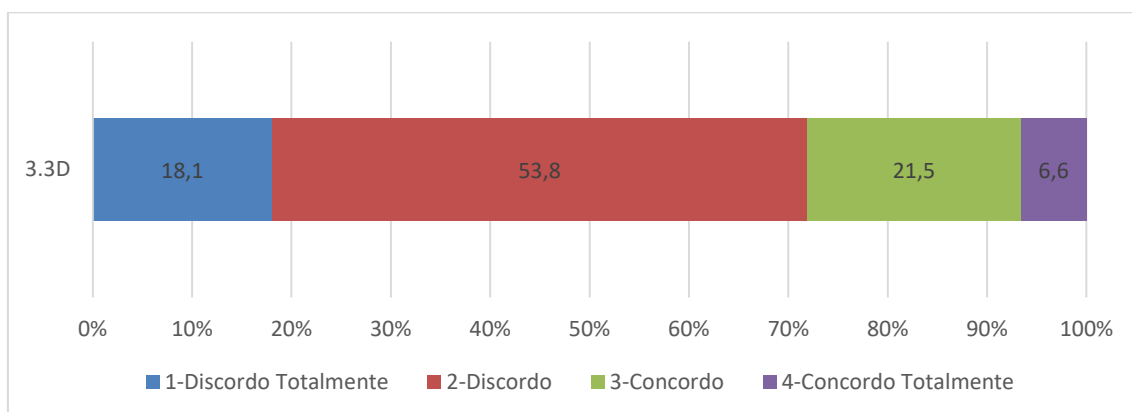


Gráfico 18 - Percentagem do item 3.3.d. O modelo de ADD deverá ter indicadores somente quantitativos - obtidos através de dados extraídos de tabulação e relatório.

Podemos inferir que, apesar de a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente ser muito próxima de 30%, (28,1%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda igual a 2, e a soma do *discordo totalmente* com o *discordo* é de 71,9%, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a discordar que o *modelo de ADD deverá ter indicadores somente quantitativos – obtidos através de dados exatos extraídos de tabulação e relatório.*

Tabela 32

Teste Chi-quadrado para o item 3.3.d.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3d	Discordante	871	606	265	231,766	1	,000
	Concordante	341	606	-265			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

3.3.e) Análise do item: o modelo de ADD deverá ser *transparente para o avaliado e avaliadores*.

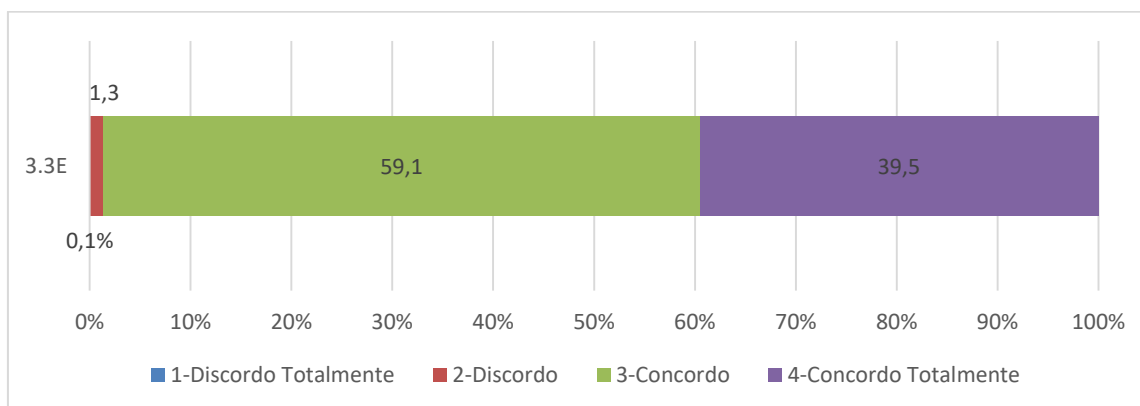


Gráfico 19 - Porcentagem do item 3.3.e. O modelo de ADD deverá ser transparente para o avaliado e avaliador.

Podemos verificar que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo e discordo totalmente é fortemente inferior a 30%, (1,40%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam claramente a concordar que o modelo de ADD deverá ser transparente para o avaliado e avaliadores.

Tabela 33
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.e.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3e	Discordante	17	606	- 589	1144,954	1	,000
	Concordante	1195	606	589			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

3.3.F) Análise do item: o modelo de ADD deverá *contemplar ferramentas à superação das dificuldades*.

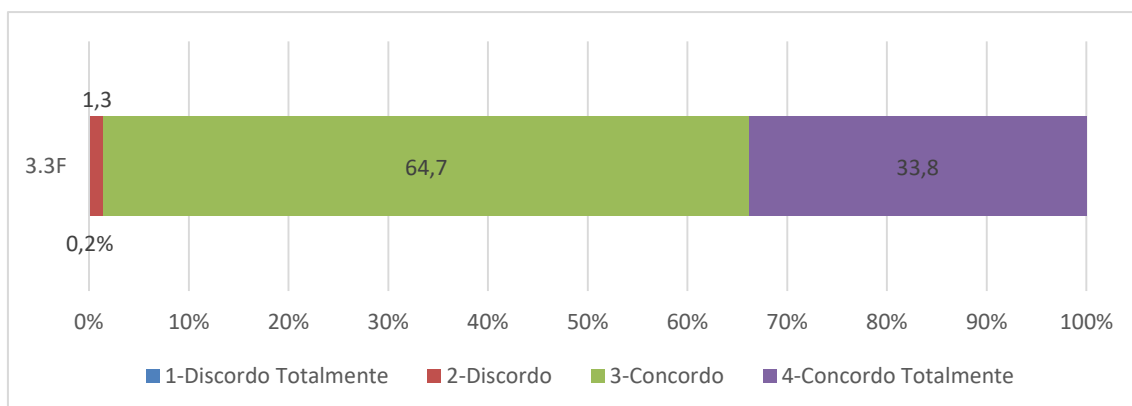


Gráfico 20 - Percentagem do item 3.3.f. O modelo de ADD deverá contemplar ferramentas à superação das dificuldades.

Verifica-se que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é grandemente inferior a 30%, (1,5%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam claramente a concordar que o modelo de ADD deverá contemplar ferramentas à superação das dificuldades.

Tabela 34
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.f.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3f	Discordante	18	606	- 588	1141,069	1	,000
	Concordante	1194	606	588			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.3.g) Análise do item: o modelo de ADD deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas.

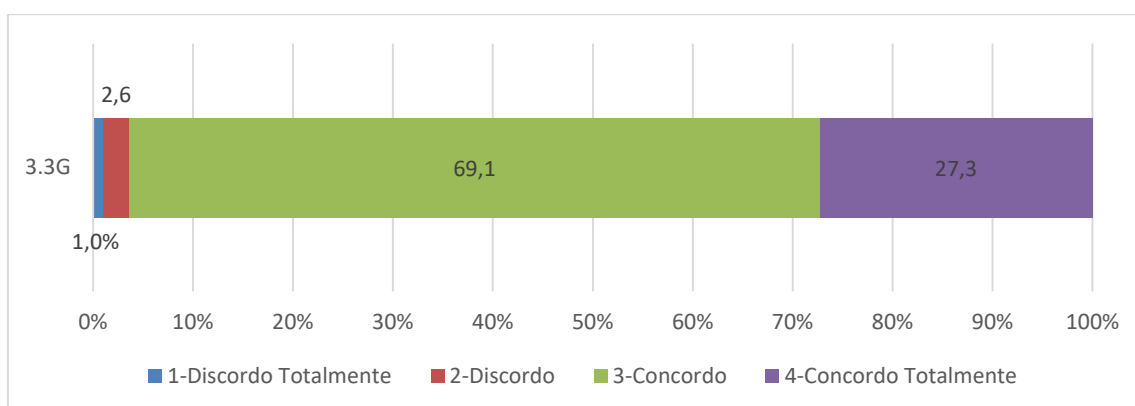


Gráfico 21 - Percentagem do item 3.3..g. O modelo de ADD deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas.

Podemos verificar que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é extremamente inferior a 30%, (3,6%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá incluir indicadores de competências científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas.

Tabela 35
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.g.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3g	Discordante	44	606	- 562	1042,389	1	,000
	Concordante	1168	606	562			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.3.h) Análise do item: o modelo de ADD deverá *levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar*.

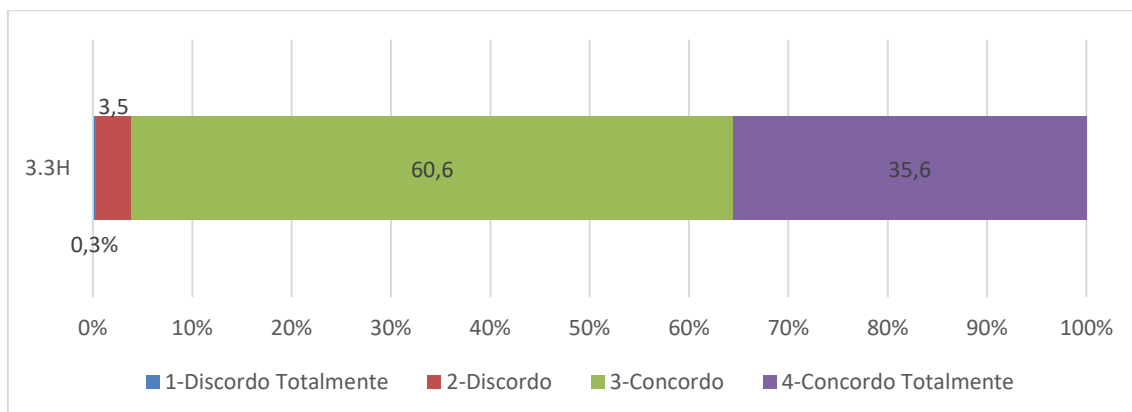


Gráfico 22 - Percentagem do item 3.3.h. O modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto.

Verificamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é grandemente inferior a 30%, (3,8%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar.

Tabela 36
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.h.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3h	Discordante	47	606	- 559	1031,290	1	,000
	Concordante	1165	606	559			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.3.i) Análise do item: o modelo de ADD deverá *levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE)*.

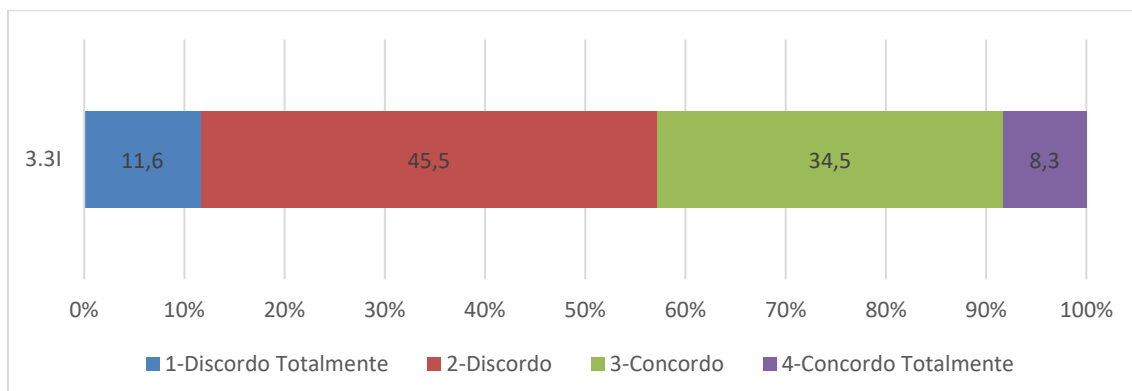


Gráfico 23 - Percentagem do item 3.3.1. O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE)

Nesse item, apesar de percebermos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente é superior a 30%, (42,8%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda 2, e a soma do discordo totalmente com o discordo é de 57,1%, o que nos permite afirmar que os inquiridos tendem para a discordância de que o modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE).

Tabela 37
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.i.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3i	Discordante	693	606	87	24,980	1	,000
	Concordante	519	606	- 87			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que, nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

- 3.3.j) Análise do item: o modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

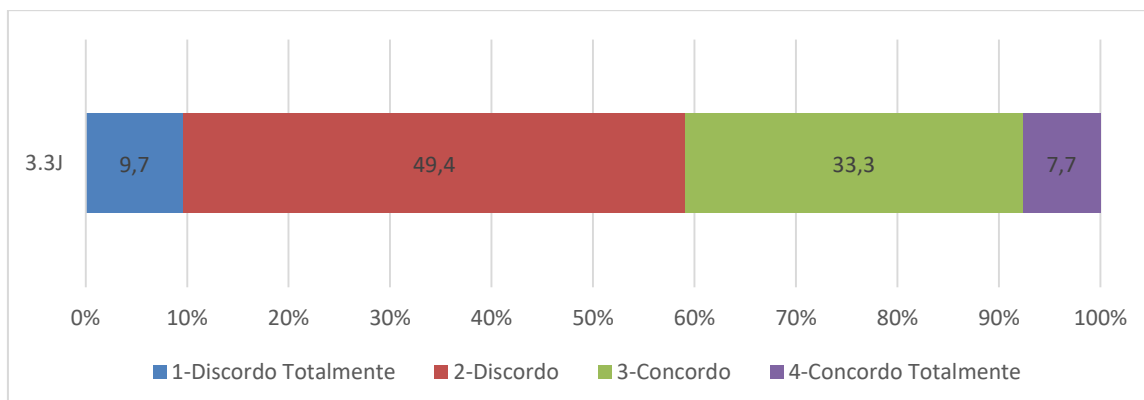


Gráfico 24 - Percentagem do item 3.3.j. O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Neste item, apesar de a soma das frequências relativas das respostas concordo e concordo totalmente ser superior a 30%, (41,0%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda 2, e a soma do discordo totalmente com o discordo é de 59,1%, o que nos permite considerar que os respondentes tendem para a discordância de que o modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tabela 38
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.j.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3j	Discordante	716	606	110	39,934	1	,000
	Concordante	496	606	- 110			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

- 3.3.k) Análise do item: o modelo de ADD deverá *levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado*.

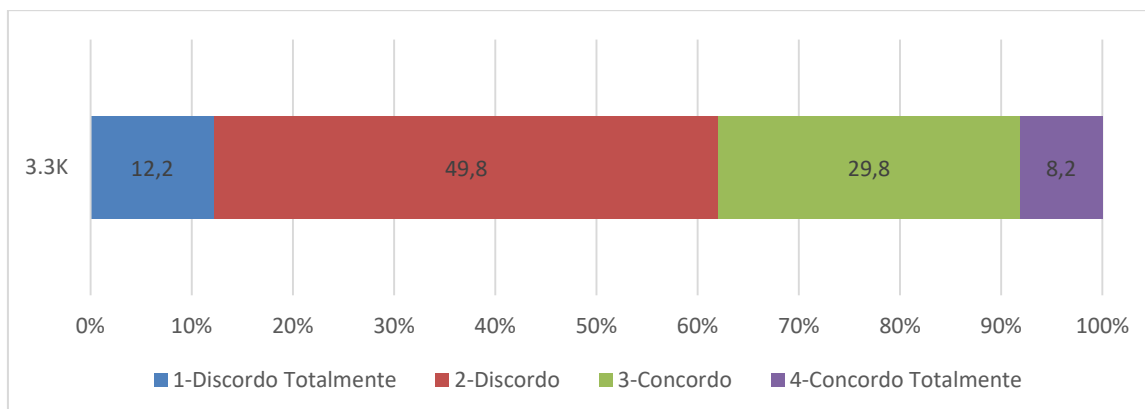


Gráfico 25 - Percentagem do item 3.3.k. O modelo de ADD deverá levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado.

Apesar de a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente ser superior a 30%, (38,0%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda 2, e a soma do discordo totalmente com o discordo é de 62,0%, o que nos permite discorrer que os inquiridos tendem para a discordância de que o modelo de ADD deverá levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado.

Tabela 39
Teste Chi-quadrado para o item 3.3.k.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.3k	Discordante	752	606	146	70,350	1	,000
	Concordante	460	606	- 146			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

4.2.2.4. Análise da subcategoria *execução do modelo de ADD* (3.4).

Nessa análise, apresentaremos as tendências de respostas sobre o modo como a ADD poderá ser executada, na visão dos professores.

- 3.4.a) Análise do item: a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional ou afim.

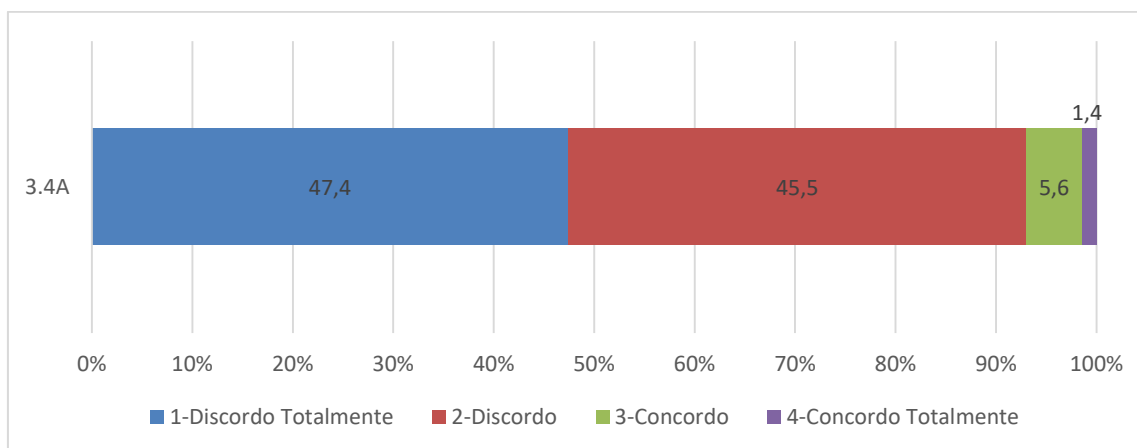


Gráfico 26 - Percentagem do item 3.4.a. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional.

Nesse item podemos perceber que a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente é muito inferior a 30%, (7,0%), a mediana é igual a 2 e a moda igual a 1, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam massivamente a discordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos SEM especialização na área de avaliação educacional ou afim.

Tabela 40
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.a.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4a	Discordante	1127	606	146	895,845	1	,000
	Concordante	85	606	- 146			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que

reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

- 3.4.b) Análise do item: a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários COM especialização na área de avaliação na área de avaliação educacional ou afim.

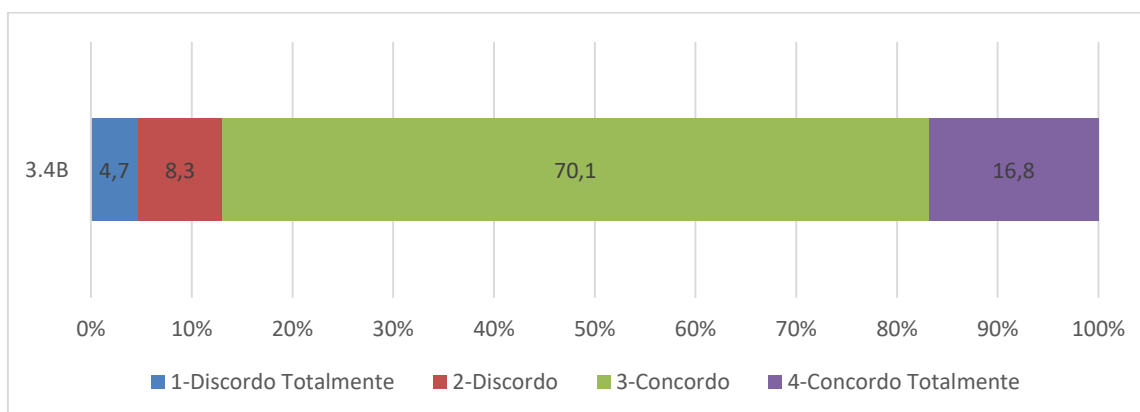


Gráfico 27 - Percentagem do item 3.4.b. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários com especialização na área de avaliação educacional ou afim.

Como se pode inferir, a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (13,0%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários COM especialização na área de avaliação educacional ou afim.

Tabela 41
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4b	Discordante	158	606	-448	662,389	1	,000
	Concordante	1054	606	448			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.c) Análise do item: a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

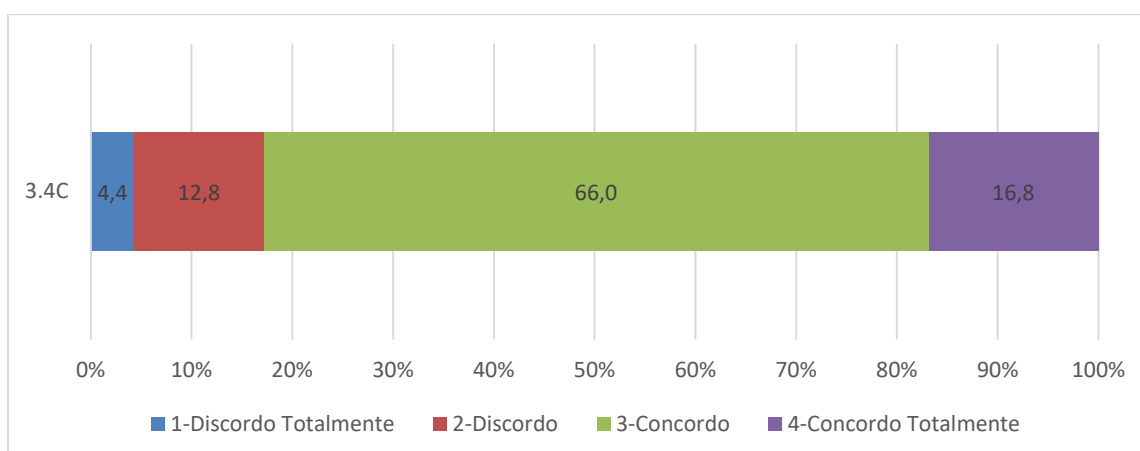


Gráfico 28 - Percentagem do item 3.4.c. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

Verificamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (17,2%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

Tabela 42
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.c

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4c	Discordante	208	606	-398	522,785	1	,000
	Concordante	1004	606	398			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.d) Análise do item: a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de professores com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

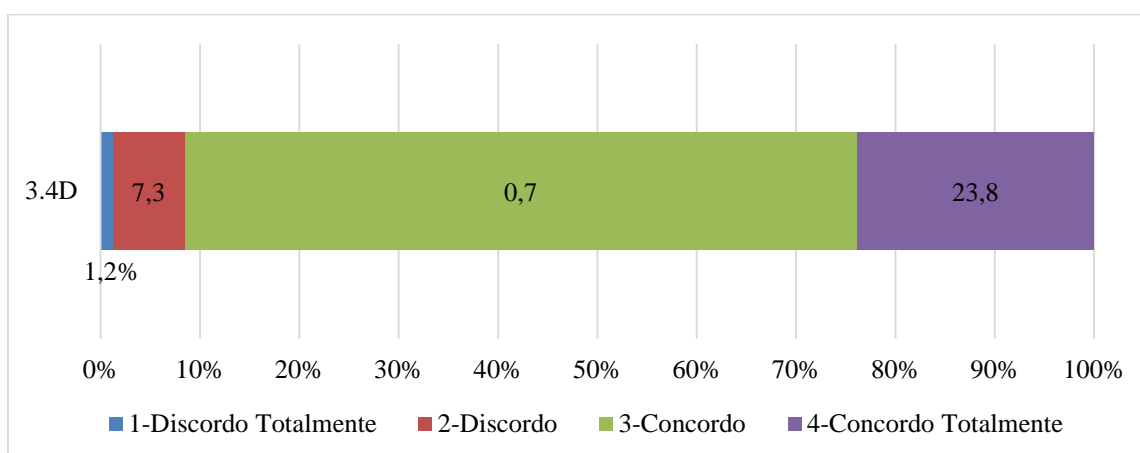


Gráfico 29 - Percentagem do item 3.4.d. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores, composta de professores com formação na área de avaliação educacional ou afim.

Nesse item podemos perceber que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (8,5%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite afirmar que os respondentes tenderam grandemente a concordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de professores com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

Tabela 43
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.d.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4d	Discordante	103	606	-503	835,013	1	,000
	Concordante	1109	606	503			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.e) Análise do item: a ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por diretores de escola com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

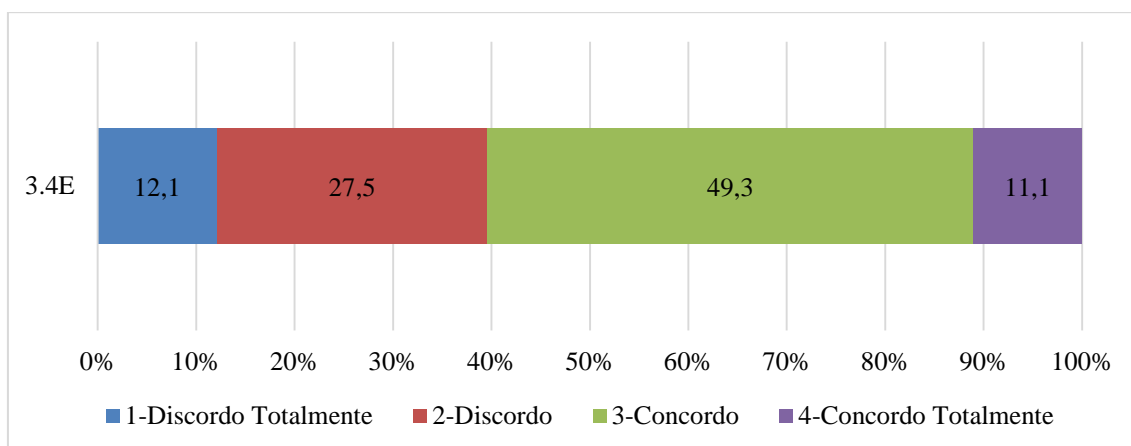


Gráfico 30 - Percentagem do item 3.4.e. A ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por diretores de escola com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

Nesse item, apesar de percebermos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo ser superior a 30%, (39,6%), verificamos que a mediana é igual a 3, a moda é igual a 3, e a soma do concordo com o concordo totalmente é de 60,4%, o que nos permite inferir que os inquiridos tendem para a concordância de que a ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por diretores de escola com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.

Tabela 44
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.e

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4e	Discordante	480	606	- 126	52,396	1	,000
	Concordante	732	606	126			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.f) Análise do item: na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado.

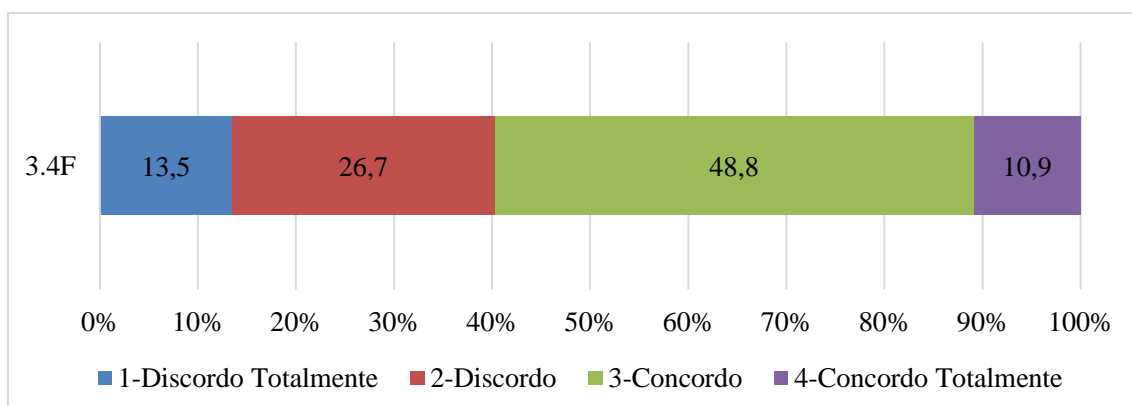


Gráfico 31 - Percentagem do item 3.4.f. Na comissão não deve existir membro da mesma escola do avaliado.

Podemos dizer sobre este item que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é superior a 30%, (40,2%), a mediana e a moda são iguais a 3 e a soma do concordo com o concordo totalmente é de 59,7%, o que nos permite perceber que os respondentes tendem para a concordância de que na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado.

Tabela 45
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.f.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4f	Discordante	488	606	- 118	45,954	1	,000
	Concordante	724	606	118			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.g) Análise do item: os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola.

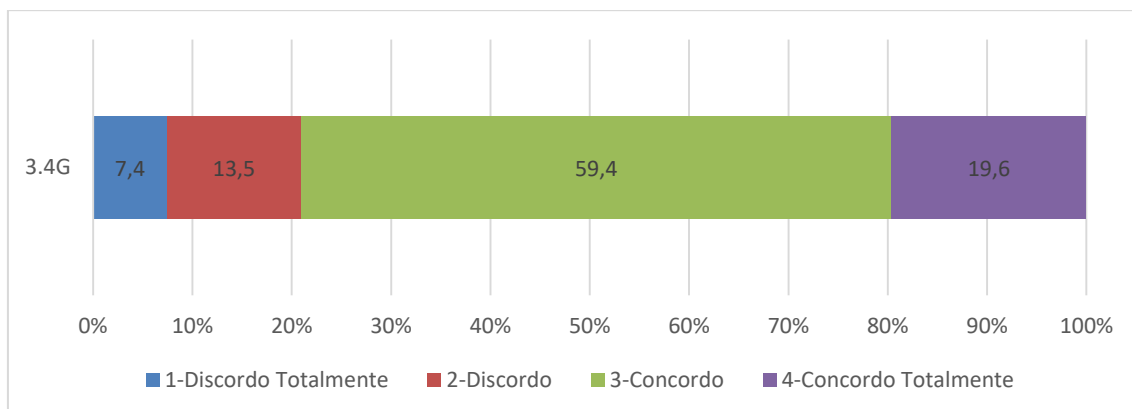


Gráfico 32 - Percentagem do item 3.4.g. Os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola.

Observamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é inferior a 30%, (20,9%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola.

Tabela 46
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.g.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4g	Discordante	254	606	- 352	408,924	1	,000
	Concordante	958	606	352			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.h) Análise do item: durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo de ADD.

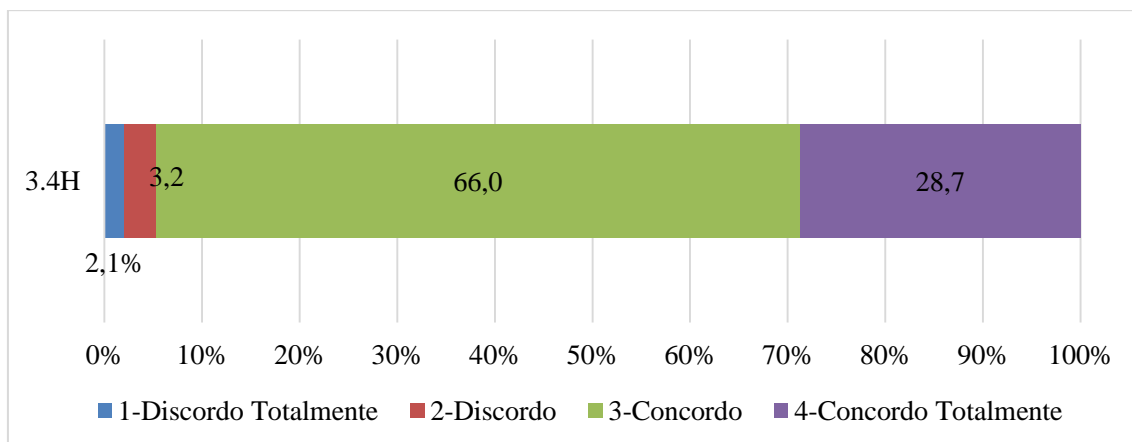


Gráfico 33 - Percentagem do item 3.4.h. Durente o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo.

Verificamos neste item que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (5,3%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam grandemente a concordar que durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo.

Tabela 47
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.h.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4h	Discordante	64	606	- 542	969,518	1	,000
	Concordante	1148	606	542			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.4.i) Análise do item: a ADD deve ocorrer em ciclos de 1 em 1 ano.

Na observação do gráfico 34 a seguir, percebemos que, apesar das somas das frequências relativas, concordo e concordo totalmente ser superior a 30 % (36,0%), verificamos a mediana igual a 2 e a moda 2. Nesse caso, entendemos que no conjunto, a

discordância pelo item prevalece.

- 3.4.h) Análise do item: a ADD deve ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos.

Na observação do gráfico 34 a seguir, percebemos que apesar das somas das frequências relativas, concordo e concordo totalmente ser superior a 30 % (45,8%) e a moda 3, verificamos que a mediana é igual a 2. Nesse caso, entendemos que, no conjunto, a discordância pelo item prevalece discretamente.

- 3.4.k) Análise do item: a ADD deve ocorrer em ciclos de 3 em 3 anos.

Na observação no gráfico 34 a seguir, percebemos que as somas das frequências relativas do concordo e concordo totalmente é levemente inferior a 30 % (29,8 %), a mediana é igual a 2 e a moda 2. Nesse caso, entendemos que, no conjunto, existe a discordância pelo item analisado.

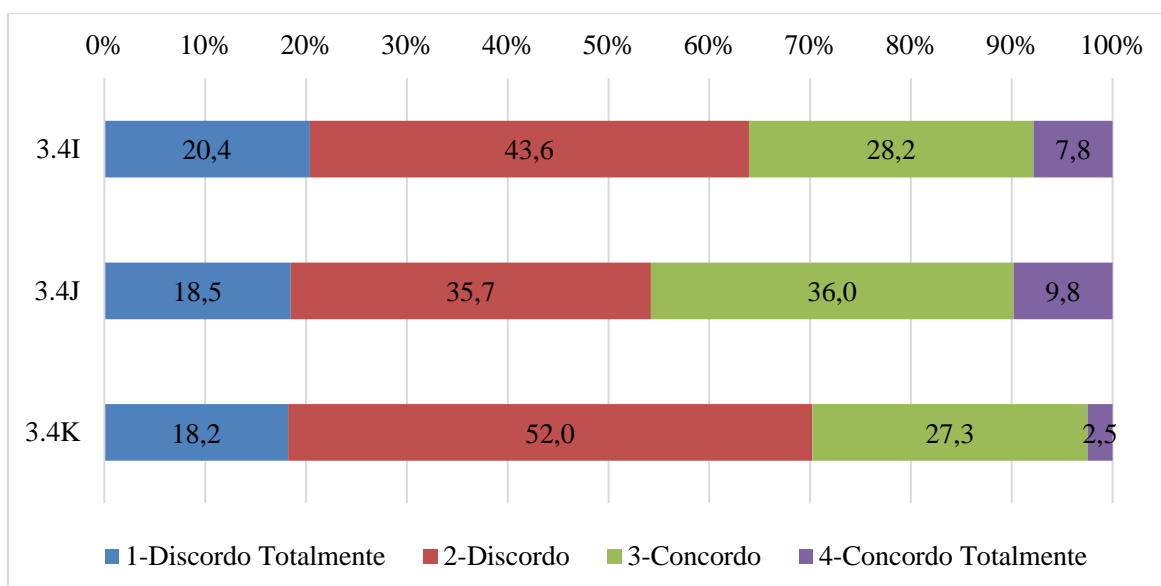


Gráfico 34 - Percentagem dos itens 3.4.i. A ADD deve ocorrer em ciclos de 1 em 1 ano; Porcentagem do item 3.4.j. A ADD deve ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos; Porcentagem do item 3.4.k. A ADD deve ocorrer em ciclos de 3 em 3 anos.

Relativo a estes três itens analisados, podemos perceber que a discordância prevaleceu, mesmo que discreta. Porém, ressaltamos que no item em que a ADD é proposta para ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos, foi a que obteve maior concordância.

Tabela 48
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.i.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4i	Discordante	775	606	169	94,261	1	,000
	Concordante	437	606	-169			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

Tabela 49
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.j.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4j	Discordante	657	606	51	8,584	1	,000
	Concordante	555	606	- 51			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

Tabela 50
Teste Chi-quadrado para o item 3.4.k.

Frequências					Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.4k	Discordante	851	606	245	198,102	1	,000
	Concordante	361	606	- 245			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

4.2.2.5. Análise da subcategoria fontes de informação da ADD (3.5)

Através desta subcategoria, procuramos identificar de que maneira as informações do processos de ADD poderiam ser recolhidas. Nesse sentido, abre-se um panorama de respostas que serão importantes para construção de um referencial de avaliação do desempenho do professor a que estamos nos propondo.

- 3.5.a) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *dos alunos do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado*.

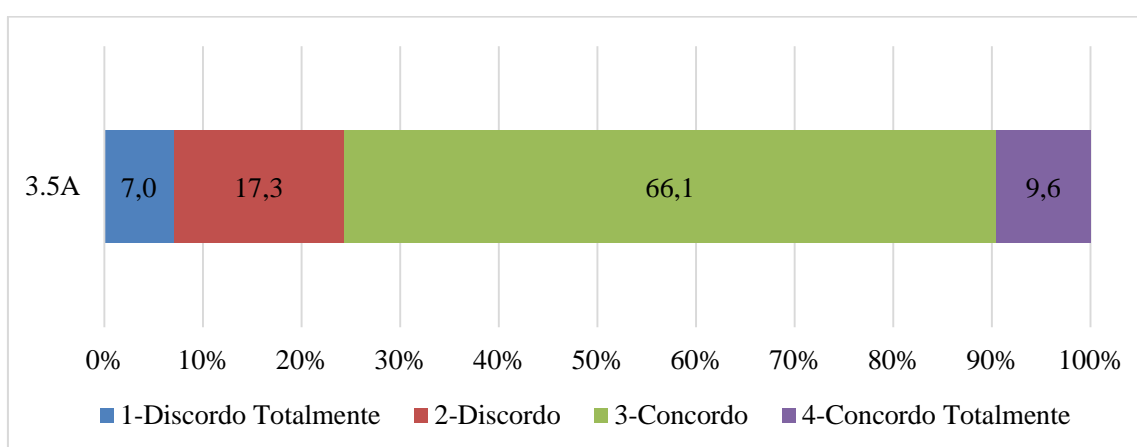


Gráfico 35 - Percentagem do item 3.5.a. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos alunos do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Verificamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é inferior a 30%, (24,3%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que, além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos alunos do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Tabela 51
Teste Chi- quadrado para o item 3.5.a.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.5a	Discordante	295	606	-311	319,211	1	,000
	Concordante	917	606	311			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.5.b) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *dos colegas de trabalho do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado*.

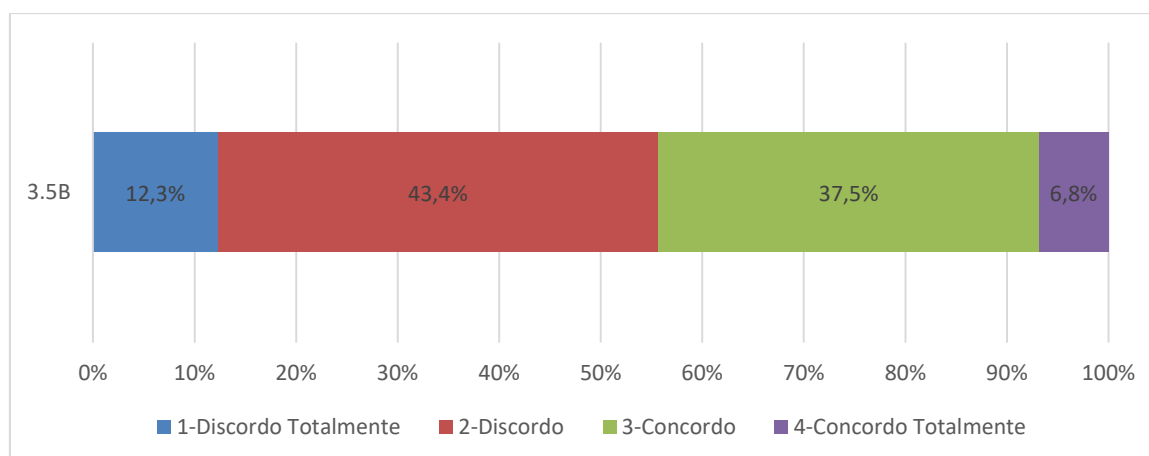


Gráfico 36 - Percentagem do item 3.5.b. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos colegas de trabalho do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Nesse item, apesar de percebermos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas concordo e concordo totalmente ser superior a 30%, (44,3%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda 2 e a soma do discordo totalmente com o discordo é de 55,7%, o que nos permite visualizar que os inquiridos tendem para a discordância de que além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos colegas de trabalho do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Tabela 52
Teste Chi-quadrado para o item 3.5.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.5b	Discordante	675	606	69	15,713	1	,000
	Concordante	537	606	-69			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

- 3.5.c) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *da direção da escola do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado*.

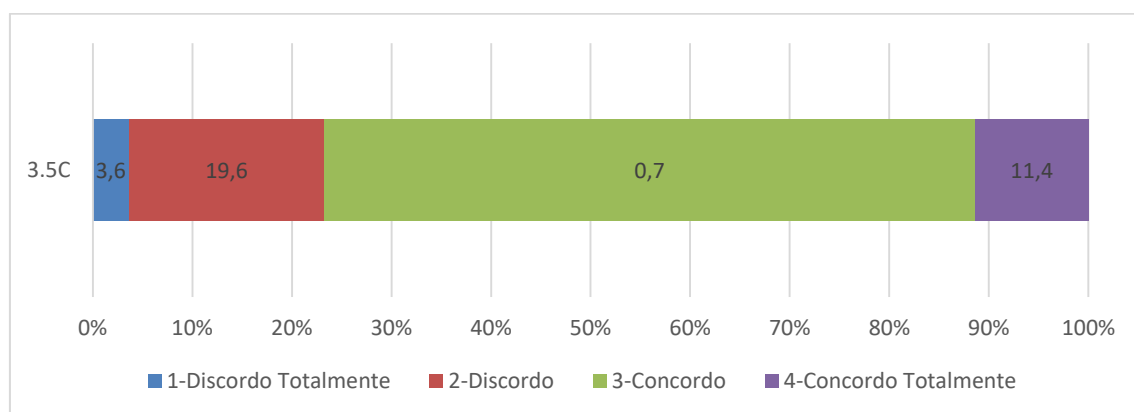


Gráfico 37 - Percentagem do item 3.5.c. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da direção da escola do avaliado, utilizando-se de instrumento padronizado.

Como se pode inferir, a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (23,2%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da direção da escola do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Tabela 53
Teste Chi-quadrado para o item 3.5.c.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.5c	Discordante	282	606	-324	346,455	1	,000
	Concordante	930	606	324			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.5.d) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *da coordenação pedagógica da escola, utilizando-se de instrumento padronizado*

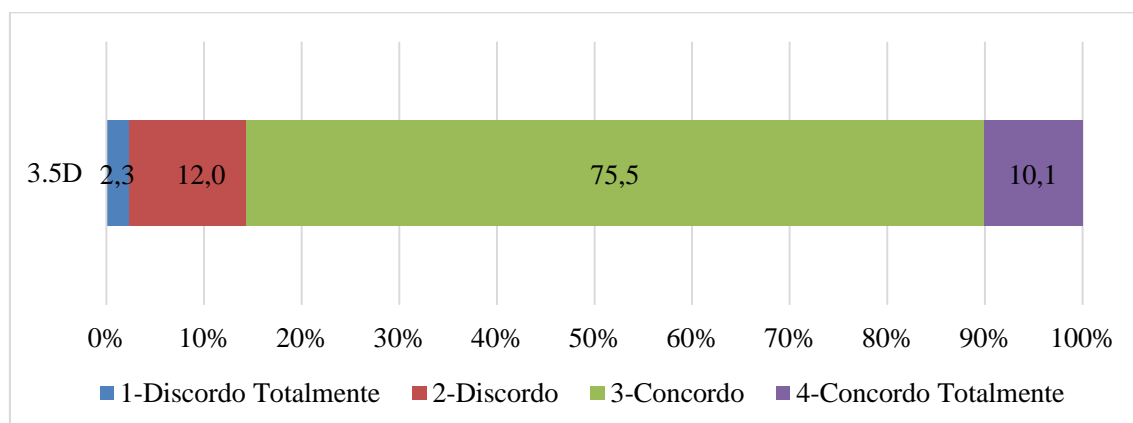


Gráfico 38 - Percentagem do item 3.5.d. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidos através da coordenação pedagógica da escola, utilizando-se de instrumento padronizado.

Observamos que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (14,3%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da coordenação pedagógica da escola, utilizando-se de instrumento padronizado.

Tabela 54
Teste Chi-quadrado para o item 3.5.d.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.5d	Discordante	174	606	-432	615,921	1	,000
	Concordante	1038	606	432			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.5.e) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *da ficha individual de autoavaliação padronizada*.

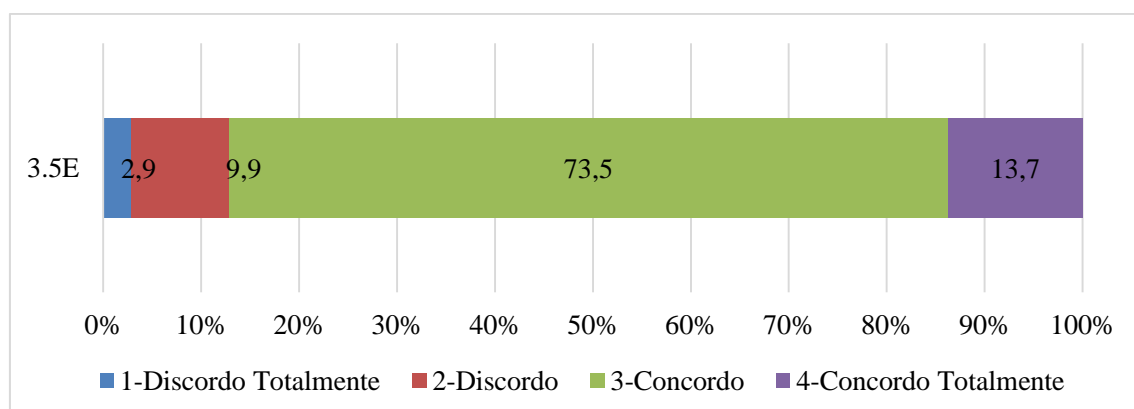


Gráfico 39 - Percentagem do item 3.5.e. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidos através da ficha individual de autoavaliação padronizada.

Verificamos que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (12,8%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que, além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da ficha individual de autoavaliação padronizada.

Tabela 55
Teste Chi-quadrado para o item 3.5.e.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V3.5e	Discordante	155	606	-451	671,290	1	,000
	Concordante	1057	606	451			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 3.5.f) Análise do item: além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através *da observação das aulas utilizando-se de instrumento padronizado*.

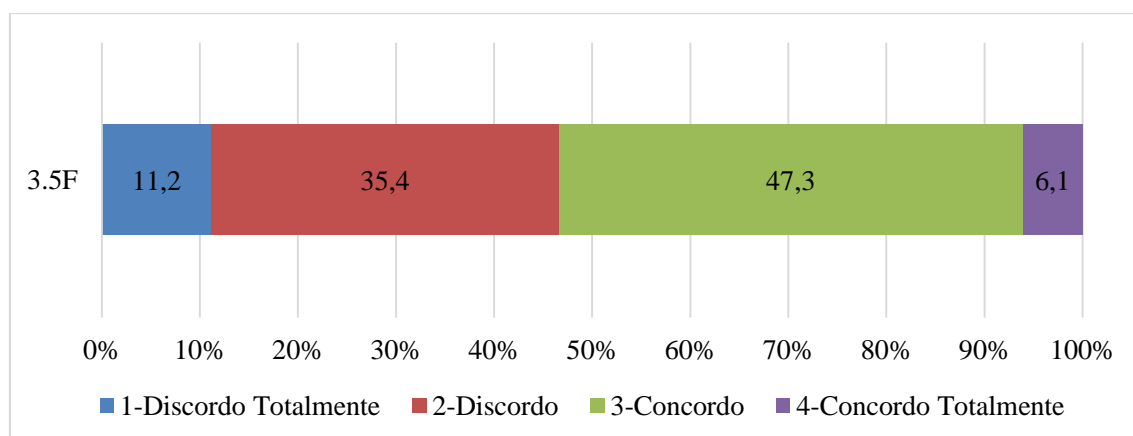


Gráfico 40 - Percentagem do item 3.5.f. Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da observação das aulas utilizando-se de instrumento padronizado.

Nesse item, apesar de percebermos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo ser superior a 30%, (46,6%), verificamos que a mediana é igual a 3, a moda é igual a 3, e a soma do concordo com o concordo totalmente é de 53,4%, o que nos permite visualizar que os inquiridos tendem para a concordância de que, além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através da observação das aulas utilizando-se um instrumento padronizado.

Tabela 56
Teste Chi-quadrado para o item 3.5.f.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N Observado	N Esperado	Resíduo	Chi- Quadrado	Grau de liberdade	Sig.
V3.5f	Discordante	565	606	-41	5,548	1	,019
	Concordante	647	606	41			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

4.2.3. Análise dos itens da categoria indicadores de desempenho no modelo de ADD(4).

Nesse ponto, começamos a análise item a item da subcategoria relativa aos *Indicadores* de desempenho docente relativos ao processo de ADD (4.1).

4.2.3.1. Análise da subcategoria indicadores de desempenho no modelo de ADD (4.1)

Esta análise é de fundamental importância para a investigação, uma vez que, além de contemplar a percepção dos professores sobre quais indicadores possam estar inseridos no contexto da ADD, também fortalece o alcance do objetivo deste trabalho, que se trata justamente da proposta de apresentação de um quadro de referência para tal avaliação. Nesse sentido, passaremos a apresentar as tendências de respostas.

- 4.1.a) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir *na qualidade dos planos de aulas apresentados pelo docente no ano da avaliação.*

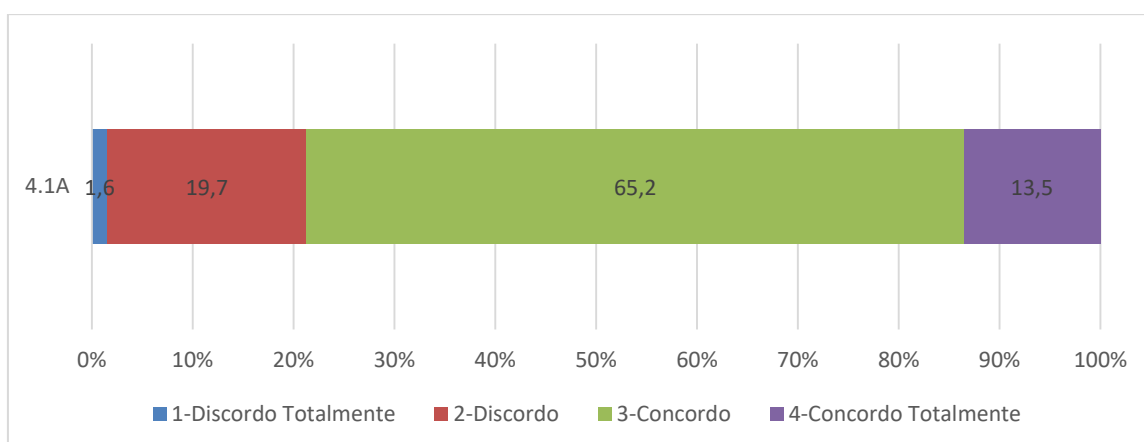


Gráfico 41 - Percentagem do item 4.1.a. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na qualidade dos planos de aula apresentados pelo docente no ano da avaliação.

Observa-se que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (21,3%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na qualidade dos planos de aulas apresentados pelo docente no ano da avaliação.

Tabela 57
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.a.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1 ^a	Discordante	258	606	-348	399,683	1	,000
	Concordante	954	606	348			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.b) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade científica demonstrada na atuação profissional.

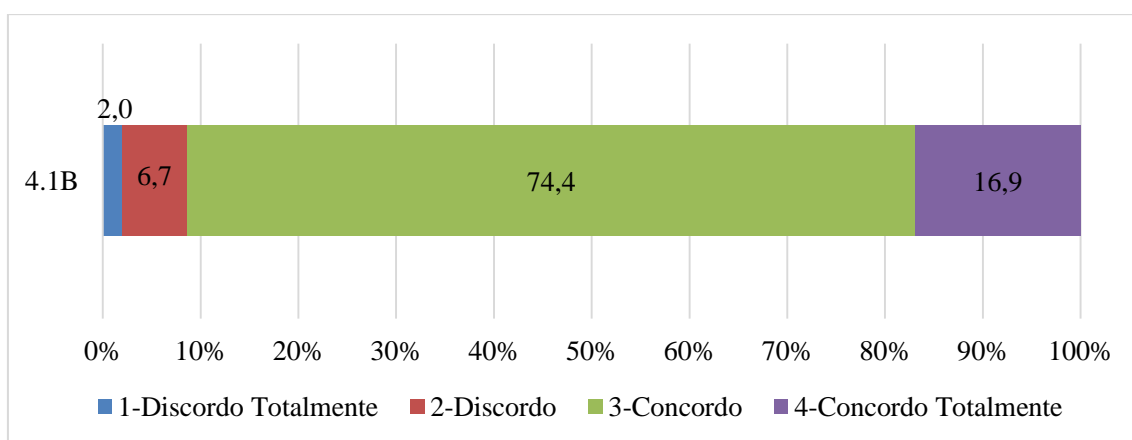


Gráfico 42 - Percentagem do item 4.1.b. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade científica demonstrada na atuação profissional.

Verificamos nesse item que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (8,7%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam grandemente a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade científica demonstrada na atuação profissional.

Tabela 58
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.b.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1b	Discordante	105	606	-501	828,386	1	,000
	Concordante	1107	606	501			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.c) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional.

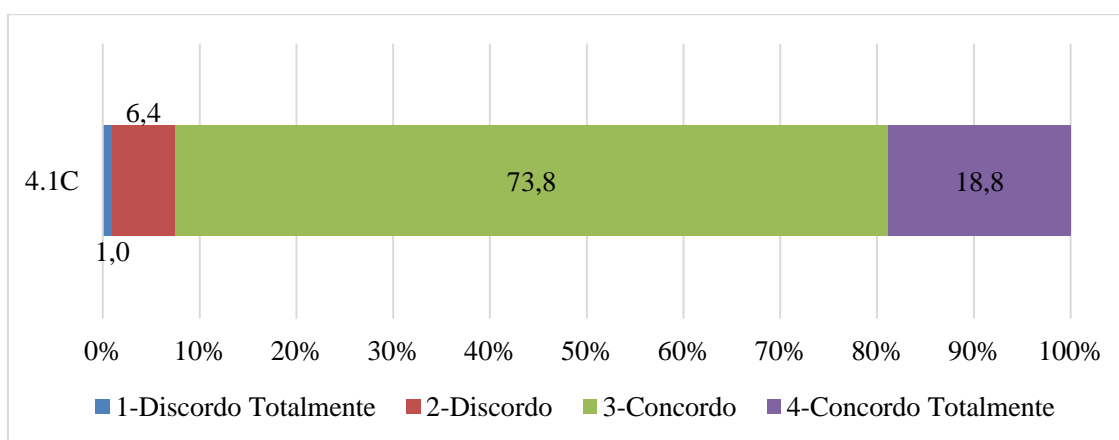


Gráfico 43 - Percentagem do item 4.1.c. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional.

Neste item observamos que a soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (7,4%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam grandemente a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional.

Tabela 59
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.c.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N Observado	N Esperado	Resíduo	Chi- Quadrado	Grau de liberdade	Sig.
V4.1c	Discordante	90	606	-516	878,733	1	,000
	Concordante	1122	606	516			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

4.1.d) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentados em registro.

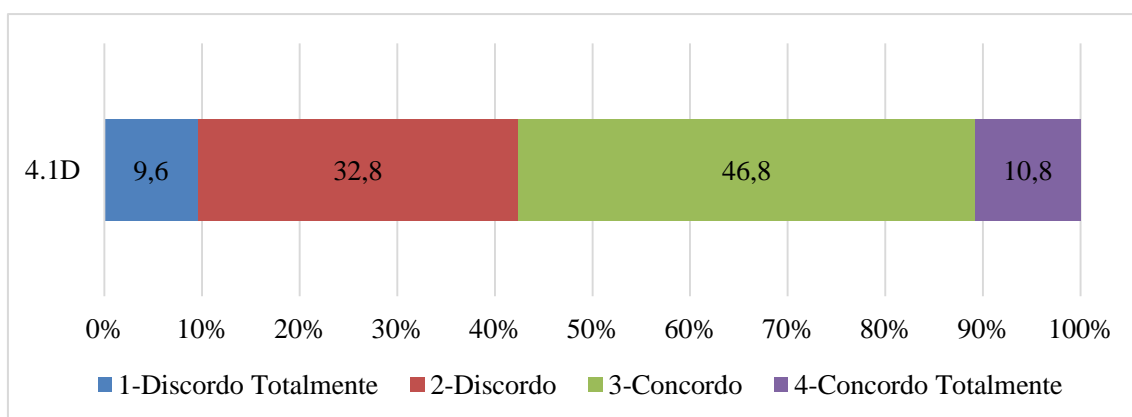


Gráfico 44 - Percentagem do item 4.1.d. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentados em registro.

Verificamos nesse item que, apesar da soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo ser superior a 30%, (42,4%), a mediana é igual a 3, a moda é igual a 3 e a soma do concordo com o concordo totalmente é de 57,6%, o que nos permite visualizar que os respondentes tendem para a concordância de que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentados em registro.

Tabela 60
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.d.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1d	Discordante	514	606	-92	27,934	1	,000
	Concordante	698	606	92			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.e) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola.

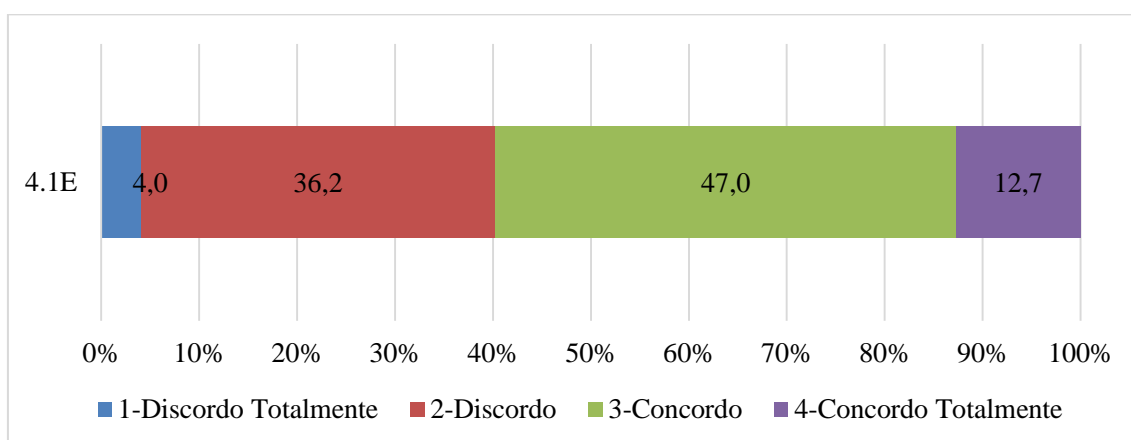


Gráfico 45 - Percentagem do item 4.1.e. os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola.

Verificamos nesse item que, apesar da soma das frequências relativas das respostas discordo totalmente e discordo ser superior a 30%, (40,2%), a mediana é igual a 3, a moda é igual a 3 e a soma do concordo com o concordo totalmente é de 59,7%, o que nos permite visualizar que nesse item tende para a concordância de que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola.

Tabela 61
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.e.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N	Resíduo	Chi-Quadrado	Grau de liberdade	Sig.
		Observado	Esperado				
V4.1e	Discordante	488	606	-118	45,954	1	,000
	Concordante	724	606	118			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.f) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas formações docentes continuadas.

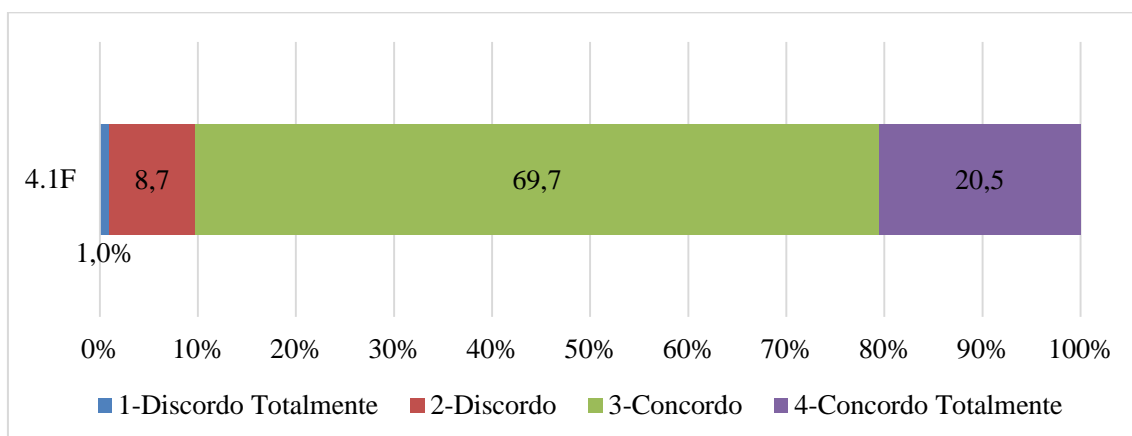


Gráfico 46 - Percentagem do item 4.1.f. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa do docente nas formações continuadas.

Nesse item observamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (9,7%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam grandemente a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas formações docentes continuadas.

Tabela 62
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.f.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N	Resíduo	Chi-Quadrado	Grau de liberdade	Sig.
		Observado	Esperado				
V4.1f	Discordante	118	606	-488	785,954	1	,000
	Concordante	1094	606	488			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.g) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperado em outras áreas.

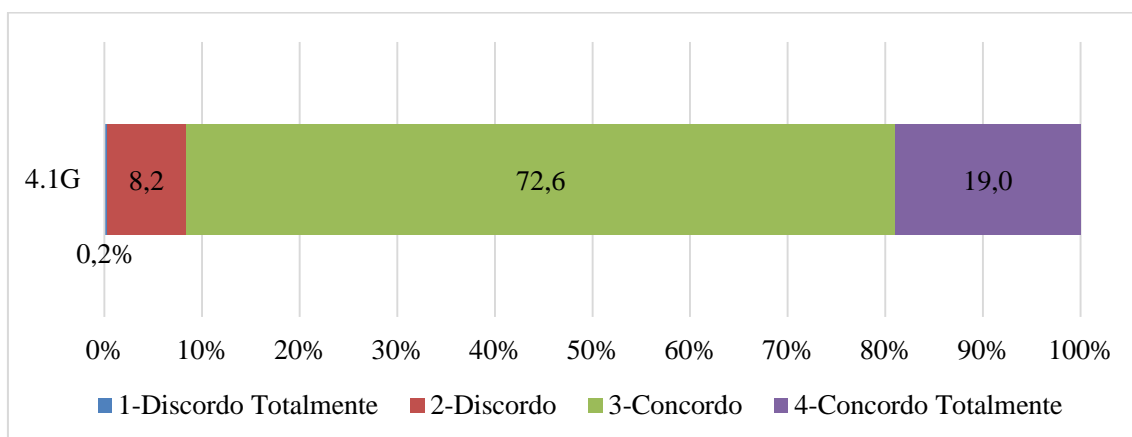


Gráfico 47 - Percentagem do item 4.1.g. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperação em outras áreas.

Nesse item observamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (8,4%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperado em outras áreas.

Tabela 63

Teste Chi-quadrado para o item 4.1.g.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1g	Discordante	102	606	-504	838,337	1	,000
	Concordante	1110	606	504			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que neste item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.h) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na assiduidade do docente, salvo licenças legais concedidas.

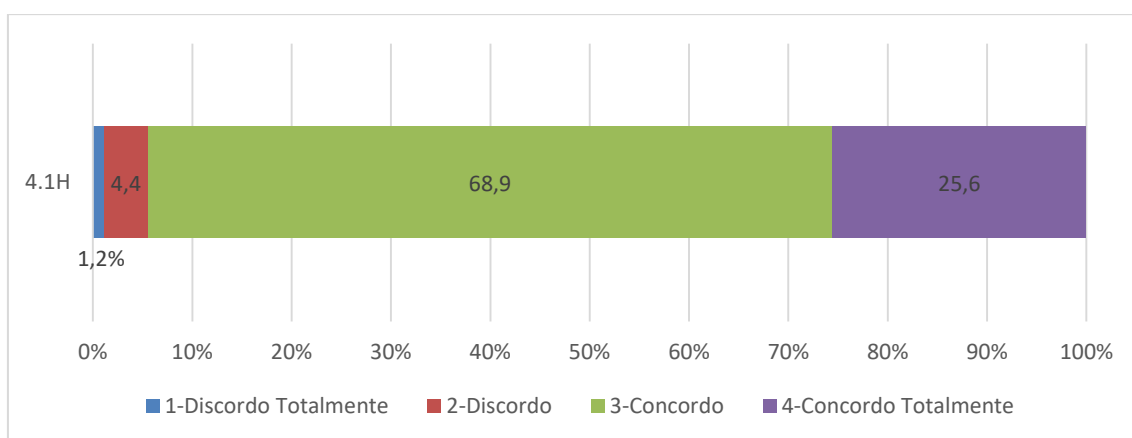


Gráfico 48 - Percentagem do item 4.1.h. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na assiduidade do docente, salvo licenças legais concedidas.

Podemos ressaltar que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é muito inferior a 30%, (5,6%), a mediana é igual a 3 e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na assiduidade do docente, salvo licenças legais concedidas

Tabela 64

Teste Chi-quadrado para o item 4.1.h.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1h	Discordante	67	606	-539	958,815	1	,000
	Concordante	1145	606	539			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.i) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na pontualidade do docente.

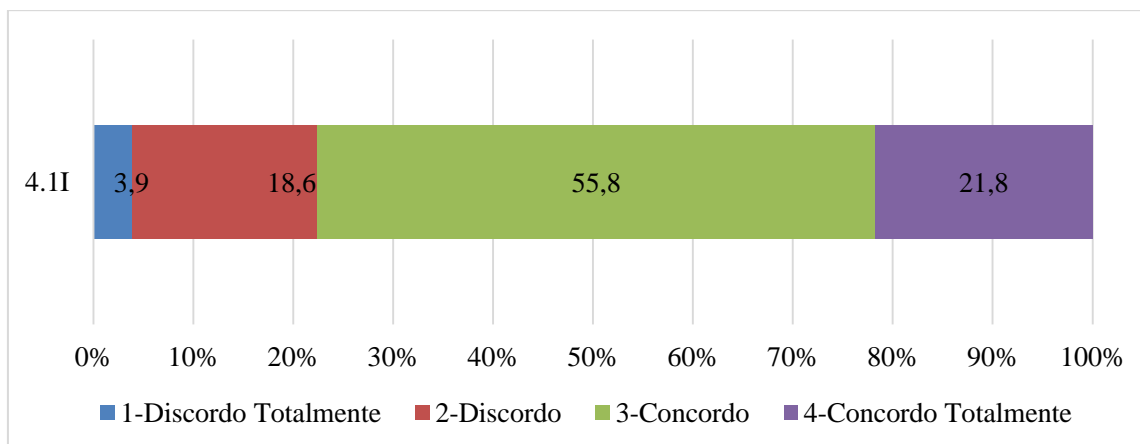


Gráfico 49 - Percentagem do item 4.1.i. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD, devem incidir na pontualidade do docente.

Verificamos que a soma das frequências relativas ligadas às respostas discordo totalmente e discordo é inferior a 30%, (22,5%), a mediana é igual a 3, e a moda igual a 3, o que nos permite perceber que os respondentes tenderam a concordar os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na pontualidade do docente.

Tabela 65
Teste Chi-quadrado para o item 4.1.i

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1i	Discordante	272	606	-334	368,172	1	,000
	Concordante	940	606	334			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nesse item, os inquiridos tenderam a responder concordantemente.

- 4.1.j) Análise do item: os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem *incidir na existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação.*

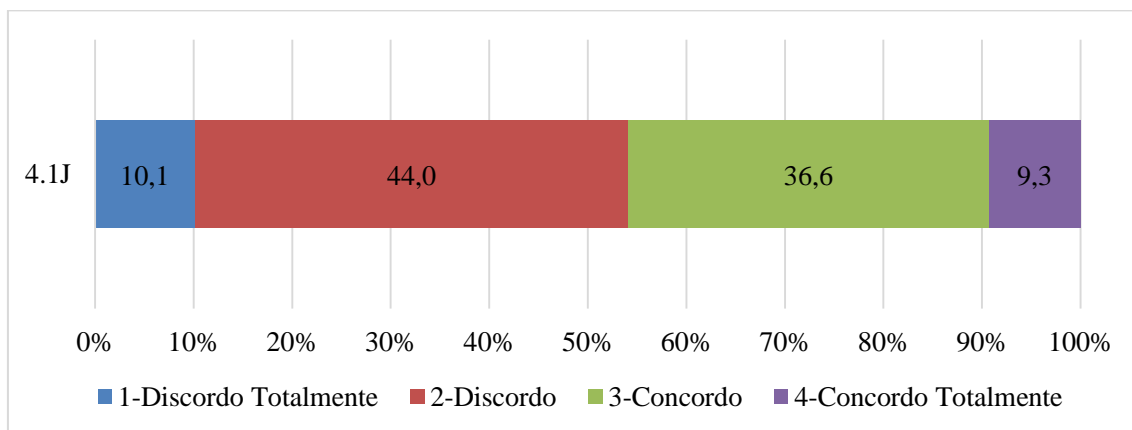


Gráfico 50 - Percentagem do item 4.1.j. Os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na existência de algum processo administrativo imposto.

Observamos que apesar de a soma das frequências relativas das respostas concordo e concordo totalmente ser superior a 30%, (45,9%), verificamos que a mediana é igual a 2, a moda é 2 e a soma do discordo com o discordo totalmente é de 54,1%, o que nos permite visualizar que este item tende para a discordância que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação.

Tabela 66

Teste Chi-quadrado para o item 4.1.j.

		Frequências			Estatísticas de teste		
		N	N		Chi-	Grau de	Sig.
		Observado	Esperado	Resíduo	Quadrado	liberdade	
V4.1j	Discordante	656	606	50	8,251	1	,004
	Concordante	556	606	-50			
	Total	1212					

Rejeitamos a hipótese nula ($p\text{-value} < ,05$), ou seja, as proporções de inquiridos que responderam concordantemente e discordantemente no item não são iguais, o que reforça que nese item, os inquiridos tenderam a responder discordantemente.

4.2.4. Principais conclusões da análise exploratória.

Diante das respostas, podemos confirmar a importância deste estudo para o processo de implantação definitiva da ADD no Estado do Pará, uma vez que as opiniões dos professores sobre o tema, também contemplam a oportunidade de aprofundamento dos mesmos neste assunto, além de instrumentalizar os seus olhares pormenorizados sobre os direcionamentos para o seu desenvolvimento profissional, proposto no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, que segue em vias de implantação definitiva, através da lei 7.442, de 02 de julho de 2010, com o objetivo de normatizar e efetivar temas importantes sobre a educação do Estado.

De forma a esclarecer sinteticamente os resultados da análise realizada no item anterior, fazemos, em seguida, uma síntese integradora dos resultados obtidos em cada categoria.

Sobre a subcategoria que tratou da “*necessidade da avaliação do desempenho docente*” para a educação do Estado do Pará, destacamos três linhas conclusivas:

- Os professores tenderam a confirmar que a ADD é necessária para o desenvolvimento profissional do docente, é necessária para o desenvolvimento da educação no Estado do Pará, no entanto, discordaram que o sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.

Na subcategoria “*condutas para a implantação do processo de avaliação do desempenho docente*” no Estado do Pará, as respostas tenderam a sugerir direcionamentos importantes:

- Os respondentes tenderam a concordar que a ADD deve estar inserida nas políticas públicas e no plano político pedagógico; que a elaboração do modelo de avaliação do desempenho do professor deve envolver representantes dos docentes, do sindicato dos professores, do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Escolar; que a avaliação do desempenho docente deve ter caráter formativo, ou seja, que contemple ação de formação com *feedbacks* contínuos e periódicos ao longo da vida profissional; que o modelo de avaliação possua indicadores somente qualitativos, com subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto educacional avaliado; que o modelo de ADD deve ser transparente para o avaliador e avaliado; deve contemplar ferramentas à superação das dificuldades do professor; deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função

docente nas diversas áreas de disciplinas; deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar avaliado; deverá levar em consideração os resultados do SISPAE; deverá levar em consideração os resultados do ENEM e que não deverá levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado.

Nesse mesmo item, os respondentes tenderam a discordar, que este processo avaliativo deve ter caráter somativo, ou seja, avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios, assim como o modelo de avaliação tenha caráter quantitativo, ou seja, obtidos através de dados exatos extraídos de tabulações e relatórios.

Na subcategoria sobre a “*execução do modelo de avaliação do desempenho docente*”, a ser implantada na educação do Estado do Pará, podemos destacar as seguintes respostas:

- Os respondentes tenderam discordar massivamente de que o processo poderá ser operacionalizado por uma comissão sem especialização na área de avaliação educacional ou afim, no entanto, tenderam a concordar que este processo de ADD poderá ser operacionalizado por uma comissão de avaliadores (funcionários e|ou coordenadores pedagógicos e|ou professores e|ou diretores) com formação na área de avaliação educacional ou afim; que na execução do processo de avaliação do desempenho do professor os resultados devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola, não existindo membros da mesma escola do avaliado; que durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo e que o processo de avaliação do desempenho do profissional deve ocorrer em ciclos periódicos de 2 em 2 anos.

Na subcategoria “*fontes de informação utilizada para a avaliação do desempenho docente*”, a ser implantada na educação do Estado do Pará, destacamos:

- Os respondentes tenderam a concordar que, além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através dos alunos, da direção da escola, da coordenação pedagógica, da ficha individual de autoavaliação e da observação das aulas, em todos os casos, utilizando-se de instrumento padronizado de avaliação, no entanto, tenderam a discordar que as informações do processo devem ser recolhidas através dos colegas de trabalho do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado.

Na subcategoria “*indicadores de desempenho no modelo de avaliação de desempenho docente*”, a ser implantada na educação do Estado do Pará, podemos destacar:

- Os respondentes tenderam a concordar que os indicadores observados para a ADD devem incidir na qualidade dos planos de aulas apresentados pelo docente no ano da avaliação; na capacidade científica demonstrada na atuação profissional; na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional; sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentados em registro do docente; sobre a participação ativa do docente nas reuniões realizadas pela escola; sobre participação ativa nas formações docentes continuadas; sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina em outras áreas; na assiduidade do docente, salvo licenças concedidas; na pontualidade do docente e na existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação.

Capítulo V

Síntese dos Resultados

5. Introdução

Ao finalizarmos os procedimentos necessários relativos ao tratamento e a análise dos dados recolhidos, assim como estabelecermos um conhecimento sintético dos resultados, é chegada a hora de apresentarmos os resultados através de considerações importantes que surgiram a partir das tendências de respostas, assim como a sua conexão com o embasamento da literatura que nos acompanha desde o princípio desta investigação.

Chegamos neste ponto, com a segurança de apontar as percepções dos professores da rede básica estadual do Ensino Médio do Pará sobre o tema ADD e, por conseguinte, apresentar um quadro referencial de avaliação do desempenho do docente pautado nestas percepções.

Neste momento do trabalho, nos preocuparemos em explorar reflexivamente cada um dos itens do questionário utilizado como instrumento de investigação, de maneira ponderada, rigorosa e coerente com o contexto estudado, no sentido de advogar as nossas conclusões.

Procuramos não generalizar os resultados obtidos, uma vez que lidamos com aspectos variados ou às vezes limitantes de recolha de dados e, para além disso, ainda podemos ressaltar que não estamos aqui a nos referir a todos os professores do ensino básico do Estado do Pará, ou seja, qualquer referência que faremos nestes pontos reflexivos finais deve levar em consideração “possíveis erros de cálculo, leitura ou de análise” (Martins, 2014, p. 451), que, por mais que pequenos, geralmente são comuns em trabalhos científicos e ademais, estaremos sempre nos reportando à opinião dos professores do Ensino Médio da rede estadual do Pará que, nos anos de 2017/2018, voluntariamente participaram desta pesquisa. A partir deste ponto passamos à apresentação dos resultados.

5.1. Principais considerações apontadas pelos docentes

As considerações item a item que seguem nos direcionarão ao cumprimento do objetivo desta investigação.

5.1.1. Considerações sobre a categoria parecer sobre o modelo da avaliação do desempenho docente.

A categoria “*Parecer sobre o modelo de ADD*”(2.1) é constituída por três itens de resposta fechada:

2.1.a) A necessidade da ADD para o desenvolvimento do professor; 2.1.b) A necessidade da ADD para o desenvolvimento da educação do Estado do Pará; e 2.1.c) O sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente em prol do desenvolvimento profissional e elevação do padrão educacional do Estado.

Iniciamos por ressaltar que optamos por considerar o item 2.1.c, mesmo que a teoria estatística tenha-nos informado, através do coeficiente *Alfa de Cronbach* relativo à dimensão, que este aumentou de 0,669 (fraco) para 0,944 (excelente), quando foi retirado do questionário do pré-teste, ou seja, estatisticamente deveria ser desconsiderado no questionário final.

No entanto, diante de análise sobre o assunto debatido, percebemos que, de certa maneira, a questão está conectada indiretamente ao tema principal do estudo, já que inserido no contexto da valorização do docente, sob a ótica do desenvolvimento profissional, encontramos a avaliação do desempenho como instrumento utilizado no processo avaliativo proposto pelo PCCR.

Os dois primeiros itens, 2.1.a e 2.1.b, foram incluídos no questionário, com a primeira e principal intenção de perceber o conhecimento e a aceitação (ou não) da ADD por parte dos inquiridos, pois sabemos da necessidade desse processo ser transparente e conhecido por todos os envolvidos.

O item 2.1.c, como relatamos acima, optamos por deixá-lo, uma vez que nos parece interessante perceber a percepção dos professores sobre o investimento do Estado na valorização do desenvolvimento profissional docente já que sabemos da sua importância no processo de “transformações individuais e coletivas de competências e de componentes identitários mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados em situações profissionais” (Herdeiro, 2013; Paquay, Nieuwenhowen & Wouters, 2012, p. 21; Pimenta & Ghedin, 2012).

Nesse sentido, podemos ainda dizer que o desenvolvimento profissional passou a ser neste século, um processo considerado “essencial para a evolução de nossas sociedades” (Paquay *et al.*, 2012, p. 14) e geralmente, é realizado através de processos

de avaliação de desempenho, com *feedbacks* voltados para a formação continuada, por isso achamos importante verificar com mais detalhes, as tendências de respostas, principalmente porque estávamos em busca de referências voltadas ao processo de ADD.

Resolvemos assegurá-la, uma vez que diante da tendência de discordância, verificamos que pode haver uma certa deficiência na valorização do desenvolvimento profissional do professor paraense, fato que precisa ser avaliado, debatido e redimensionado, no sentido de traçar um novo perfil de competências, orientado para a ADD, dos professores que trabalham na educação básica do Estado, através do PCCR. Diante dos dados recolhidos, podemos afirmar que os respondentes tenderam a considerar a ADD como necessária para qualquer um dos seguimentos, tanto para o desenvolvimento profissional do professor, quanto para o desenvolvimento da educação do Estado do Pará, ou seja, nos parece que há uma concordância com a proposta do PCCR, de formalização da implantação e desenvolvimento de um sistema de avaliação do desempenho do professor na educação básica do Pará.

Este item inicial de resposta, é de extrema importância para a continuação das conclusões, uma vez que tende a positivar, através da perspectiva dos professores, a necessidade que sentem da avaliação de desempenho, como *upgrade* ao seu desenvolvimento profissional.

Isso nos remete a questionamentos pessoais, sobre os moldes desta ADD no contexto específico do Estado do Pará, onde o sistema educacional ainda não possui instâncias efetivadas e concretas de avaliação do desempenho profissional do docente, sendo este outro enfoque de importância deste trabalho, uma vez que com os resultados, apresentaremos um possível norte de implantação, através de um quadro referencial de avaliação do desempenho do professor na visão dos principais envolvidos neste processo.

A concordância sobre a necessidade da ADD, nos permite perceber, de fato, que os docentes paraenses também tenderam a acompanhar os direcionamentos internacionais, nacionais e estaduais sobre a importância da avaliação do desempenho desse profissional para o desenvolvimento educacional. A nível internacional, observou-se através do TALIS 2008 que

teacher appraisal and feedback occurs when a teacher's work is reviewed by the school principal, an external inspector, or the teacher's colleagues (OECD, 2009b). Broadly, such evaluations provide an important, and often unique, opportunity for teachers to receive feedback on their work and serve as a means of identifying what is and is not working in the classroom and why (Behn, 2003). In addition, peer appraisal and feedback systems that provide constructive feedback aimed at improving student learning can support efforts to increase communication and collaboration amongst staff. (OCDE, 2013, p. 30)

Vale ressaltar ainda que os encaminhamentos nacionais através do Plano Nacional de Educação Brasileira apresentam algumas metas direcionadas à valorização dos profissionais da educação, como a que propõe “a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública” (Brasil, 2014, p. 12), direcionando os Estados e os Municípios a tomarem providências no sentido de implantação definitiva dos Plano de Cargos, Salário e Remuneração (PCCR), onde está incluso o sistema de avaliação do desempenho do professor.

Assim, podemos confirmar o reconhecimento da necessidade da ADD, por parte dos docentes paraenses, voltada para o seu desenvolvimento e progressão profissional e reconhecendo-a como

um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2008, p. 13)

Entre outras perspectivas, ainda podemos dizer que os inquiridos almejam por uma evolução da qualidade educacional e, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011a),

para aumentar a qualidade, são necessários melhores critérios de seleção, tanto para o ingresso dos estudos, quanto no posto de trabalho, introduzindo uma avaliação ao longo da carreira docente e apoiando o professorado com maiores recursos. (p. 16)

Frente à possibilidade de melhoria da educação através da ADD, podemos, então, ratificar que o docente parece concordar com a norma do PCCR, atribuída no artigo 9.º, parágrafo I, que propõe, que o desenvolvimento profissional docente seja aprovado mediante avaliação de desempenho funcional (Pará, 2010).

Segundo (Fernandes, 2009b), “precisamos de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral, como

uma oportunidade para reflectirem e, quiça, repensarem, os seus projectos e as suas práticas” (p.172).

Diante desta perspectiva, nos cabe intensificar a nossa acuidade sobre a implantação definitiva do processo de ADD, no sistema de educação básica do Estado do Pará, uma vez que tal direcionamento tem sugerido grandes reformas por todo o mundo, e vem causando um misto de impressões negativas, sobretudo, nos processos impostos, sem levar em consideração a opinião dos principais envolvidos no processo, neste caso, os professores.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa, sobre o tema avaliação do desempenho com o enfoque principal na percepção, vem, de forma objetiva e clara, apresentar-se como um importante contributo para a implantação definitiva do processo de ADD, no sistema de ensino básico do Estado do Pará.

5.1.2. Considerações sobre a categoria condutas para o modelo de avaliação do desempenho docente (3)

A categoria *Conduta para o modelo de ADD (3)* integra cinco subcategorias de resposta fechada: Incidência da ADD (3.1), Elaboração desta (3.2), Características da Avaliação docente (3.3), Execução da desta (3.4) e Fontes da ADD (3.5), que analisamos no ponto 4.2.7. Destacaremos individualmente, sustentados pela literatura.

5.1.2.1. Reflexões sobre a subcategoria incidência da avaliação do desempenho docente (3.1)

Nesse ponto foi perguntado se a ADD deve ou não estar inserida nas políticas educacionais estaduais (Plano Estadual de Educação) e nas políticas internas da escola (Plano Político Pedagógico). Importa perceber que, apesar das questões estarem contempladas em dois pontos de ordem interna do Estado e da escola, respectivamente, estas permeiam-se a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, que incumbe o Estado de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (Brasil, 2014).

Podemos ainda afirmar, a partir da análise realizada no item 3.1, que os respondentes tenderam a concordar que questões ligadas à ADD devam estar inseridas nas políticas educacionais, a saber, no Plano Estadual de Educação e no Plano Político Pedagógico, como foi referida no questionamento da pesquisa.

Muito interessante ainda retratar, sobre esse item, que os docentes, de certa maneira, concordam com os direcionamentos dos princípios consagrados pela Constituição de 1988 e, por sua vez, pela LDB (Lei n.º. 9.394/96), que os incumbe de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (Brasil, 2014).

Sob a óptica da necessidade de gestão democrática nos sistemas educacionais, Gatti *et al.* (2011a) nos dizem que

o modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições. (p. 13)

No nosso entender, é de fato essencial que a ADD esteja inserida nas políticas educacionais, principalmente porque o docente é participante ativo e membro legal destas políticas e, neste caso em particular, estará envolvido como alvo principal do processo de avaliação do desempenho que deverá ser implantada na educação básica do Estado do Pará.

5.1.2.2. Reflexões sobre a subcategoria elaboração da avaliação do desempenho docente (3.2)

Nesse ponto, foi perguntado se, além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deveria envolver os representantes de docentes (3.2.a), os representantes do sindicato dos professores (3.2.b), os representantes do Conselho Estadual de Educação (3.2.c) e os representantes do Conselho Escolar. (3.2.d)

De acordo com a análise realizada, os inquiridos tenderam a concordar que, além da Secretaria de Educação, devem participar da elaboração do modelo de ADD representantes de docentes, representantes do Sindicato de Professores e representantes do Conselho Estadual de Educação, no entanto, foi percebida uma discreta discordância

para a participação dos representantes do Conselho Escolar⁷⁰. Os respondentes tenderam a concordar com todos os itens perguntados.

Em relação ao envolvimento de representantes dos docentes na elaboração da ADD, concordamos com os inquiridos, uma vez que é imprescindível a necessidade de o professor estar envolvido numa questão que lhe diz respeito em todos os aspectos, principalmente, em relação à elaboração de um modelo de avaliação do seu desempenho profissional, instrumento que poderá ser utilizado nos processos de desenvolvimento ao longo da sua carreira.

Importante ainda ressaltar, a partir desta proposta de participação dos docentes e dos outros referidos na elaboração da ADD, que, segundo Tardif e Faucher (2010), é urgente que as propostas de avaliação de professores tenham um perfil menos controlador e mais claro, participativo e, de fato, voltado para o desenvolvimento ao longo da vida profissional. “Apesar de sabermos que as mudanças *top-down* - de cima para baixo - são mais difíceis e complexas de implementar e de manter, do que as *bottom-up* – de baixo para cima – estas últimas inscrevem-se, basicamente, numa lógica de emergência” (Tardif & Faucher, 2010, p. 33).

Para além do aspecto da participação na elaboração do modelo de ADD, podemos ainda concordar com Alves e Machado (2010b), quando referem que

“a aplicação de qualquer política, incluindo a da avaliação de professores, representa uma constante interacção entre os diversos objetivos que persegue a política educativa e as normas e procedimentos estabelecidos, a negociação entre os diferentes grupos, a eleição de valores e o contexto institucional local” (p.90).

Ainda sobre este assunto, Day (2001) reforça que “é evidente que as culturas da escola e os contextos nacionais e locais irão influenciar não só na elaboração dos sistemas de avaliação, como também na forma como estes são implementados, bem como sua eficácia” (p.149).

Por ser um processo que deve ser interativo e constante, a ADD, desde a sua elaboração, precisa acontecer de maneira democrática, por isso, a importância deste item, na medida em que a proposta de participação dos representantes de docentes, dos representantes do Sindicato dos Professores, dos representantes do Conselho Estadual de Educação e dos representantes do Conselho Escolar, na elaboração do modelo de ADD, permite-nos visualizar uma tendência democrática e possivelmente pacífica na

⁷⁰ Entende-se por Conselho Escolar, membros escolhidos na comunidade, anualmente, efetivos da direção, coordenação pedagógica, docência, alunado, funcionário da escola e pais de aluno, para integrarem um grupo decisor diante as questões internas da escola

implantação do referido processo, se assim, acontecer.

5.1.2.3. Reflexões sobre a subcategoria características da avaliação do desempenho docente (3.3)

Este item almejou saber as percepções dos respondentes sobre as características desejáveis para um modelo de ADD. É composto de onze propostas: O modelo de ADD deverá ser formativo – ação de formação com *feedbacks* contínuos e periódicos ao longo da vida profissional (3.3.a); O modelo de ADD deverá ser somativo – avaliação pontual ao fim de um determinado período, com apresentação de resultados somatórios. (3.3.b); O modelo de ADD deverá ter indicadores somente qualitativos – que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptadas ao contexto. (3.3.c); O modelo de ADD deverá ter indicadores somente quantitativos – obtidos através de dados exatos extraídos de tabulação e relatório.(3.3.d); O modelo de ADD deverá ser transparente para o avaliado e avaliadores.(3.3.e); O modelo de ADD deverá contemplar ferramentas à superação das dificuldades. (3.3.f); O modelo de ADD deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas. (3.3.g); O modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar.(3.3.h); O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE) (3.3.i); O modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).(3.3.j); O modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar.(3.3.k).

- **Considerações sobre o item 3.3.a.**

Os inquiridos tenderam a concordar com a proposta do modelo formativo de ADD com *feedbacks* contínuos e periódicos ao longo da vida profissional, algo que, de fato, tem muito sentido quando observamos que este é o real papel da avaliação do desempenho do professor para o desenvolvimento profissional do docente e educacional como um todo.

Diversos estudos nacionais e internacionais têm evidenciado que qualquer processo de desenvolvimento profissional precisa de avaliação contínua, de *feedbacks* construtivos e da adesão às mudanças necessárias, sendo que estas ações precisam de um ciclo aberto às atualizações permanentes.

Segundo estudos realizados pela OCDE (2013),

teachers professional development activities might be thought of as having two levels of effect: an effect on teaching practices and an effect on teachers "levels of self-efficacy and job satisfaction. The extent to which professional development has an effect on these two levels of teachers" professional lives might depend both on how teachers evaluate the quality and usefulness of the activities in which they participate and how the school environment works in support of teachers "professional development, including providing appraisal and feedback systems. (p.24)

No sentido das práticas de ensino e do efeito sobre os níveis de autoeficácia e satisfação no trabalho dos professores, Day (2001) nos elucida que

os sistemas formais de avaliação são importantes no sentido de promover o desenvolvimento, na medida em que implicam, por parte das escolas e dos indivíduos, a revisão regular dos currículos, das necessidades dos alunos e das exigências dos políticos e dos pais, que constituem aspectos em contínua mudança. (p. 150)

Portanto, visualizamos uma certa importância nesta tendência de resposta, uma vez que o docente do ensino básico do Estado do Pará parece almejar por formação continuada, em prol do desenvolvimento profissional, questão que, por sua vez, está inserida na avaliação do desempenho proposta pelo PCCR.

- **Considerações sobre o item 3.3.b**

Os inquiridos tenderam a discordar da proposta de modelo de ADD somativa (avaliação pontual ao fim de um determinado período e com apresentação de resultados somatórios). Esta questão justifica-se em parte através do item anterior 3.3.a, uma vez que o olhar do professor paraense para o processo de avaliação volta-se ao perfil formativo e continuado, aquele cujo sistema avaliacional não contempla apenas objetivamente as questões a serem observadas, mas, sobretudo, volta-se para as condições do contexto educacional avaliado. Concordamos com os respondentes, à medida que um processo avaliativo docente com apresentação de resultados pontuados e com apresentação de resultados somatórios torna-se limitado e não consegue abranger questões pormenorizadas do contexto educacional.

- **Considerações sobre o item 3.3.c**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá ter indicadores

somente qualitativos que partem da subjetividade do avaliador, sem métricas exatas, apenas adaptados ao contexto. Essa questão é bastante interessante, na medida em que propõe a flexibilização e adaptação da ADD às diferentes realidades educacionais que encontramos na imensidão do Estado do Pará.

No nosso entender, é prudente que, na óptica dos docentes, seja de fato importante que a padronização desta avaliação de desempenho obedeça a critérios adaptáveis às realidades, uma vez que, para alguns autores (Hadji, 1994; Herdeiro, 2013), o processo avaliativo de professores, quando mal estruturado e aplicado, pode constituir polêmicas, com “efeitos perversos e não desejados” (autor, ano, p. 425) ao contexto educacional no geral.

Para Alves e Machado (2010b), os efeitos do processo de avaliação são a junção de muitos fatores técnicos e organizacionais, que interagem entre si e que estão basicamente relacionados com “os processos de melhoria das escolas, dado que trata-se de um tipo de relação sinérgica que favorecerá, seguramente, a possibilidade sistêmica de os vários atores e agentes educativos alcançarem os seus objetivos” (p.91).

Nesse sentido, amplia-se a responsabilidade e eficácia institucional sobre a ADD, assim como a competência do avaliador neste processo, uma vez que existe a necessidade da atuação de avaliadores qualificados com especialidade em avaliação educacional e, sobretudo, agindo de maneira prudente, imparcial e ética.

- **Considerações sobre o item 3.3.d**

Os inquiridos tenderam a discordar que o modelo de ADD deverá ter indicadores somente quantitativos – obtidos através de dados exatos extraídos de tabulação e relatório. Em consonância com as reflexões feitas no item 3.3.b, que discorda da avaliação somativa, ou seja, avaliação pontual ao fim de um determinado período, e com apresentação de resultados somatórios, percebemos a inquietude dos docentes, diante dos processos avaliativos padronizados e equacionados, com resultados pontuais. Sabemos que avaliar não é um processo simples, segundo Gatti, Bauer e Mariconi (2013), essa é uma tarefa que deve ser planejada e operacionalizada, uma vez que “não se restringe a uma mera questão técnica, mas, exige medidas e políticas educativas” (p. 230), voltadas, principalmente, às realidades vivenciadas.

Por isso a importância de um estudo como este, onde podemos perceber, de maneira ampliada, os olhares e sentimentos dos docentes em relação à avaliação de desempenho, e que também servirá como baliza para a efetivação do processo de

maneira sensata voltada às especificidades da educação paraense.

Estes itens de discordância 3.3.b e 3.3.d, tendem a uma referência expressiva no que diz respeito ao modelo de ADD, principalmente, porque, através dos itens de concordância 3.3.a.e.3.3.c, surgem as opiniões dos docentes que enfatizam a questão da necessidade de formação continuada ao longo das suas carreiras profissionais, com *feedbacks* contínuos e periódicos, além da perspectiva de qualificação dos avaliadores. Nesse sentido, torna-se clara a preferência dos docentes por um modelo de avaliação do desempenho no formato qualitativo e formativo.

- **Considerações sobre o item 3.3.e**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá ser transparente para o avaliado e avaliadores. Esse item nos reporta às reflexões sensatas, uma vez que a transparência em qualquer processo avaliativo, nos parece ser algo de fundamental importância para que se trabalhe com três pontos essenciais: ética, moral e justiça. Segundo Gatti *et al.* (2013), “para que haja a ética é preciso que exista o agente consciente e responsável (ao contrário da moral) que possa distinguir entre o bem e o mal” (p. 236). No nosso entender, só existe uma forma de ocorrer esta distinção: através da transparência.

Tais processos têm gerado resultados superficiais da educação, somados ainda às questões políticas não muito diferentes, que geralmente voltam-se para os resultados dos processos avaliativos de maneira mediática, ou seja, preocupados com a satisfação que precisam operacionalizar, em exigência das leis federais vigentes, que são inseridas automaticamente no contexto educacional.

Sob este enfoque, podemos perceber a grande inquietude da classe docente, diante dos direcionamentos de implementação da avaliação de desempenho, uma vez que, de fato, atualmente não se percebe muita preocupação com a transparência do processo, no entanto, “nos últimos tempos tem-se constatado que ninguém defende que se mantenha o silêncio e a ignorância acerca do trabalho das escolas e dos professores” (Fernandes, 2009b, p. 42) e neste sentido, e, talvez por questões dessa ordem, os docentes paraenses tenderam a concordar que o processo de avaliação de desempenho deva ocorrer de maneira integral e transparente, não mais voltado somente aos processos de coleta, análise e divulgação dos resultados, mas sim, envolvendo uma dimensão ampla, formativa, ética e justa.

- **Considerações sobre o item 3.3.f**

Nesse item, os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá contemplar ferramentas para a superação das dificuldades. Diante de inúmeras referências relacionadas, que envolvem o tema ADD, seus modelos e perspectivas já enfatizadas neste trabalho, podemos afirmar que avaliar é um processo complexo e multidimensional, uma vez que para “medir” o desempenho profissional do professor é necessário envolver quase que infinitas vertentes e possibilidades afins, principalmente as questões internas e externas da profissão, como, por exemplo, as “ligadas a qualidade de sua formação, do desempenho de gestão, às condições físicas e materiais da escola, que também, estão vinculadas às condições da sociedade em que a escola está inserida” (Gatti *et al.*, 2013, p. 230).

O enfoque deste item recai sobre a necessidade de o novo modelo de avaliação do desempenho a ser implantado, contemplar ferramentas para a superação das dificuldades dos professores, pois, se de um lado, encontramos os avaliadores com a missão de estabelecer informações detalhadas sobre os contextos avaliados e a comunidade em geral, do outro lado estão os principais atores do processo avaliativo, os profissionais docentes, eles, que pertencem a uma “rede de ensino preocupados em defender seu emprego, sua progressão na carreira, sua dignidade pessoal, bem como a profissional” (Gatti *et al.*, 2013, p. 231).

Importa ressaltar que, quando as respostas tendenciam para a necessidade de superação das dificuldades, julgamos que os professores assumem, de fato, as dificuldades e é nesse sentido que surge na classe docente um certo receio do real teor do processo de avaliação do desempenho a ser implantado na educação do Pará.

Segundo Gatti *et al.* (2013), estes professores “esperam uma avaliação que proteja seus direitos, reconheça as suas dificuldades, leve em conta a complexidade de seu contexto de trabalho e os ajude a melhorar (uma avaliação formativa)” (p. 231).

Assim, percebemos a importância deste julgamento, uma vez que, a partir dos olhares sobre os reais problemas a serem superados, poderão surgir diagnósticos e direcionamentos precisos em prol de uma educação de qualidade.

- **Considerações sobre o item 3.3.g**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente

nas diversas áreas de disciplinas. Em muitos aspectos este item é importante, pois apresenta um olhar conectado ao desenvolvimento da educação de maneira geral e atualizada, sendo que cada vez mais é necessário articular conhecimento, valores e atitudes de forma integral, para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Concordamos com Alarcão (2003) e entendemos a competência científica e pedagógica “como compreensão do modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares, tendo em atenção a sua estrutura, temas e conceitos a fim de o tornar compreensível pelo aluno” (p.67).

Segundo a mesma autora, ainda existem outras dimensões extensivas a este aspecto, como o conhecimento do professor, que deve, além de ser sobre a disciplina, abranger o “conhecimento curricular”, o “conhecimento dos alunos”, dos “contextos escolares”, dos “fins educacionais”, de “si mesmo” e da sua “filiação profissional” (p. 68).

Assim, quando os docentes concordam com a incidência de tais competências, visualizam a necessidade deste fazer científico e pedagógico no contexto educacional e estabelecem a intenção de desafiar-se diante das práticas vivenciadas no quotidiano, na tentativa de fazer emergir caminhos seguros, que levem às novidades, que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade com uma melhor qualidade de educação.

Nesse sentido, Perrenoud (2001) afirma que, quando a interpelação acontece através das competências, muda o olhar dos seus intervenientes, ou seja, do aluno e do professor, e, no caso do docente, este impreterivelmente ampliará a sua perspectiva em busca de saberes, aprendizagens, heterogeneidades e percursos formativos.

- **Considerações sobre o item 3.3.h**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar.

O olhar do docente paraense sobre o item nos parece adequado, uma vez que, mesmo que estejamos falando da educação do Estado do Pará, não podemos observar uma uniformidade socioeconômica entre os municípios que o compõe. Para tanto, Gatti *et al.* (2013) advertem que

esses aspectos seriam moldados e condicionados pelos fatores organizacionais e contextuais na qual será feita a avaliação, tendo em vista os objetivos locais de uma rede de ensino, o diagnóstico e percepção de seus problemas, os aspectos legais envolvidos e o tipo de gestão educacional empregado. (p.90)

Assim, torna-se imprescindível que o novo modelo de ADD amplie o seu poder qualitativo, no sentido de perceber com subjetividade crítica os mais diversos cenários da educação paraense, uma vez “os aspectos técnicos e organizacionais são complementares e interdependentes, e é a partir da sua interação que se podem identificar o significado, o sentido e a relevância que adquire uma perspectiva da avaliação docente” (Gatti *et al.*, 2013, p. 90).

- **Considerações sobre o item 3.3.i e 3.3.j.**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE), 3.3.i e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 3.1.j.

A concordância dos docentes sobre este item, nos remete à sua consonância com o processo avaliativo já implantado na educação básica do Estado Pará (SISPAE), questão que nos parece adequada, uma vez que sabemos da importância desta junção de processos avaliativos (educativos) internos e externos, para que exista um diagnóstico preciso do contexto educacional e possa contribuir com o desenvolvimento.

No entanto, é importante frisar que, segundo Gatti, Sá e André (2011b), no momento vigente os sistemas avaliativos implantados pelo MEC, assim como o sistema de avaliação educacional paraense, aferem apenas “o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência” (p.39).

Nesse aspecto, a concordância merece cautela, uma vez que tais avaliações em larga escala estão focadas muito mais em políticas de caráter compensatório, ou seja, “propõem-se a fornecer informações aos sistemas de ensino para subsidiar as políticas públicas” (Gatti *et al.*, 2011a), não estando devidamente voltadas aos diagnósticos pormenorizados e abrangentes do sistema educacional como um todo.

Ainda que consideremos o grande passo da educação do Estado do Pará na implementação do sistema da avaliação educacional, em obediência aos direcionamentos nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e do cálculo” (Brasil, 1996) e internacionais (OCDE, 2015), não podemos conceber que somente este tipo de avaliação, que é auferida através de testes em larga escala e taxas de reprovação nas disciplinas Português e Matemática, consiga perceber o desempenho profissional do professor de maneira integral e formativa.

A proposta de avaliar o desempenho profissional do docente levando em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE), mesmo que compreensível, merece atenção, uma vez que segundo Gatti *et al.* (2011b) os desafios estabelecidos às redes de ensino passam a ser “que todos indiscriminadamente aprendam aquilo que a prova mede” (p.40), ou seja, os conteúdos programáticos das disciplinas Português e Matemática.

Por outro lado, existe a pressão das metas estabelecidas até 2021 para que as “escolas brasileiras atinjam os padrões de desempenho apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA)” (Gatti *et al.*, 2011a, p. 41).

Na mesma linha, o ENEM é a outra proposta de avaliação em larga escala também criadas pelo MEC no bojo da reforma educativa dos anos de 1990 e, assim, possui um caráter voltado para “os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo” (Gatti *et al.*, 2011a). As mesmas autoras nos advertem ainda que deve-se levar em consideração que “a avaliação é política, por que serve como ferramenta em um processo mais amplo de formulação de políticas públicas e porque é inerentemente orientado por um juízo de valor” (Gatti *et al.*, 2013, p. 91).

A crítica segue-se à forma de empreender os resultados, uma vez que sabemos que essa padronização de rendimento, através de metas quantitativas em busca de qualidade, depara-se com os grandes fossos educacionais da educação básica do Pará, Estado da nação brasileira com imensa dificuldade de padronização educacional devido às dimensões geográficas e diferenças econômicas entre os municípios.

Ao concordar com esse item, os docentes paraenses parecem não perceber a enorme pressão a que são submetidos, uma vez que tais processos estão voltados “para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do Saeb” (Gatti *et al.*, 2011a), ou seja, o Ideb é calculado a partir dos índices de fluxo e de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, portanto não abrange outras disciplinas que fazem parte do currículo, nem outras dimensões, que são também essenciais na preparação dos jovens para a vida adulta.

No nosso entender, é necessário que seja feita a interpretação do cruzamento de informações entre as avaliações interna e externa, assim como a criação de novos indicadores, geradores de competências apropriadas. Somente por meio de uma extensa

análise de dados, poder-se-ão realizar avaliações prudentes e justas, adaptadas aos mais diversos contextos sociais e econômicos existentes, na educação do Estado do Pará.

- **Consideração sobre o item (3.3.k)**

Os inquiridos tenderam a concordar que o modelo de ADD deverá *levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado*.

Este item nos parece bastante controverso quando falamos de Brasil, uma vez que são inúmeros os fatores relacionados com as taxas de reprovação de um aluno, e no contexto da educação paraense não é diferente, uma vez que envolve dimensões sociais e econômicas muito diferentes e de difícil padronização.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Domicílio Contínua (Pnad Contínua) realizada pelo (IBGE, 2015), existe imensa dificuldade de se trabalhar o planejamento de longo prazo em relação ao Plano Nacional de Educação, estabelecido em 2014, que aponta diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024, justamente no que diz respeito à elevação da taxa de alfabetismo em 93% e à universalização de atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos.

Fatores como evasão escolar, desmotivação e falta de perspectiva futura têm afetado a educação de modo geral. Vale ressaltar que a evasão está relacionada a outros fatores externos como, por exemplo, o acesso limitado do aluno à escola, maternidade precoce, uso de drogas, necessidade do jovem menor de idade trabalhar, pobreza, violência, déficit de aprendizagem, entre outros, que não necessariamente estão relacionados com o desempenho do professor, sendo o maior destes a questão do trabalho, uma vez que os jovens e os adolescentes brasileiros vivem nesta fase a descoberta de oportunidades e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Percebemos a fragilidade na tendência de concordância com este item, uma vez que os professores correm o risco de serem responsabilizados injustamente e, nesse sentido, nos adverte Freitas (2009) que o objetivo real da ADD é de caráter formativo e reflexivo, acabando por

atribuir apenas aos docentes a responsabilidade de solucionar o problema, quando este deveria cair numa responsabilidade coletiva da escola (com ação conjunta da comunidade educativa) e da própria administração central (avançando com as condições e recursos necessários) (p.172).

5.1.2.4. Reflexões sobre a subcategoria Execução da ADD (3.4)

No ponto sobre a execução da avaliação do desempenho do professor, foram propostos onze itens: a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional ou afim.(3.4.a); ou por uma comissão de avaliadores composta de funcionários com especialização na área de avaliação na área de avaliação educacional ou afim.(3.4.b); por uma comissão de avaliadores composta de coordenadores pedagógicos com formação específica na área de avaliação educacional ou afim.(3.4.c); por uma comissão de avaliadores composta de professores com formação específica na área de avaliação educacional ou afim. (3.4.d); ou ainda por uma comissão de avaliadores composta por diretores de escola com formação específica na área de avaliação educacional ou afim. (3.4.e); na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado. (3.4.f); os resultados da avaliação docente devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e a direção da escola.(3.4.g); durante esse processo o avaliado deve ser preriodicamente informado sobre sua avaliação. (3.4.h); a ADD deve ocorrer em ciclos de 1 em 1 ano (3.4i); ela deve ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos.(3.4.j) ou deve ocorrer em ciclos de 3 em 3 anos.(3.4.k).

5.1.2.4.1. Considerações sobre o item 3.4.a

Os inquiridos tenderam a discordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional ou afim. A avaliação de professores é uma tarefa complexa, por isso, desde logo, requer um perfil específico do avaliador, uma vez que não são todos os que reúnem as condições para avaliar.

Positivamos esta tendência de concordância, uma vez que o avaliador precisa ser um profissional habilitado, com conhecimentos especializados, ser sensível às situações observadas, ter capacidade de análise aprofundada, ser comunicativo, ter experiência na área de educação e possuir responsabilidade social.

Precisará também apresentar total habilidade com o cargo que assume perante a comunidade escolar e a sociedade em geral, pois deverá assumir o risco das consequências da sua ação.

Segundo Ruivo (2009), é necessário que o avaliador

domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado. (p. 7)

Vale ressaltar nesse aspecto, que é extremamente necessário que o avaliador seja capacitado, uma vez que, segundo Casanova (2005), “cada avaliador possui a sua história de vida, enformada de valores, crenças, objetivos que condicionam a objectivação da realidade” (p. 4), por isso, precisa, sobretudo, aprender a técnica de avaliar e seguir, com muita perícia, os padrões de avaliação estipulados e legalizados perante o sistema de educação.

Ainda nessa linha de pensamento, Ruivo (2009) assegura que a escolha de um avaliador deve ser bastante rigorosa, deve acontecer através de uma seleção minuciosa, baseada principalmente no critério de formação específica na área de avaliação. Segundo o mesmo autor, “para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador” (p.7).

O avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios sobre os quais se reflecte o pluridimensional acto de ensinar. Quando avalia, olha o professor sobre variadíssimos ângulos e prismas: aprecia o professor enquanto pessoa, como membro de uma comunidade profissional, como técnico qualificado na arte de ensinar e como especialista das matérias que ensina. Por outras palavras o avaliador avalia o professor em vertentes tão diferenciadas quanto o são o seu ser, o seu saber e o seu saber fazer. (Ruivo, 2009, p. 7)

No nosso entender, o tema desse item é de extrema importância no contexto educacional de implantação da avaliação do desempenho do professor na educação básica do Estado do Pará, uma vez que poderá garantir um processo avaliativo pautado em conhecimentos técnicos e, de certa forma, transmitirá maior segurança ao avaliado.

5.1.2.4.2. Considerações sobre os itens 3.4.b, 3.4.c, 3.4.d e 3.4.e.

Os inquiridos tenderam a concordar que a ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de funcionários, coordenadores pedagógicos, professores e diretores com especialização na área de avaliação educacional ou afim. Sabemos que sobre esta comissão avaliadora recairão responsabilidades, sobretudo, no sentido do processo voltar-se para as normas dos procedimentos de decisões que estejam conectadas aos interesses públicos, porém, segundo Gatti *et al.* (2013), esta comissão

deve considerar não só as relações que mantém com o poder público e com o órgão contratante, como também com o coletivo, os sujeitos submetidos à avaliação, e com os que margeiam esta situação, pais, agentes comunitários, órgãos gestores, comunidades etc. Ou seja, deve levar em conta os reflexos para uma comunidade mais ampla com interesses pertinentes ao objeto da avaliação.” (p.232)

Nesse sentido é que percebemos e concordamos com os professores do ensino básico do Estado do Pará, na medida em que atestamos a grande dimensão que o processo avaliativo apresenta.

5.1.2.4.3. Considerações sobre os itens 3.4.f e 3.4.g.

Os inquiridos tenderam a concordar que na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado (3.4.f), e que estes resultados devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola (3.4.g). Esses itens baseiam-se em questões éticas, uma vez que trata-se de pormenores importantes relativos a atitudes cautelosas e sigilosas que a ADD deve garantir.

Para discutir essa questão, não podemos deixar de lado a consideração que processos avaliativos comportam, em seus modelos e desenvolvimento, uma associação grande não só com suas finalidades específicas em dadas situações, mas com o conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos avaliadores, que também imprimem sentido a esses processos, para além da racionalidade de seu planejamento, criam representações e geram consequências. (Gatti, 2011, p. 79)

É importante perceber que um item complementa o outro. Ora, se os processos avaliativos devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola, como então podemos admitir um colega da mesma escola participar da comissão avaliadora? De fato, não seria um processo ético, considerando que a avaliação não é tarefa neutra, ou seja, envolve “componente político-ideológico e ético-moral que inevitavelmente interfere na vida das pessoas” (Gatti *et al.*, 2013).

E, nessa perspectiva, podemos ainda enfatizar a necessidade da ética no processo de ADD, principalmente porque na visão de Gatti *et al.* (2013), “o avaliador deve considerar em sua ação problemas referentes às interações interpessoais levando em conta valores como dignidade, respeito, integridade, responsabilidade, solidariedade e justiça a partir de uma reflexão crítica e responsável” (p. 239).

- **Considerações sobre o item 3.4.h**

Os inquiridos tenderam a concordar que durante o processo de ADD o avaliado deve ser preriódicamente informado sobre o processo.

Esse item também está relacionado com a transparência do processo avaliativo, uma vez que será a partir do entendimento e da boa relação de retorno, entre o avaliador e o avaliado, que poderão ser construídos princípios avaliativos democráticos, voltados ao desenvolvimento profissional, amenizando assim, a retórica sobre a avaliação docente, de que são processos apenas controladores de cima para baixo.

É imprescindível que os processos avaliativos sejam pautados em competências direcionadas ao desenvolvimento profissional do docente, observando-o como o principal envolvido, e com pleno direito de entender o que se passa durante a avaliação, e isso somente será possível, através de acompanhamentos periódicos e *feedbacks* continuados.

A partir daí, Fernandes (2011a) nos diz que

a inexistência de *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa está a desenvolver-se de acordo com o que se pretende e, conseqüentemente, não se consegue conhecer, compreender e progredir na resolução dos problemas. (Fernandes, 2011a, p. 186)

Assim, podemos perceber a importância da concordância deste item no contexto de implantação definitiva do processo de avaliação desempenho do professor da rede básica de educação estadual do Pará.

- **Considerações sobre os itens 3.4.i, 3.4.j e 3.4.k**

Os inquiridos tenderam a discordar que a ADD deve ocorrer em ciclos de 1 em 1 ano (3.4.i); que ela deve ocorrer em ciclos de 2 em 2 anos.(3.4.j) ou em ciclos de 3 em 3 anos.(3.4.k). No entanto, diante das discordâncias, podemos ainda verificar que existe a tendência para a opção de um ciclo de ADD no período de 2 em 2 anos.

A tendência de concordância para a opção de um ciclo de avaliação de desempenho do professor, realizado no período de 2 em 2 anos, nos reporta a algumas questões relacionadas com a educação paraense, no que se refere à logística de aplicação e análise do processo avaliativo.

Quando falamos do SISPAE, sistema de avaliação externa que já acontece anualmente no Estado do Pará, podemos perceber que são necessários em torno de 6 meses para o fechamento do ciclo avaliativo, que corresponde ao período entre a aplicação e o retorno de informações. Não obstante a prática do processo, este diagnóstico anual, nos parece apropriado, uma vez que as respostas sobre o Ideb

também são acompanhadas anualmente.

Em se falando do processo de ADD, podemos visualizar outros pormenores relacionados, dentre eles, a questão da necessidade da efetivação e continuidade de aplicação do processo, para que os direcionamentos aconteçam em função dos diagnósticos percebidos.

No entanto, no caso do docente, diante dos indicadores da ADD, acreditamos que seja viável o cumprimento de programas e projetos, realização de tarefas, participação da movimentação educacional como um todo, que nem sempre são realizadas anualmente, por isso a necessidade de mais tempo para que possa ocorrer a avaliação a contento.

Para além de tais aspectos, Day (2001) ainda acrescenta que é necessário continuidade, para que os professores “possam actualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desenvolvimento de papéis de liderança” (p. 85).

Nesse sentido, concordamos com a tendência da escolha pelo período de 2 em 2 anos para a realização do processo de avaliação do desempenho do professor, uma vez que, a complexidade e a dinâmica do sistema educacional, envolve regulares e contínuas competências, que precisam estar concretizadas para serem avaliadas.

5.1.2.5. Reflexões sobre a subcategoria fontes da ADD (3.5)

Neste ponto, foi perguntado de onde poderia partir as fontes de informações do processo de avaliação do desempenho do profissional, além do avaliado. Assim, saberemos a opinião dos professores do estado do Pará sobre quais são as fontes de informação a contribuir para o processo de avaliação de desempenho.

Apresentamos as seis propostas: Dos alunos do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado (3.5.a); Dos colegas do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado (3.5.b); Da Direção da escola do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado (3.5.c); Da coordenação pedagógica da escola utilizando-se de instrumento padronizado (3.5.d); Da ficha individual de autoavaliação padronizada (3.5.e); e Da observação das aulas utilizando-se de instrumento padronizado (3.5.f).

- **Considerações sobre os itens 3.5.a, 3.5.b, 3.5.c, 3.5.d, 3.5.e, 3.5.f.**

Em relação a todos os itens analisados, através das respostas que obtivemos dos professores do ensino básico do Estado do Pará, estes tenderam a concordar que o

instrumento de ADD precisa ser padronizado, na medida em que percebem a necessidade de organizar um processo que permita a clareza dos indicadores e competências estabelecidas.

Nessa aspecto, Alves e Machado (2010a) “destacam a necessidade de dispor de um referencial de competências, e de um modelo de desenvolvimento para cada competência, para avaliar a profissionalidade” (p. 10), o que positiva a escolha pelo perfil de avaliação padronizado feita pelos professores.

No que se refere a fontes de informação sobre o desempenho profissional, os inquiridos tenderam a concordar que, os alunos, a direção da escola do avaliado e a coordenação pedagógica da escola, podem ser selecionados para a realização desse processo.

Ao partir do princípio que avaliar é dar retorno do trabalho realizado, os profissionais podem perceber em que ponto precisam implementar mudanças e, neste aspecto, surge a ideia de que os referidos profissionais possam ser uma fonte de informação sobre o desempenho do professor, na medida em que participam ativamente e diretamente do processo educacional.

Assim, positivamos o item, uma vez entendermos que estes profissionais, se capacitados para a realização do processo avaliativo, terão sensibilidade suficiente para opinar sobre o desempenho do professor, no entanto, julgamos necessário implementar um modelo de avaliação prático e eficiente, no sentido de perceber o que de fato é necessário perguntar na pauta da avaliação, assim como garantir o cumprimento de princípios éticos e o sigilo no processo, como já foi evidenciado em itens anteriores.

Nesses itens relacionados, a única tendência de discordância surgiu a respeito do colega de trabalho, uma vez que os inquiridos tenderam a discordar que este profissional, mesmo com habilitação para o cargo, possa ser fonte de informação no processo avaliativo de desempenho. Não é difícil perceber alguns aspectos relacionados a esta discordância, uma vez que este item tem conexão com o 3.4.g, que sugere o processo de ADD, sigiloso, com vistas apenas ao avaliador, avaliado e direção da escola.

- **Considerações sobre o item 3.5.e**

Os inquiridos tenderam a concordar que a fonte de informação da ADD poderia vir da ficha individual de autoavaliação padronizada. Acompanhar esta concordância é, sobretudo, perceber a autoavaliação como fonte de informação imprescindível no processo de desenvolvimento do docente, na medida em que, com este procedimento,

possam surgir autoquestionamentos e, se necessário, alterações positivas na carreira profissional do professor.

Na visão de Campanale, Dejemeppe, Vanhulle e Saussez (2012) a autoavaliação requer um “distanciamento para tomar consciência da forma como se procedeu, a descentração para analisar e interpretar sua ação de outro ponto de vista” (p.200) e, nesse sentido, surgirá a oportunidade de desenvolvimento profissional através da necessidade de transformar situações e contextos no campo educacional.

Podemos ainda perceber a autoavaliação como ferramenta para a reflexividade do professor, uma vez que, segundo Alarcão (2003), “a noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias” (p.44).

No nosso entender, este fator é muito importante para um desenvolvimento profissional pautado na responsabilidade e confiança, tanto do professor em si mesmo, quanto na visibilidade da figura do professor, que em muitos aspectos encontra-se fragilizada diante das novas propostas de reformas na educação de um modo geral.

A percepção do professor sobre si mesmo e a sua prática educativa, além da visibilidade sobre o sistema educacional, “sugere que as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e das instituições devem ser sincronizadas ou, pelo menos reconciliadas” (Day, 2003, p. 145) e, nesse sentido, a autoavaliação nos parece um mecanismo fundamental como fonte de informação do processo de ADD.

- **Considerações sobre o item 3.5.f**

Os inquiridos tenderam a concordar que a fonte de informação poderia vir da observação das aulas utilizando-se de instrumento padronizado. Esse item, apesar da tendência de concordância, no nosso entender, requer imensa cautela na sua gênese e concepção.

O tema observação de aula sempre foi e será uma questão delicada, na medida em que existem inúmeras críticas sobre este procedimento, que segundo Gonçalves (2010), pode ser “um mar de espinhos”, “um mar de oportunidade” ou ainda “um mar de maré cheia” (p.54). Segundo o mesmo autor, o processo de observação de aulas para ADD requer o “mais completo e profundo conhecimento possível do objeto de avaliação para não cometer juízos/avaliações que, embora cómodos, podem ser apressados ou pouco avisados” (p.55), visto que não pode provocar consequências

injustas ou de cunho pessoal.

Percebemos a tendência de concordância dos professores bastante ampla, uma vez que o contexto paraense de educação, nos seus mais variados moldes, não permite visualizar que tal procedimento de observação de aulas pudesse ser padronização diante das diferenças contextuais encontradas no sistema educacional.

O que observar e como observar contextos educacionais longínquos e diferentes, em instituições de ensino ora centrais, ora suburbanas, estruturas físicas precárias, espaços carregados de violência e seus efeitos drásticos sobre a comunidade escolar?

É bem difícil compreender como um processo de observação de aulas se daria no contexto educacional do estado do Pará. entanto, deixemos este alerta para esta tendência de concordância, no sentido de poder haver outras oportunidades de discursões e debates sobre a realidade.

Acreditamos que todo e qualquer processo de observação de aulas, realizado para compor o quadro de avaliação do desempenho do profissional professor, tenha um referencial apoiado em questões pedagógicas.

5.1.3. Indicadores de desempenho no modelo de ADD (4)

A categoria integra uma única subcategoria, *Indicadores de desempenho docente relativos ao processo de ADD*, composta por dez itens fechados direcionados a perceber as opiniões dos inquiridos sobre quais seriam os indicadores que deveriam constar no processo de ADD.

Os itens são: Na qualidade dos planos de aulas apresentados pelo docente no ano de avaliação (4.1.a); Na capacidade científica demonstrada na atuação profissional (4.1.b); Na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional (4.1.c); Sobre o cumprimento do programa de conteúdos apresentado em registro (4.1.d); Sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola (4.1.e); Sobre a participação ativa nas formações docentes continuadas (4.1.f); Sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperação em outras áreas (4.1.g); Assiduidade do docente, salvo licenças legais concedidas (4.1.h); Na pontualidade do docente (4.1.i) e na existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação (4.1.j).

- **Considerações sobre o item 4.1.a**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD, devem incidir na qualidade dos *planos de aulas apresentados pelo docente no ano da avaliação*.

A concordância sobre este item nos remete a um certo grau de reflexividade do professor paraense, uma vez que podemos perceber a importância da incidência de tal indicador, na medida em que a organização pedagógica do professor é essencial, tanto para o seu desenvolvimento profissional, quando torna-se cada vez mais capaz de definir melhores abordagens de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, como para a estruturação da instituição de ensino envolvida, uma vez que a sua organização também contrinui para a compreensão de como a instituição pode cumprir sua missão diante dos seus projetos e obstáculos internos.

Atualmente, o sistema de ensino paraense conta com a efetivação da semana pedagógica, que acontece em todo início de ano letivo. A atividade acontece de maneira macro, ou seja, quando a Secretaria de Educação promove em cada município do Estado um seminário geral, com instruções normativas e palestras temáticas. Posteriormente, ocorre o mesmo movimento em cada Unidade de Educação, no sentido de uniformizar direcionamentos educacionais locais, debates sobre o Plano Político Pedagógico, além de realização de palestras temáticas e encontros de docentes por disciplina, de forma que cada uma delas possa organizar os seus planos de aula individualmente, mas sempre em consonância com os demais.

Percebemos a partir daí, a tamanha importância deste indicador sobre a ADD, uma vez que, utilizar o plano de aula como um dos instrumentos para acompanhar e consolidar o processo de ensino, é de fundamental importância para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de forma regular e organizada.

- **Considerações sobre o item 4.1.b**

Os inquiridos tenderam grandemente a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na capacidade científica demonstrada na atuação profissional.

Positivamos a tendência de concordância com o item, na medida em que podemos visualizar a importância da pesquisa no contexto do ensino e da aprendizagem. Um professor pesquisador, inevitavelmente, também tenderá a estimular os seus alunos

a realizarem pesquisas através das mais variadas formas de experiências teóricas e práticas na busca e compreensão do conhecimento.

Para além disso, Pimenta, Garrido e Moura (2000) nos dizem que “a pesquisa científica pressupõe que o pesquisador adentre na realidade a ser estudada, integre-se nos modos de produção da existência dessa realidade” (p.1), fato que contribui grandemente com a organização das práticas, estabelecendo relações direcionadas às demandas da comunidade escolar.

- **Considerações sobre o item 4.1.c**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD, devem incidir na capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional.

Na mesma linha da questão 4.1.b, a concordância com esse item é importante, percebemos a sua conexão direta com a formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional do professor paraense.

Sabemos que a base da capacidade pedagógica de qualquer professor é adquirida tanto na formação inicial, como durante a experiência profissional ao longo dos anos da carreira, e é neste sentido que compreendemos a ADD complexa e multidimensional, uma vez que a “qualidade do desempenho profissional do professor está intimamente ligada à qualidade de sua formação, do desempenho da gestão, às condições físicas e materiais da escola que, também, estão vinculadas às condições da sociedade em que a escola está inserida” (Gatti *et al.*, 2013, p. 230).

Por outro lado, é importante ressaltar que a educação do Estado do Pará ainda caminha em passos lentos em relação a um programa efetivo e atuante de formação continuada do docente, o que nos sugere que, primeiro, devem acontecer as necessárias mudanças e adaptações no sistema de formação docente, para que assim, tal indicador possa ser aplicado através da avaliação em busca de diagnósticos precisos. A tendência de concordância desse item, pelos professores do ensino básico do Estado do Pará, sugere reflexividade sobre a qualidade do ensino por parte dos professores.

- **Considerações sobre o item 4.1.d**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD, devem incidir sobre o cumprimento do programa

de conteúdos apresentados em registro.

Esta é uma questão que apresenta dois enfoques que precisam ser esclarecidos. O primeiro é o fato de que realmente o cumprimento do programa de conteúdos é necessário, uma vez que o sistema educacional exige um repasse de conhecimento estipulado previamente para que o aluno esteja preparado para realizar os exames nacionais. No entanto, como segundo ponto vale ressaltar que os programas de conteúdos, apesar de exigidos, tornam-se por vezes massacrantes nos sistemas brasileiros, pois, a carga de grandes informações exige do professor e do aluno ação contínua no sentido de cumpri-la, haja vista que ambos devem saber das dificuldades estruturais da escola com poucos recursos e falta de investimentos necessários.

- **Considerações sobre o item 4.1.e**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas reuniões realizadas pela escola.

Positivamos a concordância deste item, uma vez que sabemos da importância da construção em conjunto das demandas educacionais e, somente através de encontros, diálogos e debates se pode chegar a conclusões de maneira organizada, consensualizada e democrática.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2012), a reunião nas escolas “desloca o nosso olhar para a construção das estratégias coletivas de trabalho” (p.225), na medida em que nos permite visualizar o contexto escolar geral, nos seus mais diversos setores e dimensões.

Em tais reuniões, segundo ainda Pimenta e Ghedin (2012), podem acontecer inúmeras possibilidades de reflexão e transformações, através principalmente das discussões, avaliação e acompanhamento dos projetos desenvolvidos na escola, além do acompanhamentos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

5.1.3.1. Considerações sobre o item 4.1.f

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a participação ativa nas formações docentes continuadas.

De acordo com o PCCR, no seu artigo 22,

a qualificação profissional ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do Governo do Estado, com base no levantamento prévio das necessidades da instituição, tendo em vista atividades que primem pela valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público.

Este item é importante no perfil educacional da atualidade, uma vez que tem caráter reflexivo por parte do professor. Inicialmente podemos enfatizar que qualquer formação docente deve incluir a avaliação do desempenho, uma vez que serão estes processos que garantirão o desenvolvimento profissional do docente ao longo da sua carreira profissional.

Nesse sentido, Alarcão (2003) esclarece que é justamente esta “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.44). Assim, esse indicador nos faz perceber que o professor do ensino básico do Estado do Pará valoriza a formação continuada como instrumento importante para o desenvolvimento profissional.

- **Considerações sobre o item 4.1.g**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina ou cooperação em outras áreas.

A tendência de concordância nesse item é de extrema importância, uma vez que o docente parece visualizar e refletir sobre a necessidade de apropriação da execução de projetos pedagógicos e científicos, como imprescindíveis para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos assim como no seu desenvolvimento profissional.

De fato, reconhecemos a importância dessa concordância, como atuação estratégica de auto regulação educacional, uma vez que, segundo Simão (2012), “a escola deixou de ser, então, um local de aprendizagem exclusiva dos alunos e tornou-se num espaço conjunto onde estes últimos, juntamente com os educadores, interagem com a organização educativa, no sentido da sua melhoria e inovação” (p.23).

Ainda na visão de Pimenta e Ghedin (2012), a prática de construir projetos interdisciplinares permite, de um lado rejeitar uma visão de meros implementadores de programas e estratégias desenvolvidas externamente e, por outro, a negociação entre diferentes saberes interdisciplinares para a construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade (p. 224).

- **Considerações sobre o item 4.1.h e 4.1.i**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir sobre a assiduidade e pontualidade do docente, salvo licenças legais concedidas.

Estes itens estão pontuados na linha de deveres. O docente do ensino básico do Estado do Pará, parece perceber a necessidade da responsabilidade profissional, relativa a posturas de atuação, uma vez que, de acordo com o Regime Jurídico Único dos servidores do Estado do Pará, a Lei n.º 5.810, de 24 de janeiro de 1994, no seu art.º 177, inciso I, diz que são deveres do servidor: I - assiduidade e pontualidade.

À medida que o docente se contextualiza na boa prática refletida, tende a observar os seus limites e deveres de atuação, que, segundo Pimenta e Ghedin (2012), inspiram a “superação desses limites” (p.29), e ele começa a identificar com mais atenção aos pormenores importantes relacionados ao seu profissionalismo.

Concordamos que o docente precisa atuar com responsabilidade e continuidade sendo cuidadoso na sua frequência e presença no ambiente escolar de maneira pontual. E, nesse aspecto, concordamos também que esses dois itens devam ser indicadores para avaliar o desenvolvimento profissional do docente.

- **Considerações sobre o item 4.1.j**

Os inquiridos tenderam a concordar que os indicadores observados no desempenho do docente para a ADD devem incidir na existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação. A existência de processo administrativo na vida profissional do docente é algo que merece atenção e, portanto, é prudente que este aspecto seja observado como indicador no processo de ADD.

De acordo com o Regime Jurídico Único dos servidores do Estado do Pará, e a Lei n.º 5.810 de 24 de janeiro de 1994, art.º 179, inciso I, o servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições e, nesse sentido, além de concordarmos, sugerimos a inclusão dos processos civil e penal nesse rol, como indicadores de avaliação docente.

5.2. Outros aspectos considerados importantes relativos a investigação realizada.

Levando em consideração, algum aspecto importante omitido nas perguntas fechadas do questionário, resolvemos inserir itens abertos, a sugerir alguma colocação complementar, sobre as questões relacionadas com a ADD, por parte dos respondentes.

Ao possibilitar que os respondentes sugerissem mais algum comentário sobre o item perguntado, esperávamos identificar outros indicadores que pudessem contribuir, para além daqueles que já estavam no instrumento de recolha de dados.

Tais itens foram incluídos na categoria, condutas para o modelo de ADD, nas subcategorias, incidência de avaliação de desempenho docente (3.1); elaboração do modelo de ADD (3.2); características do modelo de avaliação do docente (3.3); execução deste modelo (3.4) e fontes do modelo de avaliação do professor (3.5). Além destes itens, também incluímos a possibilidade de complementação de respostas, na categoria, indicadores de desempenho docente relativos ao processo de ADD. (4.1)

Não percebemos relevância nas complementações, tanto a nível percentual, como na análise observada, uma vez que poucas inferências apresentavam algo novo relativo ao item e, por isso, resolvemos não aprofundar os dados.

Mesmo assim, com uma reduzida participação dos respondentes, consideramos importante fazer referência a nossa escolha de não utilizá-la no estudo, uma vez que metodologicamente, nos proporcionou maior controle sobre itens importantes do estudo. Segundo Martins (2014), embora as respostas não tenham entrado no estudo propriamente dito, podem ainda assim funcionar “como um mecanismo de controlo que nos possibilitou aferir se havíamos esquecido um ou outro procedimento/indicador de relevo” (p. 446) e, nesse sentido, conseguimos seguir o estudo com a confiança apenas nas respostas fechadas.

Na tentativa de justificar as reduzidas respostas dos inquiridos sobre os itens perguntados, podemos supor que a falta de habilidade com questionário *online*, o pequeno tempo que o docente dispôs para responder ao questionário e, sobretudo, a falta de conhecimento aprofundado sobre o tema ADD, podem ter influenciado os professores no momento da colaboração pessoal com a pesquisa.

Vale ressaltar ainda que, durante a recolha de dados, como já mencionamos anteriormente neste trabalho, precisamos nos deslocar pessoalmente para muitos dos municípios do Estado do Pará, com o objetivo de realizar o chamamento pessoal dos professores, para a participação da pesquisa, esclarecimento de dúvidas sobre o acesso

ao questionário e, principalmente, sobre a temática ADD, assunto que é muito novo e recente na educação paraense.

Nesse sentido é que concluímos a nossa investigação com os resultados estritamente constituídos a partir dos itens fechados do questionário, porém, elaborado com a segurança de que as perguntas estão pautadas em dois aspectos fundamentais de validade: as propostas já existentes em processos nacionais e internacionais de ADD, como os relatórios do PISA, assim como a proposta do PCCR, instrumento legal e regional, que direcionará a avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino na rede básica de educação do Estado do Pará de forma efetiva em breve.

Assim, na perspectiva de questionamentos e debates futuros em relação à implantação definitiva do sistema de avaliação do desempenho do professor da educação básica do Estado, avançaremos para a proposição final deste estudo, no sentido de contribuir com indicadores que possam referenciar algum norte sobre a implantação desse processo, de maneira ética, justa, democrática, com base na percepção dos principais envolvidos no processo, os docentes.

5.3. Contributos para a construção de referencial avaliação do desempenho docente na visão dos docentes

O ápice de uma pesquisa científica dá-se quando, diante de todo o processo teórico e metodológico utilizado, podemos vislumbrar a perspectiva dos objetivos alcançados. Neste momento da nossa investigação, já conseguimos perceber, que a operacionalização da recolha e tratamento dos dados realizada com sucesso, pôde nos indicar que, de certa maneira, os docentes da rede básica de educação do Estado do Pará que participaram do estudo, através da tomada de conhecimento da questão investigada e das respostas dadas ao questionário de investigação, contribuíram com as suas perspectivas sobre o tema avaliação do desempenho docente, portanto, caracteriza um dos objetivos almejados.

Numa outra dimensão, quando reconhecemos a apreciação dos itens perguntados e respondidos ao questionário, e, traçamos considerações importantes sobre as categorias e subcategorias relacionadas à ADD, podemos identificar diante daquilo que foi perguntado aos professores, alguns indicadores para a avaliação do desempenho docente, sendo este o outro objetivo que perseguíamos.

No que diz respeito à perspectiva de contribuir para a construção de um

referencial de avaliação de desempenho docente para o Estado do Pará, ancorado nas perspectivas dos professores, apresentaremos através do Quadro 15, as tendências de respostas dadas ao questionário, e posteriormente, faremos algumas considerações:

Quadro 15

Referencial de avaliação do desempenho docente para educação básica do Estado do Pará sob a percepção dos professores.

Categoria: Parecer sobre o modelo de ADD
Subcategoria: Necessidade do modelo de ADD
<p>A avaliação do desempenho docente é importante para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) desenvolvimento do docente do Estado do Pará; 2) desenvolvimento da educação do Estado do Pará;
Categoria: Condutas para o modelo de ADD
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Incidência da ADD <p>A avaliação do desempenho docente deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estar inserida nas políticas educacionais estaduais: Plano Estadual de Educação; Plano Político Pedagógico.
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Elaboração da ADD <p>O processo de elaboração da avaliação do desempenho docente deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Envolver representantes dos docentes, do sindicato dos professores, do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Características do modelo de ADD <p>A avaliação do desempenho docente deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ter características formativas, que contemple <i>feedback</i> contínuos e periódicos ao longo do processo de ADD; 2) não deve ter características somativas, tal significa que não deve ser uma avaliação pontual que ocorre no fim do processo, também não deve ter caráter quantitativo, ou seja, fundamentar-se em dados numéricos obtidos através de tabulações e relatórios. 3) ter indicadores somente qualitativos, sem métricas exatas, mas adaptadas ao contexto educacional avaliado; 4) ser transparente para o avaliador e avaliado; 5) contemplar ferramentas para a superação de dificuldades do professor; 6) incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas; 7) levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar avaliado; 8) levar em consideração os resultados do SISPAE; 9) levar em consideração os resultados do ENEM; 10) não deve levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado.

• **Subcategoria: Execução do modelo de ADD**

A avaliação do desempenho docentes deve:

- 1) ser executado por uma comissão de avaliadores com formação na área específica de avaliação educacional ou afim;
- 2) ser executado de forma sigilosa, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola;
- 3) ser executado por uma comissão especializada que não possua membros da escola do avaliado;
- 4) ser executado de forma que o processo seja informado periodicamente ao avaliado;
- 5) ser executado em ciclos de 2 em 2 anos.

• **Subcategoria: Fontes de informação para a ADD**

A principais fontes de informação no processo de avaliação do desempenho docente devem partir do(a):

- 1) aluno do avaliado, utilizando-se de instrumento padronizado;
- 2) direção da escola do avaliado, utilizando-se de instrumento padronizado;
- 3) coordenação pedagógica da escola, utilizando-se de instrumento padronizado;
- 4) ficha individual de autoavaliação, utilizando-se de instrumento padronizado;
- 5) observação das aulas, utilizando-se de instrumento padronizado;
- 6) **não** deve ser recolhida através dos colegas de trabalho do avaliado.

Categoria: Indicadores de desempenho no modelo de ADD

Os principais indicadores de desempenho no processo de avaliação do desempenho docente:

- 1) qualidade dos planos de aula apresentados pelo docente nos anos da avaliação;
- 2) capacidade científica demonstrada na atuação profissional;
- 3) capacidade pedagógica demonstrada na atuação profissional;
- 4) cumprimento do programa de conteúdos apresentados no registro do docente;
- 5) nível de participação do docente nas reuniões realizadas na escola;
- 6) nível de participação do docente nas formações docentes continuadas;
- 7) implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos na área da sua disciplina em outras áreas;
- 8) assiduidade do docente, salvo licenças concedidas;
- 9) pontualidade do docente;
- 10) existência de algum processo administrativo imposto ao avaliado no ano da avaliação.

Diante das tendências de respostas ao questionário de investigação, começaremos por traçar algumas reflexões lógicas ligadas a esse objetivo específico. Quando consideramos o contexto primário da perspectiva de implantação definitiva da ADD na educação básica do Estado do Pará, nos propomos a apresentar tal objetivo em forma de referencial, considerando que esse elemento faz parte do constituinte da referencialização, processo que de acordo com Figari (1996, citado Reis, 2013, p.91),

“permite uma abordagem multifacetada dos processos avaliativos, ao contrário dos dispositivos da administração central, de sentido único, que se pautam pela medida de resultados, sem considerar os contextos em que a avaliação assume um caráter de “controle externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas”.

Estamos nos referindo a uma proposta de avaliação do desempenho docente voltada ao desenvolvimento profissional, numa perspectiva que ultrapasse os processos poucos esclarecidos e somente punitivos, e avancem para construções que visualizam as avaliações amplificadas, envolvendo todos os atores do sistema educacional, inclusive o professor.

Considerando o referencial, como um elemento constituinte da referencialização, faz-se necessário perceber que esta, segundo Reis (2013), apresenta-se “em três elementos:

1º) objeto a avaliar; 2º) referencial e 3º) instrumentalização”.

Relativamente ao “objeto a avaliar”, o mesmo autor esclarece que:

O primeiro elemento é o objeto a avaliar (...) e compreende a situação, a operação e as dimensões. A situação consiste na delimitação do objeto a investigar. A operação centra-se num aspeto concreto da situação ou é de construção (...). As dimensões são os eixos de entrada para o modelo de avaliação em estruturação, as componentes estruturantes, os pontos de referência que se consideram fundamentais para integrar a estrutura de construção de um modelo de avaliação (...) (p. 98)

Nesse caso, podemos perceber o professor como o objeto a avaliar, e, portanto, o delimitamos como objeto, construímos o instrumento de recolha de dados, direcionado aos propósitos observados como necessários para atingir os objetivos da investigação, e, através das tendências de respostas dadas, podemos dimensionar alguns eixos fundamentais, para a propositura do referencial de ADD, sempre em consonância com as perspectivas da proposta do PCCR e alguns direcionamentos internacionais propostos pela OCDE.

O referencial apresenta-se como segundo elemento da referencialização (Quadro 15), e portanto, o último objetivo da nossa investigação, em forma das tendências de respostas dadas. É importante perceber nesse sentido, que diante da perspectiva que propõe a implantação da ADD na educação básica do Estado do Pará, este referencial surge como um “esquema de inteligibilidade construído como ponto de referência, a partir de uma análise da situação” (Reis, 2013, p. 99)(Reis, 2013, p. 99).

Resta-nos, acompanhar em que de fato esse referencial será útil como documento científico ao destino que se propôs, que na visão de Ardoino (1996, p.14, citado em Reis, 2013) pode se comportar como “um eco da realidade existente, ou simplesmente como uma representação, entre outras, dinâmica e movediça, perpetuamente inacabada e em processo de mudança” (p. 99).

A nossa expectativa enquanto pesquisadora, é que o referencial de ADD apresentado, possa contribuir de alguma maneira, na construção do processo de avaliação docente da educação básica do Pará, principalmente porque tem como ponto de relevância, as perspectivas dos principais envolvidos, os professores.

Não obstante, reconhecemos que esse referencial de ADD, se apresenta apenas como um norteamento inicial para o futuro, uma vez que a efetivação de tal avaliação, dependerá de outros pormenores institucionais, legais e com envolvimento de outros componentes pessoais e físicos, além das questões de instrução e compreensão do processo.

Segundo Alves (2001, citado em Reis, 2013, p. 99), um referencial atingirá o seu termo, quando conseguir “formular os critérios segundo os quais a avaliação vai ser realizada, para que os actores, parceiros e inquiridos, preparados pelas fases precedentes, os compreendam, os reconheçam e estejam preparados para os explicar” (p. 99).

Acreditamos que o referencial apresentado possa permitir algumas tomadas de posicionamentos diante da realidade existente e, nesse ponto, resgatamos as figuras do “referente” e do “referido” através de Hadji (1994), que conceitua referente como o “modelo ideal que articula intenções significativas” (p.31), ou seja, documento de consulta para as tomadas de decisões, e o referido como “um conjunto de dados observáveis através dos quais uma realidade é captada” (p. 32), que estão atrelados aos dados recolhidos e constituem o objeto de avaliação.

Para Reis (2013), “de um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos, que constituem o objeto de avaliação; do outro, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido” (p.100).

Portanto, no caso específico do referencial para a construção da ADD que apresentamos, podemos claramente perceber esses parâmetros (categorias e subcategorias) coadunados à lei (PCCR) e correspondentes aos indicadores de forma “observável”, “tangível”, “manipulável” e “quantificável” (Reis, 2013, p. 100).

Como constituintes do referencial, os indicadores são,

o sinal, o vestígio da presença de um fenómeno e permitindo a medida do nível deste fenómeno, ou seja, o indicador é uma variável qualitativa ou quantitativa, na qual os valores considerados nas situações de observação têm a natureza de revelar o estado de uma variável escondida ou de um fenómeno inacessível pela observação direta. O indicador remete, implicitamente, a critérios.(Reis, 2013, p. 101)

Assim, podemos dizer que o referencial de ADD proposto, pode servir de embasamento teórico e prático para as construções futuras de um modelo de avaliação do desempenho docente, no entanto, é importante observar que tal perspectiva, não avançou para a propositura de uma instrumentalização, terceiro elemento da referencialização.

Como dissemos anteriormente, por se tratar de um construto inicial, tanto em nível de elaboração quanto efetivação, sabemos que o processo de avaliação do desempenho do docente da educação básica do Estado do Pará, ainda passará por diversas etapas, sendo uma delas, a própria decisão sobre a instrumentalização do processo.

Podemos aqui finalizar e dizer que o processo de aplicação de um referencial adequado, definitivo e eficaz ao objeto de avaliação (ao professor da educação básica do Estado do Pará), precisa dentre outros aspectos regionalizados, estar dimensionado com indicadores que estejam voltados aos dois critérios específicos da lei (PCCR), diga-se:

a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da amplitude. (Pará, 2010)

Como pesquisadora na área de avaliação do desempenho docente, embasada em estudos nacionais e internacionais sobre o tema, podemos afirmar que a maneira mais eficiente para esse processo, é aquela em que se priorizam duas perspectivas: a primeira delas, que o sistema de ADD esteja completamente interligado ao processo de formação continuada, no qual o professor percebe a avaliação como componente primordial ao seu desenvolvimento e crescimento profissional, e a segunda, é de fato, que os processos avaliativos se utilizem de recursos objetivos, transparentes e humanizados, de forma que todos os envolvidos possam visualizar os benefícios em prol do sistema educacional no qual estão inseridos.

Capítulo VI

Considerações Finais

6. Introdução

Na observação dos procedimentos de implantação da Lei 7.442, de 2 de julho de 2010 (PCCR), que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, seguimos no acompanhamento e na expectativa de vislumbrar todos os dispositivos legais efetivados definitivamente na educação paraense.

É importante perceber que, diante dos encaminhamentos de implantação do PCCR na educação do Estado do Pará, alguns direcionamentos têm sido tomados, como, por exemplo, o Decreto n.º 189, de 9 de setembro de 2011, que trata do enquadramento dos profissionais na referida lei, que, de certa forma, é um grande avanço para a educação do Estado, na medida em que propõe o reenquadramento e a reconfiguração dos profissionais da educação, estabelece princípios e regras de habilitação para os provimentos dos cargos, propõe a formação e a qualificação profissional, além dos processos de avaliação do profissional voltados para o desempenho e progressão da carreira do professor.

A Secretaria de Educação do Estado do Pará, na intenção de cumprir com os direcionamentos federais do Plano Nacional de Educação e cumprimento da Metas, propõe o Plano Estadual de Educação (Lei n.º 8.186, de 23 de junho de 2015), que apresenta planejamentos estratégicos visando ao cumprimento da Lei, sobretudo, no que diz respeito aos objetivos do PCCR, que são: o aperfeiçoamento profissional e contínuo, a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado.

Nesse mesmo sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Pará lançou em 2017 um mapa estratégico com propostas de ações importantes nas áreas pedagógicas, de gestão e de pessoal, com o objetivo de tornar-se referência em educação pública de excelência na região Amazônica.

Como podemos perceber, a legislação existe e tem grandes propostas para o avanço da educação no Pará, no entanto, entre a legislação e os atos concretos de efetivação das referida Leis, existe uma certa distância.

No que diz respeito às ações voltadas ao pessoal, a Secretaria de Educação traz a proposta do desenvolvimento e implantação do sistema de ADD na educação básica do Pará, no entanto, receosa diante da análise das seções da lei que tratam desta questão de

maneira bastante objetiva, e entendendo ser um direito do docente ser esclarecido e poder participar e opinar sobre um assunto que lhes diz respeito, atraí-nos a temática avaliação do desempenho do profissional, que nos acompanha desde de 2013 pelo mestrado e culmina nesta proposta do doutorado, numa dimensão mais ampla, que envolve o docente do Estado do Pará e a sua opinião sobre este assunto.

Ao longo dos anos, os docentes do Estado do Pará têm sido penalizados com a ineficiência das políticas públicas voltadas à educação. Na atualidade, além da falta de incentivos permanentes para a formação continuada e o desenvolvimento profissional, o docente também sofre com o descaso dos governos pelos ambientes físicos das escolas, a insegurança causada pela violência crescente no Estado e a omissão governamental diante de muitos problemas que afetam a educação do Pará.

Em tal contexto de mazelas na educação do Estado, surge a proposta de implantação da ADD, como premissa para a progressão funcional horizontal do professor, no intertício de três anos, sendo a primeira realizada através do estágio probatório.

Ora, segundo Hadji (1994), “avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele” (p.13). Portanto, como avaliar o docente do Estado do Pará sem levar em consideração todas as outras questões relacionadas aos pormenores nada compreensíveis e aceitáveis do contexto educacional? Como avaliar e quem avaliar, são questões muito latentes diante desta proposta, e com base em inquietação geral, resolvemos adentrar neste mundo da avaliação docente.

Foi nesse momento atual, onde se fomenta a perspectiva de implantação do sistema de ADD que realizamos esta pesquisa, e almejamos realizá-la com o máximo de rigor científico, com procedimentos idôneos e com a modesta intenção de formular considerações importantes para assim contribuir com a educação básica do Estado do Pará, no sentido de melhor atender as perspectivas avaliacionais no que diz respeito ao trabalho docente e, por conseguinte, complementar o sistema avaliativo externo já existente.

6.1. Materialização dos Objetivos

Neste ponto do trabalho uma pergunta nos persegue: os objetivos da pesquisa foram alcançados? De certo, essa deve ser a curiosidade de todos que fazem a leitura e chegam até as considerações finais desta pesquisa.

Um trabalho com essa magnitude é uma tarefa “braçal”, esta é a frase que sempre foi repetida pela investigadora ao longo desta empreitada. Diante de todos os esforços empreendidos, podemos afirmar que o trabalho, a dedicação e a perseverança foram as molas sustentadoras e impulsionadoras que nos mantêm segura para afirmar que alcançamos, sim, os objetivos estabelecidos na pesquisa.

Mesmo que alguns leitores possam deparar com alguns aspectos menos alcançados, ainda assim, podemos afirmar que conseguimos atingir o objetivo da investigação. Portanto, sigamos as assertivas a seguir:

- Buscamos arquitetar um projeto de tese que, desde o princípio, ou até muito antes, já consolidava quais seriam os nossos objetivos e quais os caminhos que precisaríamos percorrer para alcançá-lo (Neto, 1995, 1998; Silva, 2014; Silva & Neto, 2015). O propósito da investigação era clarificado à medida que nos especializámos na Lei 7.442 de 02 de julho de 2010 (PCCR) e verificamos a necessidade de estabelecer critérios entre o normativo e a realidade sobre a avaliação do desempenho docente que estaria por ser implantada no Estado do Pará (Pará, 2010). Foi embasado na necessidade de dar voz ao docente sobre o assunto, diante da necessidade de discernir abordagens, perspectivas e teorias de avaliação no sentido de as poder articular com as realidades vivenciadas, uma vez que a avaliação é indispensável na caracterização, compreensão e melhoramento dos problemas da atualidade, pois, assim instalada, poderá contribuir com um novo agir diante do profissionalismo pós-moderno (Alarcão, 2003; Fernandes, 2008, 2010; OCDE, 2014). Definimos a problemática da investigação com a grande curiosidade de descobrir *quais os indicadores que os professores do ensino médio do Estado do Pará valorizavam no processo de avaliação do desempenho docente*, com o propósito de apresentar um quadro referencial de avaliação com base nestas perspectivas, apontando indicadores para esta avaliação. Apresentamos e contextualizámos o estudo; selecionamos a literatura para o fundamentar; definimos o problema de partida e objetivos; construímos um mapa conceptual com dimensões, componentes e indicadores do estudo; rastreamos uma metodologia adequada; definimos e elaboramos um

instrumento de recolha de dados; buscamos a validação deste instrumento; utilizamos proatividade e criatividade na aplicação e recolha destes dados; selecionamos um programa informático para o tratamento dos dados; perseguimos a todo momento o objetivo deste trabalho e, por fim, neste momento estamos a apresentar as considerações e resultados finais da pesquisa;

- Realizamos o enquadramento teórico sobre o tema avaliação do desempenho docente, sempre na busca de sustentar a sua importância mediante os mais variados contextos da vida humana e todo o seu contributo para a área educacional, desde a sua concepção como medida, passando pelo seu objetivo de descrição e formulação de juízos, até a atualidade em que a avaliação encontra-se proposta em leis e volta-se para a verificação de rendimentos e/ou define prioridades para a melhoria da qualidade de ensino (Afonso, 2009; Estrela & Nóvoa, 1999; Fernandes, 2009a; Silva, 2014; Tyler, 1950). Para além disso, precisamos definir a profissão docente, numa dimensão teórica aprofundada desde a sua origem (Coracini, 2015; Roldão, 2005) até questões relacionadas com o trabalho diante das sociedades modernas, no sentido de não percebê-lo apenas como um simples cumprimento de tarefas, mas como uma atividade com sentido de interação e prazer (Loureiro, 2001; Santos, 2011; Tardif & Lessard, 2012). Nesse sentido, foi necessário caracterizar a profissão docente nos aspectos da profissionalidade e profissionalismo docente (Day, 2001; Lieberman, 1996; Loureiro, 2001; Morin, 1999; Silva, 2014; Tardif & Lessard, 2012), da identidade profissional (Dubar, 1995; Mortola, 2010; Pimenta, 1997; Sousa & Fino, 2003), do conhecimento e desenvolvimento docente (Fateixa, 2011; Martins, 2014; Morgado, 2014; Nóvoa, 1995; Roldão, 2005; Sachs, 2009);
- Buscamos embasamento teórico sobre a avaliação no seu contexto geral e educacional (Arredondo & Diago, 2009; Casanova, 1995; Fernandes, 2008; Ferreira, Gutierrez & Lima, 2015; Gronlund, 1973; Hadji, 1994; Rodrigues & Peralta, 2008; Tyler, 1950), observando as principais perspectivas no Brasil (Castro, 2007; Cury, Abicalil, Dourado & Oliveira, 2015; Farinha, 1990; Gatti, 2015; Lustosa & Silva, 2013; Saviani, 2008). Avançamos para os aspectos gerais sobre a avaliação do desempenho docente propriamente dita, no sentido de percebê-la como uma realidade necessária e extremamente relacionada com as questões educacionais (Alves & Machado, 2008; Cid & Fialho, 2011; Day, 1999; Estrela & Nóvoa, 1999; Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida & Santos, 2011; Silva, 2014; Tardif & Lessard, 2012), assim como a

percepção dos modelos de ADD (Fernandes, 2011b; Figari, 2007; Herdeiro, 2013; Moraes, 2009; Simões, 2002; Strong, 2010; Stronge & Tucker, 2003) e todos os seus propósitos (Both, 2012; Davini, 2015; Graça *et al.*, 2011; Moreira, 2010; Sanches, 2008);

- Procuramos conhecer melhor a figura do professor no contexto da avaliação do desempenho docente (Campos, 2013; Cid, 2013; Fernandes, 2011b; Fialho & Vendasca, 2012; Freire, 1991; Martins *et al.*, 2010), assim como o papel do avaliador no processo de avaliação (Fernandes, 2011b; Paquay *et al.*, 2012; Perrenoud, 2012; Ruivo, 2009);
- Identificamos as experiências internacionais de avaliação do desempenho docente, sobretudo de alguns países referenciados no estudo *PISA 2015 Results* e OCDE, com o objetivo de extrair alguns possíveis indicativos elementares e sustentadores do processo de ADD, o que nos permitiu perceber que: a ADD tendeu a ser um instrumento considerado importante no processo de desenvolvimento educacional dos países analisados; que a maioria dos países analisados, com exceção de Portugal, que percebem e realizam o processo de ADD, estão no topo dos *rankings* internacionais; que os países possuem um padrão organizado de ADD; e que todos os países realizam a ADD com o objetivo de desenvolvimento profissional.
- Procuramos entender melhor as perspectivas da ADD no Brasil, no que diz respeito ao novo Plano Nacional de Educação e as Metas voltadas ao desenvolvimento profissional docente (Brasil, 2014), e conhecer de maneira mais aprofundada a situação educacional do Pará, ambiente onde desenvolvemos o estudo, assim como todas as perspectivas relacionadas com a avaliação do desempenho docente naquele contexto (Pará, 2015, 2017; Pontes, 2015; Souza, 2009), mas também a situação profissional do docente naquela realidade paraense, no que diz respeito à organização, formas de admissão, formas de progressão, vencimento e remuneração, jornada de trabalho e condições de trabalho (Brelaz, 2010; Ferreira *et al.*, 2015; Gemaque, Carvalho & Mendes, 2012; Júnior, Abreu, Martins & Balzano, 2000; Silva, 2014);
- Aplicamos todos os procedimentos metodológicos indispensáveis ao bom desenvolvimento de um trabalho científico, no que diz respeito à instrumentalização de aplicação do questionário e recolha de informações fíaveis, para finalmente adentrar no universo das respostas, que nos permitiram observar os fenômenos pretendidos relacionados com os indicadores apontados

pelos docentes sobre o tema avaliação do desempenho docente;

- Observamos, a partir dos dados recolhidos, todas as características da amostra representada pelos professores do Ensino Médio do Pará, e exploramos aspectos relevantes e importantes para a caracterização descritiva do estudo, relacionados com questões sociobiográficas dos participantes;
- Apresentamos os resultados a partir dos indicadores identificados, confrontados com a literatura e com as normas legais existentes;

Diante de todas as ações minuciosamente implementadas na consecução do alcance dos objetivos desta tese, que intentou ouvir o docente paraense sobre o tema avaliação do desempenho docente, e dar voz a suas opiniões através da proposta de um quadro referencial para a ADD, para somar-se às perspectivas governamentais de desenvolvimento e implantação do sistema avaliativo na educação paraense, estamos certos de que alcançamos nossos objetivos com êxito.

6.2. Limitações do Estudo

Neste momento finalístico escolhemos relembrar a frase do professor António Neto⁷¹: “o doutoramento envolve sangue, suor e lágrimas!” Foi de fato um pouco difícil escutar nos primeiros momentos desta caminhada algo que nos pareceu tão limitante, no entanto, ao longo do percurso e até ao alcance da linha de chegada, percebemos que a nossa motivação partiu exatamente do sangue que não deixou de pulsar nas nossas veias, daquilo que conseguimos expelir através do suor de de exaustão provocados pelos muitos dias e noites absorvidos na tese e diante da transposição dos obstáculos encontrados e das lágrimas felizes e tristes que rolaram muitas vezes sobre o rosto, somadas à vontade de concluir este trabalho.

O conhecimento dotado de sabedoria nos impulsionou a confirmar: certamente, “o sangue, o suor e as lágrimas” foram os combustíveis que nos mativeram em movimento e nos permitiram chegar até aqui.

É muito difícil chegar ao final de um percurso longínquo, como a produção de um trabalho académico deste porte, sem que limitações surjam pelo caminho. Começamos por dizer que o nosso trabalho, como já foi mencionado anteriormente, ampliou-se a partir do mestrado, quando detectamos através daquele estudo a problemática da não

⁷¹ Frase proferida no auditório do Colégio Pedro da Fonseca, no momento de abertura do doutoramento em ciências da educação da Universidade de Évora no ano de 2015, momento este em que o professor Dr. António José dos Santos Neto era Director do curso e responsável pela unidade curricular Espaço Tese e Produção de Conhecimento, faleceu em 21 de julho de 2017, antes da conclusão deste trabalho.

existência de um sistema formal de ADD na educação paraense e o perceptível incoformismo dos docentes com a aplicação de uma avaliação informal, que mesmo não sistemática e sem critérios, pune formalmente, não propõe o desenvolvimento da carreira e muito menos o faz atingir a progressão horizontal tão sonhada.

Podemos observar também desde o primeiro momento, que a polêmica do tema sempre foi algo limitante, uma vez que falar de ADD no contexto de uma educação que não valoriza o professor, é tarefa bem complicada! Ao mesmo tempo que o tema nos parece polêmico, também nos evoca a descobrir e analisar inúmeras questões relacionadas e, por isso, aceitamos o desafio de nos unirmos numa só voz (a voz do professor paraense) para traçarmos um percurso seguro e confiável e atingir os nossos objetivos.

Importante também perceber que surgiram questões limitantes relativas ao questionário da investigação, que entre a sua produção final, validação por especialistas e aprovação pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos consumiram um tempo grandioso e nos impediram de avançar com os contatos para as Unidades Regionais de Educação (URES) assim como no andamento da recolha de dados no tempo programado.

Outro período bem angustiante foi o da recolha de dados. Como já relatamos anteriormente, o contexto da nossa pesquisa era bastante tenso, devido ao tema novo e em parte desconhecido pelo professor paraense, depois a grandiosidade geográfica do Estado do Pará, algo que sempre nos causou certa insegurança no sentido de precisar alcançar o máximo de representatividade possível, e pela enorme incerteza da adesão dos docentes ao estudo.

É importante ainda apontarmos como restrições do estudo a utilização do instrumento de pesquisa questionário *online* com a maioria das questões de tipo fechadas para a recolha dos dados, o que nos pareceu restringir a participação dos respondentes nas questões de tipo abertas, visto que foram reduzidas as respostas às questões abertas, o que acabou por diminuir a oportunidade de realizarmos uma triangulação dos dados com amplitude, e perspectivar alguma categorização que pudesse robustecer as respostas do questionário já quantificadas e engrandecer as opiniões sobre avaliação do desempenho docente pelas quais estávamos em busca através dos professores.

No entanto, com muita ação e criatividade, sempre a almejar a conclusão deste trabalho, conseguimos uma discreta participação dos professores, que nos permitiu, pelos padrões exigidos cientificamente, avançar no estudo e chegarmos aos resultados.

6.3. Recomendações Futuras

Diante da importância concreta da pesquisa em educação, atestada cientificamente e internacionalmente através deste estudo e de tantos outros aos quais temos acesso pela literatura, nos sentimos capazes no papel de pesquisadora, de enaltecere a nossa capacidade investigativa e, assim, contribuir com algumas recomendações àqueles que, como nós, encaminham-se pelos difíceis rumos da pesquisa nesta área.

Ao falar do universo educacional, percebemos que, ao mesmo tempo que grandioso, torna-se pequeno para aqueles que têm a coragem de desbravá-lo. Dizemos isso porque exploramos e chegamos ao final, mesmo tendo enfrentado grandiosos desafios.

Podíamos aqui, neste ponto final, exarar diversas recomendações metodológicas e científicas que são aconselhadas para concretização de um trabalho acadêmico de qualidade, no entanto, ao sabermos que estas são questões básicas que sempre deverão caminhar ao lado de qualquer produção científica que se preze, até pelo grau de exigência que é de praxe, preferimos enveredar por exaltar a importância da nossa pesquisa na seara do desenvolvimento da educação.

Apresentamos recomendações que na realidade acreditamos ser contrariedades, que, por razões de não clarificação ou conhecimento, nunca antes foram incluídas em pesquisas científicas nestes termos. São questões adversas relativas à ADD que não foram esclarecidas e debatidas e que provavelmente não serão atendidas, uma vez que dependem da união de uma classe de profissionais em busca de seus direitos, de uma sociedade e de um governo com sensibilidade e ética para perceber a educação como a principal responsável pelo desenvolvimento econômico, social e político de uma nação.

Não pretendemos impor um modelo de ADD, mas almejamos que seja dada alguma importância a este estudo, que retrata a opinião do professor sobre um assunto que lhe diz respeito e, por conseguinte, poderá ter grande impacto na qualidade da educação do Estado do Pará.

Desta maneira, começamos por recomendar que:

- existam mais estudos na área de conhecimento da ADD para que outras adversidades sejam esclarecidas, debatidas e democraticamente construídas;
- sejam desenvolvidas formas concretas e humanizadas de participação dos docentes na elaboração dos processos de avaliação de desempenho e outros que lhes dizem respeito;

- o processo de ADD esteja articulado com a formação continuada dos docentes como um processo natural, organizado e aceito, voltado principalmente para o seu desenvolvimento e progressão profissional;
- haja maiores investimentos na pesquisa científica no Pará e no Brasil, sobretudo, àqueles que comecem nas escolas para instrumentalizar com eficácia a construção do conhecimento tendo como mediador o professor;
- estes investimentos transcendem para as universidades na formação de profissionais competentes, com a implementação de políticas de iniciação científica na graduação, comprometidos com um ensino de qualidade, com os valores científicos, éticos, sociais, culturais e com respeito às diversidades.
- que os governantes do Estado do Pará, ambiente onde realizamos a nossa pesquisa de doutorado na área da avaliação para o desenvolvimento profissional docente atendam a este estudo, em geral, e a estas recomendações, em particular, nas suas tomadas de decisão.
- que este Estudo possa ser realizado em outros Estados e Municípios brasileiros, com o intuito, tornar o professor mais participativo e conhecedor do processo de ADD;
- que a pesquisa seja reconhecida pela possibilidade desta e de tantas outras a tornarem-se públicas, para assim aguçar outros potenciais pesquisadores em busca do conhecimento válido e cientificamente aceito para um mundo educacional melhor.

Afinal, o que falta para a educação do Pará, este Estado imenso, belo e repleto de riquezas avançar? Todos sabemos, mas não queremos acreditar! Falta compromisso, seriedade e humanidade. Falta a percepção para além dos gabinetes executivos, legislativos e judiciários, para além dos rios, das florestas, dos povos variados que clamam por educação. Falta o reconhecimento da educação como a principal responsável pelo desenvolvimento em todos os aspectos sociológicos, tão interligados aos fenômenos de ordem real e concreta da vida humana.

6.4. Ponderações Finais

Nas linhas deste trabalho evocamos muitos autores que nos sustentaram durante o percurso até a construção da tese. Para este momento final, enaltecemos o professor Domingos Fernandes, com a sua perspectiva científica e sempre bem atualizada sobre avaliação, tema que escolhemos para este aprofundamento. O autor, quando fala da

avaliação, nos interpela sobre a importância da

transparência que deve a caracterizar e as suas dimensões ética e política que poderão contribuir decisivamente para que tenhamos melhores profissionais, mais conscientes e mais responsáveis perante os seus alunos e perante a sociedade que pretendem servir (Fernandes, 2008, p. 12).

Consoante à assertiva, deparamos com a realidade estudada, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores da rede de ensino básico do Estado do Pará, através da Lei 7.442, de 10 de julho de 2010, que além de propor a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado, também tem a intenção breve de implantar a ADD como proposta de desenvolvimento e progressão profissional, sendo este um projeto certo de concretização na educação do Pará.

Alguns anos se passaram desde a publicação desta Lei, e reduzidas atitudes concretas de implementação do sistema avaliativo formal de professores foi efetivada. Atualmente, contamos com a criação do mapa estratégico pela Secretaria de Educação, projetado para os anos 2017-2021, o que nos permite evidenciar algumas movimentações no sentido da viabilidade real, de que um sistema avaliativo de docentes estaria em vias de efetivação.

Sobre as propostas atuais de implantação, surgem obviamente alguns desafios locais, como, por exemplo, pendências salariais, condições de trabalho dos professores, além da questão cultural sobre avaliação, sempre “associada à classificação, à seriação e à selecção do que à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens” (Fernandes, 2008).

Não obstante, podemos ainda assim, perceber certa movimentação de atos voltados à implantação da ADD, sintonizados entre a Lei proposta (PCCR) e a sua efetivação definitiva, uma vez que,

a melhoria dos sistemas educativos não passa apenas por reestruturar e autonomizar as escolas, por melhorar os seus projectos educativos e os seus programas ou por desenvolver currículos mais modernos e mais ajustados às actuais realidades. Hoje alarga-se o consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. E estas são tarefas fundamentalmente pensadas, preparadas e postas em prática pelos professores. (Fernandes, 2008)

Nesse sentido, fica muito mais evidente a necessidade da ADD, somada ao percurso contínuo de formação e desenvolvimento do professor. Não estamos relacionando ao fato, a capacidade do docente de pensar, preparar e por em prática trabalhos pedagógicos e sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos, mas, sobretudo,

e olhando muito além, podemos perguntar: como tais docentes poderão ser avaliados nas suas capacidades para o ajustado desenvolvimento de habilidades e, por conseguinte, para o desenvolvimento da educação como um todo, fora do processo avaliativo? A avaliação do desempenho do professor é necessária!

A proposta da ADD perspectiva a passagem de um modelo tradicional informal com caráter apenas punitivo e autoritário, para um modelo voltado à promoção do desenvolvimento, através da participação, reflexão, mudanças e autonomia do docente. Todo o trabalho profissional precisa ser avaliado. Percebemos claramente, a necessidade da avaliação quando atestamos que os próprios docentes, respondentes da nossa investigação, tenderam maioritariamente a concordar com esta necessidade da ADD para o seu desenvolvimento enquanto profissional.

Igualmente evidente, a necessidade da avaliação, quando estes mesmos docentes tenderam a desejar que a avaliação do desempenho do professor esteja inserida nas políticas públicas educacionais e das instituições de ensino.

Não podemos olvidar outra realidade, Estamos diante de um contexto de clamor dos profissionais da educação pela atenção à formação continuada que lhes é devida. É certo que esta falta de atenção, no contexto da educação do Estado do Pará, envolve muitos outros aspectos ligados diretamente ao docente e a outras questões urgentes relacionadas com a falta de investimentos em políticas públicas na área educacional, no entanto, na perspectiva da nossa pesquisa, podemos visualizar que qualquer política eficaz no melhoramento dos padrões educacionais da rede básica de ensino do Estado do Pará, precisa partir da valorização do docente.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: Facto Editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010a). *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010b). *Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação*. . In M. P. Alves & E. A. Machado (Eds.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Areal Editores.
- Arredondo, S. C. & Diago, J. C. (2009). *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp.
- Babbie, E. (1999). *Método de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: UFMG.
- Both, I. J. (2012). *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*. Curitiba: InterSaberes.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 C.F.R. (1996).
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. PNE - Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Congresso Nacional Disponível em <https://goo.gl/5CtXmT>.
- Brelaz, W. M. (2010). *PCCR dos profissionais da educação pública do Pará - Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010*. Belém: Copyright.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Portsmouth N. H. : Heinemann.
- Busto, M. M. & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Coimbra: E&B Data.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. & Saussez, F. (2012). *Dispositivos de autoavaliação socializada em formação* (F. Murad, Trans.) *Avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Campos, B. (2013). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores Políticas docentes. Formação e avaliação*. Porto: Mais Leitura Editora.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. P. M. (2005). *A escola como observatório de diagnóstico necessidades de formação contínua: um estudo de caso (texto policopiado)*. Disponível em <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&hl=en&q=related:ZRz8XrnEqPoJ:scholar.google.com/>
- Castro, M. H. G. (2007). O desafio da qualidade. In A. Ituassu & R. d. Almeida (Eds.), *O Brasil tem jeito? Educação, saúde, justiça e segurança* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/3fe16591-9101-4451-a158-35f499295713.pdf>
- Cid, M. (2013). *Prefácio*. In I. Fialho & J. Vendasca (Eds.), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola*. Évora: Ciepu/ue.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). *Crítérios de Avaliação: Da Fundamentação à Operacionalização*. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e o Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Coracini, M. J. (2015). Representações de professor, entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, 23, 132-161.
- Cury, C. R. J., Abicalil, C. A., Dourado, L. F. & Oliveira, R. L. P. d. (2015). *Instituir um*

- Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país*. Brasília: Ministério da Educação Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf
- Dalmoro, M. & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escala tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desempenho profissional dos professores*. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Editora Porto.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 151-188.
- Demo, P. (2004). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales & professionnelles*. (2 ed.). Paris: Armand Colin.
- Educação, M. d. (2015). *Brasil do PISA: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Farinha, J. (1990). *Abordagem sistémica em educação. Uma perspectiva em filosofia da educação*. Disponível em http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_trab.pdf
- Fateixa, J. A. (2011). *Acompanhar é sinónimo de recriar e de apropriar*. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - ciep/ue.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009a). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Fernandes, D. (2009b). Para uma avaliação de professores com sentido real e cultural. *Revista Elo*, 16, 25-30.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*.
- Fernandes, D. (2011a). *Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões da prática*. In D. Fernandes (Ed.), *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável* Pinhais: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2011b). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e o Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Ferreira, D. M., Gutierrez, D. V. G. & Lima, A. C. (2015). *A carreira docente dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará após o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR/2010)*. Artigo apresentado no 3º Encontro FINEDUCA, Políticas Públicas de Financiamento da Educação: desafios e perspectivas nos planos educacionais. <https://drive.google.com/file/d/0B77mpzb0faqoZlIU3NKT1pobGs/view>
- Ferreira, V. (2007). *O inquérito na construção de dados sociológicos*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. & Vendasca, J. (2012). *TurmaMais e o sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia- Universidade de Évora - ciep/ue.
- Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores*. In C.N.Fino & J.M.Sousa (Eds.), *Alterar Currículo: Mudar a identidade* (Vol. 1 (2), pp. 233-250). Lisboa: Revista de Estudos Curriculares. Ministério da Educação.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. J. V. (2009). *Avaliação do Desempenho Docente: o desenvolvimento de um*

- processo integrado. *Revista Elo* 16, 167-180.
- Gatti, B. A. (2011). Avaliação de professores: um campo complexo. *Est. Aval. Educ.*, 22, 77-88.
- Gatti, B. A. (2015). Avaliação: contexto, história e perspectiva. *Olh@res*, 2, 08-26.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. d. S. & André, M. E. D. d. A. (2011a). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília Ministério da Educação.
- Gatti, B. A., Bauer, A. & Mariconi, G. M. (2013). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A., Sá, E. S. & André, M. E. D. A. (2011b). *Política docente no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gemaque, R. M. O., Carvalho, F. A. F. & Mendes, D. C. B. (2012). A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério. *Educação em foco*, 19, 229-256.
- Giglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática* (4 ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Golafshani, N. (2003). *Understanding reliability and validity in qualitative research. the Qualitative Report*. Disponível em http://nsuworks.nova.edu/tqr?utm_source=nsuworks.nova.edu%2Ftqr%2Fvol8%2Fiss4%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Gonçalves, F. R. (2010). *Da observação das aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia*. In M. P. Alves & E. A. d. Machado (Eds.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. 2010: Areal Editores.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J. & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente. Um guia para ação*. Lisboa Editora: Lisboa.
- Gronlund, N. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza* México: Pax.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2013). *Avaliação do desempenho docente. Construções de sentidos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (1 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Sílabo.
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2 ed.). Porto: Porto Editora.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- IBGE. (2015). *População Brasileira*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- Júnior, A. F. D., Abreu, M., Martins, R. & Balzano, S. (2000). *Plano de carreira e remuneração do magistério. LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção da Carreira*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC.
- Ketеле, J.-M. D. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Leggett, T. (2017). *Writing & Research. Survey Development: Creating Intended Consequences*. *Writing & Research. Survey Development: Creating Intended Consequences.*, 88(5), 568.
- Lieberman, A. (1996). *Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning* In M. W. I. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: ASA Editores II S.A.
- Lustosa, I. N. & Silva, M. J. G. S. (2013). *A abordagem sistêmica na educação brasileira: os desdobramentos da teoria na prática*. Artigo apresentado no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Pernambuco, Brasil. <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/IreneNunesLustosa-ComunicacaoOral-int.pdf>
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo:

- Atlas Editora.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, L. M. B. (2014). *Estudo sobre a avaliação do desempenho docente dos docentes do 3º ciclo no ensino básico e secundário do Alentejo. Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade*. Cadernos de saúde pública, 9(3), 239-262.
- Moraes, J. (2009). Avaliação do desempenho docente. Uma ferramenta a serviço da gestão. *Revista Elo*, 16, 11-18.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Moreira, M. A. (2010). *A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras*. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições:Pedago.
- Morgado, J. C. (2014). *Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?* Scientific Electronic Library Online - SciELO, 345-361. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a04v19n2.pdf>
- Morin, E. (1999). *Repensar a reforma. Reformar o pensamento. A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Neto, A. J. S. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Disponível em <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:dspace.uevora.pt:10174/10992>
- Neto, A. J. S. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- OCDE. (2013). *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013*
- OCDE. (2014). *TALIS, 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators* Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Paquay, L., Nieuwenhoven, C. V. & Wouters, P. (2012). *Avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores* (F. Murad, Trans.). Porto Alegre: Penso.
- Plano de cargos, carreira e re remuneração dos profissionais da educação básica da rede publica de ensino do Estado do Pará, 7.442 C.F.R. (2010).
- Pará, G. E. (2015). *Documento base do Plano Estadual de Educação*. Belém, Pará, Brasil: Governo do Estado do Pará Disponível em file:///C:/Users/JOANILSON/Downloads/PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_2015%20(2).pdf.
- Pará, G. E. (2017). *Indicadores da Educação Paraense. Documentos Seduc*. Disponível em http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Doc%20Seduc%20final%201ed-8fa45.pdf
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2012). *E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional?* In L. Paquay, C. V. Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Pimenta, S., Garrido, E. & Moura, M. (2000). *Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor*. In A. I. Marin (Ed.), *Educação continuada*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, 22, 72-89.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um*

- conceito. São Paulo: Cortez.
- Pontes, H. (2015). *Mensagem. Documento Base do Plano Estadual de Educação*. Belém, Pará, Brasil: Governo do Estado do Pará Disponível em file:///C:/Users/JOANILSON/Downloads/PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_2015%20(2).pdf
- Reis, E. (2008). *Estatística Descritiva* (7 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, P. M. J. d. (2013). *Construir a autonomia curricular : fundamentar modelos e operacionalizar processos : estudo de caso num agrupamento de escolas*. Doutoramento, Universidade do Minho, Minho.
- Rodrigues, Â. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da. Educação: DGRHE.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação de professores. Construção do saber profissional e cultural da profissionalização. Que triangulação*. In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor de 1º ciclo - construindo a profissão* (13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Ruivo, J. (2009). *Avaliar professores é fácil?* In J. Ruivo, A. Trigueiros, A. A. Santos, J. Grancho, J. M. Silva, J. C. Beltrán & J. C. Posada (Eds.), *Avaliação de desempenho de professores*. Castelo Branco, Portugal: RVJ Editores.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. V. Simeão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Lisboa: Pedagogo.
- Sampiere, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2010). *Metodologia de la investigacion* (5 ed.). México: McGraw Hill.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva: Manual de Aprendizagem*. Lisboa: Silabo.
- Santos, C. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Edição Comemorativa ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Silva, I. M. A. (2014). *A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio*. Universidade de Évora, Portugal.
- Silva, I. M. A. & Neto, A. J. S. (2015). *A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio*. Artigo apresentado no VI Congresso Internacional de educação: Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna., Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Simão, A. M. V. (2012). *Trabalho docente: a indagação na autorregulação da prática em contextos colaborativos*. In L. C. V. Pizzi, N. d. L. F. Fumes, M. A. d. S. Cavalcante, d. F. Antonio Francisco R & M. L. d. Queiroz (Eds.), *Trabalho docente. Tensões e perspectivas*. Maceió: Edufal.
- Simões, G. (2002). *Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smith, K. (2005). New methods and perspectives on teacher evaluation. Who evaluates what and for which purposes? In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer & E. Tillema (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (pp. 95-114). Dordrecht: Springer. Disponível em <http://link.springer.com/book>
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 233-250.
- Souza, L. G. (2009). *Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública*. In J. A. C. Lordêlo & M. V. Dazzani (Eds.), *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. Bahia: EDUFBA.
- Strong, J. H. (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In M. A. Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation. Assessing and*

- improving performance*. New York Eye on Education, Inc.
- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). *Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores*. In M. P. Alves & E. J. Machado (Eds.), *Pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Areal Editores: Porto.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting educational research* (Second ed.). New York Harcourt Brace Jovanovich.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

ANEXOS e APÊNDICES

Índice de anexos e apêndices

Anexo I	Legislação de implantação da avaliação do desempenho docente na educação básica do Estado do Pará (PCCR), no que diz respeito a avaliação do desempenho docente.	338
Anexo II	Pedido de validação do instrumento de pesquisa por especialistas..	341
Anexo III	Autorização oficial da pesquisa pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.	342
Anexo IV	Informação do registro de qualificação do Projeto de Tese pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.	343
Anexo V	Indeferimento do pedido de acesso a base de dados dos professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.....	344
Anexo VI	Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017).	345
Apêndice I	Grelha utilizada para as anotações do teste piloto aplicado.	347
Apêndice II	Pedido de acesso as escolas do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.....	349
Apêndice III	Pedido de acesso a base de dados relativo aos professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.	350
Apêndice IV	Questionário de investigação (versão inicial)	352
Apêndice V	Matriz de investigação.....	359
Apêndice VI	Versão definitiva do questionário de investigação.....	363
Apêndice VII	Registro geral de sugestões por item/dimensão do questionário/análise.	370
Apêndice VIII	Teste de Komogolov.....	372
Apêndice IX	Pertinências dos especialistas relativo ao instrumento de pesquisa.....	373
Apêndice X	Pertinência dos amigos críticos relativo ao instrumento de pesquisa.	375
Apêndice XI	Estudo da fiabilidade – Cálculo do <i>Alfa de Cronbach</i>	376
Apêndice XII	Escolas por distribuídas pelas mesorregiões do Estado do Pará	381

Anexo I

Legislação de implantação da avaliação do desempenho docente na educação básica do Estado do Pará (PCCR), no que diz respeito a avaliação do desempenho docente.

Seção III e IV da Lei 7.442 de 02 de julho de 2012 (PCCR).

Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 9º O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante:

- I - o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional;
- II - aprovação na avaliação de desempenho funcional.

Seção III

Da Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no Parágrafo único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:

- I - a formulação das políticas educacionais;
- II - a aplicação delas pelas redes de ensino;
- III - o desempenho dos profissionais do Magistério;
- IV - a estrutura escolar;
- V - as condições socioeducativas dos educandos;
- VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;
- VII - os resultados educacionais da escola.

Art. 11. Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões.

Seção IV

Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 12. A comissão permanente de avaliação de desempenho funcional será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por ato do Secretário de Estado de

Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período e terá as seguintes competências:

I - incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;

II - apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;

III - desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;

IV - planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;

V - examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;

VI - acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;

VII - responder às consultas relativas às matérias de sua competência;

VIII - analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;

IX - criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional e Subcomissões exercerão suas funções sem prejuízo das suas atividades técnicas e docentes e sem direito à remuneração excedente, sendo-lhes assegurado horário de trabalho compatível com o funcionamento da Comissão.

O Artigo 10º enfatiza a importância do profissional do magistério e do sistema de ensino, levando em conta, entre outros fatores, a objetividade, com escolhas de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegure o resultado da avaliação, podendo ser analisado pelo avaliado e avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema;

O Artigo 11º determina que todos os procedimentos relativos à avaliação do desempenho docente deverão ser objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo mediante Lei Específica, assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões;

O Artigo 12º prevê a formação de uma Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional que será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por Ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável uma única vez por igual período, com as seguintes incumbências:

- incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
- apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
- desenvolver estudos e análises que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
- planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
- examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
- acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;
- responder às consultas relativas às matérias de sua competência;
- analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;
- criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Para encaminhar a efetivação do PCCR, a Secretaria de Educação do Estado do Pará propõe em 2017 o mapa estratégico¹ com ações voltadas ao desenvolvimento da educação do Pará, e dentre essas, a implantação e desenvolvimento de um sistema de avaliação do desempenho docente na educação básica.

Anexo II

Pedido de validação do instrumento de pesquisa por especialistas.

19/10/2019

Gmail - Fwd: pedido de validação de questionário



Izabel Matos <izajad@gmail.com>

Fwd: pedido de validação de questionário

2 mensagens

Isabel Fialho <ifialho@uevora.pt>
Para: Izabel Matos <izajad@gmail.com>

4 de janeiro de 2018 14:06

Izabel

Encaminho, o email da Izabel Lucena

Bjinhos

Isabel José Fialho



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

PhD in Science Education

Escola de Ciências Sociais/School of Social Sciences

Departamento de Pedagogia e Educação/Department of Education and Pedagogy

Homepage: <http://www.dpe.uevora.pt>

Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Center for Research in Education and Psychology

Research center homepage: <http://www.ciep.uevora.pt>

Universidade de Évora

Apartado 94

7002-554 Évora (Portugal)

Tel: +351266768050 Tm: 934507170

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Isabel Lucena** <ilucena19@gmail.com>

Data: 4 de janeiro de 2018 às 16:11

Assunto: Re: pedido de validação de questionário

Para: Isabel Fialho <ifialho@uevora.pt>

Cc: eduardo pontes vieira <epontesvieira@yahoo.com.br>

Oi Isabel,

Antes de qualquer coisa desejo-te um ano de 2018 repleto de realizações e muita esperança em um mundo melhor!

Somente agora consigo dar-te retorno sobre o questionário. Ainda encontro-me em processo de mudança de residência, mas tendo que voltar ao trabalho as tarefas acabaram se acumulando. É a vida.

Bom, Eduardo foi especial para este momento. A seguir está transcrito o parecer dele. Dialogamos sobre o tema e eu tenho posições similares as dele, no entanto, alguns detalhes comentei no próprio texto do questionário (anexo). Espero que ajude e que chegue em tempo para ser usado.

"Sobre o Questionário,

A dimensão social apresenta poucas questões... é comum termos mais perguntas nesta dimensão, como raça/etnia; estado civil (casado, solteiro etc); tempo de exercício profissional em determinado órgão... o item "gênero" no Brasil já apresenta em alguns questionários a opção "outros".

Talvez o termo ADD precise ser melhor apropriado pelos entrevistados, será que há o entendimento sobre isto antes que o professor responda ao questionário? Uma "simples" contextualização antes da aplicação do mesmo pode ser suficiente para "assegurar" a compreensão.

Pode haver, desde o início, uma tendência dos professores em associar/ vincular/ relacionar a ADD ao PCCR e ao "incentivo" que possuem para isso. Em termos remuneratórios o PCCR está muito distante de uma valorização adequada, em geral, professores sindicalizados recusam avaliações antes de serem

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=a13393ebb0&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1588682431877075806&siml=msg-f%3A1588682...> 1/6

Anexo III

Autorização oficial da pesquisa pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria Adjunta de Ensino

Ofício Nº 001 / 2018 – GAB / SAEN

Belém, 05 de janeiro de 2018

À Senhora
IZABEL MATOS DE AGUIAR SILVA
Doutoranda de Educação da Universidade de Évora
E-mail: izajad@gmail.com

Assunto: Resposta à solicitação de Pesquisa de Campo da Interessada supra

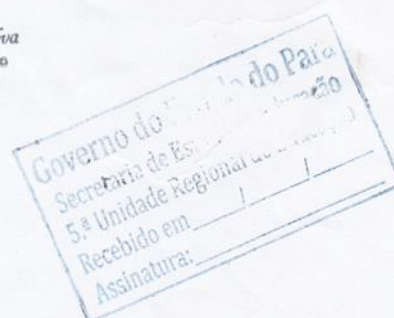
Prezada Doutoranda,

Em resposta a sua solicitação de Pesquisa de Campo Intitulada "Perspectivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente no Estado do Pará. Contributos para um Quadro de Referência. Um estudo com professores do Ensino Médio", no âmbito das Unidades de Educação do Estado do Pará, informamos o deferimento de seu pleito, procedendo, em seguida, a comunicação às Unidades da SEDUC da Capital e Interior, quanto à autorização de sua Pesquisa.

Atenciosamente,

JOSÉ ROBERTO ALVES DA SILVA
Secretário Adjunto de Ensino

José Roberto Alves da Silva
Secretário Adjunto de Ensino
Mat: 93770294



Secretaria de Estado de Educação, Rod. Augusto Montenegro S/N, KM-10, CEP: 66.820.000
"Ser referência em educação pública de excelência na Região Amazônica"

Anexo IV

Informação do registro de qualificação do Projeto de Tese pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.

13/08/2018

Gmail - Universidade de Évora: Proposta de projeto de tese



Izabel Matos <izajad@gmail.com>

Universidade de Évora: Proposta de projeto de tese

3 mensagens

Divisão de Formação Pós-Graduada <siue-noreply@uevora.pt>

12 de abril de 2017 13:55

Para: izajad@gmail.com

Cc: mjz@uevora.pt

Caro(a) Aluno(a) Izabel Matos de Aguiar Silva

Foi-lhe registada a seguinte mensagem no **SIUE**:

Caro aluno

Serve o presente para informar nos termos do ponto 1 do Artigo 141º do Regulamento académico que o Conselho científico do IIFA aprovou a sua proposta de projeto de tese e que a mesma se encontra registada no siue.

Informamos ainda da informação do CC-IIFA "parece importante reforçar referencias bibliográficas com estudos anglosaxónicos".

Atentamente

– Por favor não responda a esta mensagem.

Esta mensagem foi enviada automaticamente e pode ser consultada na página inicial no seu perfil **Aluno** no [SIUE](#).

Anexo V

Indeferimento do pedido de acesso a base de dados dos professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO
GABINETE SAEN

BELEM - PARÁ, 3 DE ABRIL DE 2018.

FOLHAS: _____
PROCESSO No.: 1210682

ASSUNTO: RECURSO HUMANOS
INTERESSADO(S): - IZABEL MATOS DE AGUIAR SILVA

Ao Gabinete/SAEN

Senhor Secretário,

Considerando o parecer retro exarado e aprovo do Senhor Procurador do Estado, bem como do comparecimento da interessada nesta data, a qual para resguardo da administração manuseou os autos e deu ciência que o seu pedido foi indeferido.

Registre-se que, também foi orientada a requerer cópia se julgasse necessário.


Darcirocha Silva
Especialista em Educação - Id.Func.5254795/4
Equipe Técnica - GABINETE/SAEN

Liente

03.04.2018



Anexo VI

Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017).

[Voltar ao Sumário](#)

DOCENTES

Ensino Médio

2.29 – Número de Docentes no Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2017

Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Docentes no Ensino Médio											
				Localização/Dependência Administrativa ^{1,7}											
				Total ¹⁻⁷	Urbana					Rural					
				Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada		
Norte	Pará			14.410	13.642	760	10.726	26	2.572	1.193	34	1.043	8	108	
Norte	Pará	Abaetetuba	1500107	510	489	52	388	-	60	26	-	26	-	-	
Norte	Pará	Abel Figueiredo	1500131	12	12	-	12	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Acará	1500206	55	55	-	55	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Afuá	1500305	25	25	-	25	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Água Azul do Norte	1500347	12	12	-	5	-	7	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Alenquer	1500404	69	69	-	69	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Almeirim	1500503	47	47	-	37	-	14	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Altamira	1500602	173	166	-	128	-	38	7	-	-	-	7	
Norte	Pará	Anajás	1500701	20	20	-	20	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Ananindeua	1500800	1.256	1.256	-	888	-	411	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Anapu	1500859	40	33	-	33	-	-	7	-	-	-	7	
Norte	Pará	Augusto Corrêa	1500909	65	48	-	48	-	-	21	-	21	-	-	
Norte	Pará	Aurora do Pará	1500958	45	40	-	40	-	-	18	-	18	-	-	
Norte	Pará	Aveiro	1501006	18	18	-	18	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Bagre	1501105	14	14	-	14	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Bailão	1501204	48	45	-	45	-	-	7	-	7	-	-	
Norte	Pará	Bannach	1501253	3	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Barcarena	1501303	203	170	-	114	-	58	50	-	50	-	-	
Norte	Pará	Belém	1501402	3.581	3.581	318	2.358	26	1.039	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Belterra	1501451	41	41	-	41	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Benevides	1501501	123	99	-	70	-	31	31	-	17	-	14	
Norte	Pará	Bom Jesus do Tocantins	1501576	42	15	-	15	-	-	27	-	27	-	-	
Norte	Pará	Bonito	1501600	32	32	-	32	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Bragança	1501709	395	337	47	251	-	47	83	-	83	-	-	
Norte	Pará	Brasil Novo	1501725	25	25	-	25	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Brejo Grande do Araguaia	1501758	19	19	-	19	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Breu Branco	1501782	50	44	-	44	-	-	8	-	8	-	-	
Norte	Pará	Breves	1501808	125	117	16	101	-	-	8	-	-	-	8	
Norte	Pará	Bujaru	1501907	62	53	-	53	-	-	11	-	11	-	-	
Norte	Pará	Cachoeira do Arari	1502004	49	39	-	39	-	-	12	-	12	-	-	
Norte	Pará	Cachoeira do Piriá	1501956	16	14	-	14	-	-	3	-	3	-	-	
Norte	Pará	Cametá	1502103	225	215	17	165	-	43	13	-	13	-	-	
Norte	Pará	Canaã dos Carajás	1502152	93	93	-	56	-	39	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Capanema	1502202	247	224	-	143	-	87	29	-	29	-	-	
Norte	Pará	Capitão Poço	1502301	134	94	-	94	-	-	40	-	40	-	-	
Norte	Pará	Castanhal	1502400	503	496	56	339	-	117	14	-	14	-	-	
Norte	Pará	Chaves	1502509	11	11	-	11	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Colares	1502608	36	17	-	17	-	-	31	-	31	-	-	
Norte	Pará	Concelção do Araguaia	1502707	157	157	28	101	-	31	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Concórdia do Pará	1502756	52	52	-	52	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Cumaru do Norte	1502764	11	11	-	11	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Curionópolis	1502772	30	30	-	30	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Curralinho	1502806	43	43	-	43	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Curuá	1502855	21	21	-	21	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Curuçá	1502905	57	41	-	41	-	-	17	-	17	-	-	
Norte	Pará	Dom Eliseu	1502939	63	58	-	40	-	19	12	-	12	-	-	
Norte	Pará	Eldorado do Carajás	1502954	40	40	-	40	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Faro	1503002	11	11	-	11	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Floresta do Araguaia	1503044	38	38	-	38	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Garrafão do Norte	1503077	46	42	-	42	-	-	6	-	6	-	-	
Norte	Pará	Golanésia do Pará	1503093	33	33	-	33	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Gurupá	1503101	24	24	-	24	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Igarapé-Açu	1503200	118	101	-	89	-	13	22	-	22	-	-	
Norte	Pará	Igarapé-Miri	1503309	85	85	-	85	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Inhangapi	1503408	23	17	-	17	-	-	9	-	9	-	-	
Norte	Pará	Ipixuna do Pará	1503457	56	23	-	23	-	-	42	-	42	-	-	
Norte	Pará	Irituba	1503507	72	37	-	37	-	-	44	-	44	-	-	
Norte	Pará	Itaituba	1503606	203	186	35	125	-	37	25	-	25	-	-	
Norte	Pará	Itupiranga	1503705	66	48	-	48	-	-	18	-	18	-	-	
Norte	Pará	Jacareacanga	1503754	21	21	-	21	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Jacundá	1503804	72	72	-	55	-	18	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Juruti	1503903	55	50	-	38	-	13	5	-	-	-	5	
Norte	Pará	Limoeiro do Ajuru	1504000	44	44	-	44	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Mãe do Rio	1504059	65	65	-	47	-	18	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Magalhães Barata	1504109	21	21	-	21	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Marabá	1504208	486	449	25	346	-	88	48	34	14	-	-	
Norte	Pará	Maracanã	1504307	62	62	-	62	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Marapanim	1504406	41	32	-	32	-	-	22	-	22	-	-	
Norte	Pará	Marituba	1504422	178	169	-	144	-	-	25	20	-	20	-	
Norte	Pará	Medicilândia	1504455	28	28	-	28	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Melgaço	1504505	28	28	-	28	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Mocajuba	1504604	57	57	-	49	-	11	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Moju	1504703	100	92	-	92	-	-	8	-	-	-	8	
Norte	Pará	Moju dos Campos	1504752	36	36	-	36	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Monte Alegre	1504802	126	124	-	124	-	-	46	-	46	-	-	
Norte	Pará	Muaná	1504901	33	33	-	33	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Nova Esperança do Piriá	1504950	29	29	-	29	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Nova Ipixuna	1504976	15	15	-	15	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Nova Timboteua	1505007	16	16	-	16	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Novo Progresso	1505031	46	46	-	33	-	16	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Novo Repartimento	1505064	77	69	-	54	-	15	12	-	12	-	-	
Norte	Pará	Obidos	1505106	81	81	18	63	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Oeiras do Pará	1505205	18	18	-	18	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Oriximiná	1505304	119	119	-	88	-	35	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Ourém	1505403	40	28	-	28	-	-	15	-	15	-	-	
Norte	Pará	Ouro Preto do Norte	1505437	31	31	-	16	-	15	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Pacajá	1505486	35	26	-	26	-	-	26	-	18	-	8	
Norte	Pará	Palestina do Pará	1505494	17	17	-	17	-	-	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Paragominas	1505502	191	191	22	129	-	42	-	-	-	-	-	
Norte	Pará	Parauapebas	1505536	287	278	15	206	-	63	12	-	12	-	-	
Norte	Pará	Pau D'Arco	1505551	13	13	-	13	-	-	-	-	-	-	-	

Norte	Pará	Peixe-Boi	1505601	16	16	-	16	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Picarra	1505635	16	16	-	16	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Piçacas	1505650	20	15	-	15	-	-	5	-	-	-	5
Norte	Pará	Ponta de Pedras	1505700	49	49	-	49	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Portel	1505809	43	43	-	43	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Porto de Moz	1505908	31	31	-	31	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Prainha	1506005	34	33	-	33	-	-	11	-	11	-	-
Norte	Pará	Primavera	1506104	14	14	-	14	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Quatipuru	1506112	27	16	-	16	-	-	14	-	14	-	-
Norte	Pará	Redenção	1506138	149	149	-	106	-	48	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Rio Maria	1506151	34	34	-	26	-	8	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Rondon do Pará	1506187	49	49	-	41	-	10	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Rurópolis	1506195	24	20	-	20	-	-	4	-	4	-	-
Norte	Pará	Salinópolis	1506203	78	78	-	70	-	10	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Salvaterra	1506302	41	41	-	41	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Santa Bárbara do Pará	1506351	34	24	-	24	-	-	11	-	11	-	-
Norte	Pará	Santa Cruz do Arari	1506401	18	13	-	13	-	-	8	-	8	-	-
Norte	Pará	Santa Izabel do Pará	1506500	133	123	-	79	-	49	20	-	20	-	-
Norte	Pará	Santa Luzia do Pará	1506559	22	22	-	22	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Santa Maria das Barreiras	1506583	41	24	-	24	-	-	17	-	-	-	17
Norte	Pará	Santa Maria do Pará	1506609	57	50	-	50	-	-	8	-	8	-	-
Norte	Pará	Santana do Araguaia	1506708	54	54	-	46	-	9	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Santarém	1506807	778	723	42	622	-	85	83	-	70	-	13
Norte	Pará	Santarém Novo	1506906	14	14	-	14	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Santo Antônio do Tauá	1507003	47	47	-	39	-	10	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Caetano de Odivelas	1507102	31	31	-	31	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Domingos do Araguaia	1507151	45	45	-	36	-	11	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Domingos do Capim	1507201	48	48	-	48	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Félix do Xingu	1507300	59	50	-	34	-	17	9	-	9	-	-
Norte	Pará	São Francisco do Pará	1507409	27	27	-	27	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Geraldo do Araguaia	1507458	52	43	-	43	-	-	11	-	11	-	-
Norte	Pará	São João da Ponta	1507466	7	7	-	7	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São João de Pirabas	1507474	27	27	-	27	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São João do Araguaia	1507508	17	17	-	17	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Miguel do Guamá	1507607	67	67	-	44	-	24	-	-	-	-	-
Norte	Pará	São Sebastião da Boa Vista	1507706	22	22	-	22	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Sapucaia	1507755	9	9	-	9	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Senador José Porfírio	1507805	16	16	-	16	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Souré	1507904	54	54	-	54	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Tailândia	1507953	108	90	-	74	-	19	21	-	10	-	11
Norte	Pará	Terra Alta	1507961	30	23	-	23	-	-	20	-	20	-	-
Norte	Pará	Terra Santa	1507979	15	15	-	15	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Tomé-Açu	1508001	66	66	-	60	-	10	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Tracuateua	1508035	28	20	-	20	-	-	12	-	12	-	-
Norte	Pará	Trairão	1508050	18	11	-	11	-	-	7	-	7	-	-
Norte	Pará	Tucumã	1508084	52	52	-	37	-	19	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Tucuruí	1508100	251	251	70	143	-	42	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Ulianópolis	1508126	32	32	-	32	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Uruará	1508159	53	40	-	40	-	-	13	-	-	-	13
Norte	Pará	Vigia	1508209	109	69	-	69	-	-	49	-	49	-	-
Norte	Pará	Viseu	1508308	38	38	-	38	-	-	-	-	-	-	-
Norte	Pará	Vitória do Xingu	1508357	42	42	-	31	-	11	-	-	-	-	-

Apêndice I

Grelha utilizada para as anotações do teste piloto aplicado.

Teste piloto – anotações pertinentes

Teste piloto do questionário que será utilizado na pesquisa de doutorado intitulada “Perspectiva sobre a avaliação do desempenho docente no Estado do Pará. Contributos para um quadro de referência. Um Estudo com professores do ensino médio.”

Doutoranda: Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientadora: Isabel José Botas Bruno Fialho

Universidade de Évora, Portugal.

Caro colega professor(a):

Agradeço a sua colaboração na participação deste teste piloto do nosso questionário *on line*, através do endereço <https://goo.gl/forms/Xbm8RpYhfghmUN4q2>.

Por favor, registre na indicação a seguir, a sua sugestão, dúvida ou qualquer outra questão que possa suscitar relativo ao questionário: extensão, organização, clareza, etc.

As informações recolhidas servirão exclusivamente para a melhor adequação do nosso instrumento de investigação, que encontra-se em fase de teste.

A sua contribuição será de extrema importância para a definição de um instrumento seguro e confiável.

Atenciosamente,

Professora Izabel Matos

TESTE PILOTO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA REGISTRO DE OPINIÕES SOBRE OS ITENS DO QUESTIONÁRIO		
Categorias	Subcategorias	Opinião
Sociobiográfico	Dados pessoais Dados profissionais	
Parecer	Necessidade da ADD	
Condutas	Incidência da ADD	

	Elaboração do modelo de ADD.	
	Características do modelo de ADD.	
	Execução do modelo de ADD.	
	Fontes de informações durante o processo de ADD.	
Indicadores	Indicadores de desempenho no modelo de ADD	

Outras opiniões: (se necessário, pode continuar no verso)

Apêndice II

Pedido de acesso as escolas do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.

13/08/2018

Gmail - Novo Documento 1



Izabel Matos <izajad@gmail.com>

Novo Documento 1

Izabel Matos <izajad@gmail.com>

17 de maio de 2018 21:06

Para: "unidade01@seduc.pa.gov.br" <unidade01@seduc.pa.gov.br>, "unidade02@seduc.pa.gov.br" <unidade02@seduc.pa.gov.br>, "unidade03@seduc.pa.gov.br" <unidade03@seduc.pa.gov.br>, "unidade04@seduc.pa.gov.br" <unidade04@seduc.pa.gov.br>, "unidade05@seduc.pa.gov.br" <unidade05@seduc.pa.gov.br>, "unidade06@seduc.pa.gov.br" <unidade06@seduc.pa.gov.br>, "unidade07@seduc.pa.gov.br" <unidade07@seduc.pa.gov.br>, "unidade08@seduc.pa.gov.br" <unidade08@seduc.pa.gov.br>, "unidade09@seduc.pa.gov.br" <unidade09@seduc.pa.gov.br>, "unidade10@seduc.pa.gov.br" <unidade10@seduc.pa.gov.br>, "unidade11@seduc.pa.gov.br" <unidade11@seduc.pa.gov.br>, "unidade12@seduc.pa.gov.br" <unidade12@seduc.pa.gov.br>, "unidade13@seduc.pa.gov.br" <unidade13@seduc.pa.gov.br>, "unidade14@seduc.pa.gov.br" <unidade14@seduc.pa.gov.br>, "unidade15@seduc.pa.gov.br" <unidade15@seduc.pa.gov.br>, "unidade16@seduc.pa.gov.br" <unidade16@seduc.pa.gov.br>

Encaminho autorização do SAEN para realização de pesquisa.

Informamos que a referida pesquisa funcionará online, ou seja, o professor(a) deverá receber e responder o questionário via Watsap ou e-mail e os dados serão automaticamente encaminhados para a base de dados da pesquisadora.

POR FAVOR, REPASSE O LINK DA PESQUISA E INCENTIVE SEU PROFESSOR(A) A CONTRIBUIR COM A CIÊNCIA.

Desde já, nosso muito obrigada!

Att.

Prof. Izabel Matos.

Confirme recebimento enviando o número do seu watsap para enviarmos o questionário.

----- Mensagem encaminhada -----

De: Gabinete Saen <gab.saen@seduc.pa.gov.br>

Data: seg, 8 de jan de 2018 às 14:28

Assunto: Novo Documento 1

Para: <izajad@gmail.com>

Prezada Izabel,

Segue anexo ofício de autorização para vossa pesquisa, a qual foi dada ao conhecimento dos gestores de USES e URES por e-mail para acatamento de sua pesquisa no âmbito das Unidades Escolares

--

Izabel Matos de Aguiar Silva

Docente

Pesquisadora Membro da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica - SBPC e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

<http://lattes.cnpq.br/3867342842379813>

Tel: (91) 98022-0088



Novo Documento 1_1.pdf

403K

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=a13393ebb0&jsver=5Housm9Qxs_pt_BR_&cbi=gmail_fe_180807.12_p3&view=pt&msg=1637091ef973... 1/1

Apêndice III

Pedido de acesso a base de dados relativo aos professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará.

Secretaria Adjunta de Ensino- SAEN (CEFOP)
Professor Doutor José Roberto Alves da Silva



SOLICITAÇÃO

- *Acesso a Informação para realização de pesquisa científica;*

Nome: Izabel Matos de Aguiar Silva (solicitante) - Estado Civil: Casada
Endereço: Avenida Barão do Rio Branco, 2151, Ed. João Coelho da Mota, Apt. 502, Centro, CEP: 68.743-050, Castanhal, Pará, Brasil - Telefone: (91) 9 8022-0068
E-mail: izabel.pesquisa.doutorado@gmail.com;
Profissão: Docente pesquisadora da Secretaria de Educação do Estado do Pará
Matrícula Funcional: 57174147-1
Status atual: Doutoranda - Universidade de Évora, Portugal – Matrícula: 34649
Pesquisa: Perspectivas sobre Avaliação do Desempenho Docente no Estado do Pará. Contributos para um quadro de referência. Um estudo com professores do Ensino Médio - Orientadora: Professora Doutora Phd Isabel José Fialho
E-mail: ifialho@uevora.pt - Telefone: (+351) 934 507 170

O PEDIDO

Solicito especial atenção da Secretaria de Educação do Estado do Pará, no sentido de atender ao *pedido de acesso à base de dados dos e-mails dos professores do ensino médio do estado do Pará com a única e exclusiva finalidade de realização de pesquisa científica*, conforme considerações:

1. Considerando a disposição legal prevista no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal, que garante o acesso à informação;
2. Considerando a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.
3. Considerando o Decreto nº 1.359, de 31 de agosto de 2015, que regula o acesso a informações previsto nos incisos X e XXXIII do art. 5º e no inciso II do § 3º do art. 37 da Constituição Federal e no inciso II do art. 29 e no § 5º do art. 286 da Constituição do Estado do Pará e na Lei nº 12.527, de 18/11/2011, e dá outras providências.
4. Considerando art. 31 da Lei 12.527, de 18.11.11; art. 44 do Decreto nº 1.359 31.08.15; que dispõe sobre 'Informações Pessoais': (transcrição da Lei Federal nº 12.527 de 18.11.11).

Art. 31. O tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais.
§ 1º As informações pessoais, a que se refere este artigo, relativas à intimidade, vida privada, honra e imagem:
I - terão seu acesso restrito, independentemente de classificação de sigilo e pelo prazo máximo de 100 (cem) anos a contar da sua data de

produção, a agentes públicos legalmente autorizados e à pessoa a que elas se referirem; e

II - poderão ter autorizada sua divulgação ou acesso por terceiros diante de previsão legal ou consentimento expresso da pessoa a que elas se referirem.

§ 2º Aquele que obtiver acesso às informações de que trata este artigo será responsabilizado por seu uso indevido.

§ 3º O consentimento referido no inciso II do § 1º não será exigido quando as informações forem necessárias:

I - à prevenção e diagnóstico médico, quando a pessoa estiver física ou legalmente incapaz, e para utilização única e exclusivamente para o tratamento médico;

II - à realização de estatísticas e pesquisas científicas de evidente interesse público ou geral, previstos em lei, sendo vedada a identificação da pessoa a que as informações se referirem;

5. Considerando que o Projeto de Pesquisa encontra-se qualificado pela Universidade de Évora (em anexo);
6. Considerando que a pesquisa utilizar-se-á do *design* metodológico 'survey' com aplicação de questionário 'online', envolvendo a população de professores efetivos do ensino médio do Estado do Pará;
7. Considerando que o e-mail qualifica-se como 'correspondência', e não obriga o destinatário a respondê-lo, sendo apenas como um 'convite às respostas';
8. Considerando que os referidos e-mails serão encaminhados através da plataforma institucional de informática da Universidade de Évora, de forma macro, não envolvendo identidade pessoal da pesquisadora, nem a origem da obtenção da base de dados;
9. Considerando que assinamos Termo de Responsabilidade quanto à utilização e sigilo das informações fornecidas;
10. Considerando que o Projeto de Pesquisa encontra-se *autorizado* por esta Secretaria de Educação do Estado do Pará, conforme documento em anexo;
11. Considerando que a referida solicitação já foi encaminhada oficialmente ao CRTI – Seduc/Pa, sob a chamada de atendimento 62516;

SOLICITAMOS que a referida pesquisadora tenha acesso com urgência à base de dados dos e-mails dos professores do ensino médio do estado do Pará, uma vez que a pesquisa encontra-se "impedida" à espera da liberação dos referidos dados para prosseguimento. A referida base deverá ser remetida para os seguintes e-mails: Pesquisadora: izabel.pesquisa.doutorado@gmail.com; Orientadora da pesquisa: ifialho@uevora.pt

Data: 03 de março de 2018

Izabel Matos de Aguiar Silva
Matricula: 57174147-1

para verificação
5.3.4018
José Roberto Alves da Silva
Secretário Adjunto de Ensino
Mat: 5377579-4

Recebido na AJUR/SEDUC
Data: 06/03/2018
Hora: 13.50h

Apêndice IV

Questionário de investigação (versão inicial)



Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Prezado colega professor (a),

O presente questionário faz parte do trabalho de pesquisa que estou a realizar, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, em Portugal.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos professores sobre o tema Avaliação do Desempenho Docente (ADD), relacionado ao seu grau de importância na construção do desenvolvimento profissional, e para além disso, construir um referencial de avaliação baseado no parecer do professor(a), que é o principal envolvido no processo.

A recolha das suas opiniões será importante para caracterizar expectativas e opiniões dos professores da rede estadual, diante da iminente implantação do sistema de ADD na educação do Estado, proposta esta contemplada no PCCR. (ver o Mapa Estratégico 2017-2021). <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=625>

O questionário é composto de três partes: a primeira destinada a *recolha de informação biográfica de ordem pessoal e profissional*, a segunda relativa ao *parecer da importância do tema estudado*, a terceira parte relacionada às propostas de *condutas sobre a incidência, a elaboração, as características, os resultados, a execução e a recolha de informações do processo de avaliação do desempenho docente* e por último *sobre os indicadores do desempenho docente relacionado à Avaliação do Desempenho Docente*.

Os dados assim recolhidos **destinam-se única e exclusivamente a fins da pesquisa, sendo preservado o anonimato dos respondentes e a total confidencialidade dos dados.**

A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização do estudo, assim como o rigor e a sinceridade nas respostas, garantirá a fidelidade do produto final.

Notas:

- A) Ao longo do questionário, o termo ADD será utilizado para designar Avaliação do Desempenho Docente.
- B) A escala em tela foi pensada de modo a representar a opinião que tem sobre o assunto em estudo. O valor menos elevado, 1 representa a opinião menos concordante e o valor mais elevado 4 representa a opinião mais concordante, em relação a cada afirmação. Assinale a sua resposta com um (X).

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.
Izabel Matos de Aguiar Silva (izajad@gmail.com)

1. Dados sociobiográficos

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outros ☐
2. Idade: ____|____| anos.
3. Tempo total de exercício profissional na SEDUC/PA: ____|____| anos.

4. Assinale com **x** a sua formação académica, no espaço que considerar adequado:

Nível Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outra (especifique)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Assinale o nível de ensino que atua na rede de educação do Estado do Pará:

Nível fundamental	Nível Médio
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Município _____ que _____ exerce a _____ função:

2. Parecer sobre o modelo de ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

2.1.Necessidade da ADD	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. O processo de ADD formalizado de maneira justa e democrática, <i>é importante</i> para o desenvolvimento profissional do professor e da educação do Estado do Pará.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b. É justo que o professor da rede estadual de ensino do Pará, <i>continue sendo avaliado informalmente</i> , e receba “penalizações” em função do processo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c. O sistema de ensino público estadual do Pará tem priorizado a valorização docente (formações, pagamento do piso salarial, manutenção física e estrutural nas escolas, segurança nas escolas, etc), em prol do desenvolvimento profissional do professor e elevação do padrão educacional do Estado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Observação: o item “c” desta dimensão do questionário surgiu a partir dos resultados de pesquisa realizada. (Silva, 2014) Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12960>

3. Condutas para o modelo ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

3.1. Incidência da ADD (PCCR)	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
<u>A avaliação do desempenho docente deve ser discutida e estar inserida</u>				
a) nas políticas educacionais estaduais (Plano Estadual de Educação);	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) nas políticas educacionais da escola (Plano Político Pedagógico);	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) outros (especifique):				

3.2. Elaboração do modelo de ADD	1. Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
<u>Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver</u>				
a) representantes de docentes;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) representantes do Sindicato dos Professores;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) representantes do Conselho Estadual de Educação;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) representantes de Conselho Escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Outros (especifique):				

3.3 Características do modelo de ADD	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	2.Concordo	4.Concordo Totalmente
<i>O modelo da ADD deverá</i>				
a) ser formativo - integrado na ação de formação com <i>feedbacks</i> contínuos e periódicos ao longo da vida profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) ser somativo - avaliação pontual que ocorre ao fim de um determinado período, com apresentação de balanços sintéticos e somatórios;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) ter indicadores somente qualitativos (aqueles mais subjetivos, que partem da observação do avaliador e não existem métricas exatas para medi-los, mas com metodologias interligadas e adaptadas ao contexto);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) ter indicadores somente quantitativos (obtidos através de números e dados exatos que são conseguidos através de mensuração, tabulação de relatórios e outras ferramentas);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) ser transparente para o avaliado e avaliadores;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) contemplar ferramentas à superação das dificuldades detectadas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) levar em consideração a estrutura socioeconomica de cada contexto escolar;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEN);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Outra característica que julque relevante (especifique):				

3.4. Execução do modelo de ADD	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
a) A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>funcionários</i>				

<i>efetivos com especialização na área de avaliação educacional ou afim;</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional ou afim;</i>				
b) A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>coordenadores pedagógicos</i> com formação específica na área de avaliação educacional ou afim ;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c)A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>professores</i> com formação específica na área de avaliação educacional ou afim;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d)A ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por <i>diretores</i> de escola com formação específica;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e)Na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f)Os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g)Durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h)O ciclo de avaliação e recolha de informação deve ocorrer:				
h.1) Ciclos de 1 em 1 ano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h.2) Ciclos de 2 em 2 anos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h.3) Ciclos de 3 em 3 anos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3.5. Fontes de informações da ADD.	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
Além do avaliado, as <u>informações do processo de ADD</u> devem ser recolhidas através				
a)Dos <i>alunos</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Dos <i>colegas de trabalho</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Da <i>direção da escola</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Da <i>coordenação pedagógica</i> da escola, utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

e) Da ficha individual de <i>autoavaliação</i> padronizada;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Da <i>observação das aulas</i> utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Outra forma de redolha (especifique):				

4. Indicadores de desempenho no modelo de ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

4.1. Indicadores de desempenho docente relativos ao processo de ADD.	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
--	-----------------------	------------	------------	-----------------------

Os indicadores observados no desempenho do docente para ADD, devem incidir

a) Na <i>qualidade dos planos</i> de aulas individuais apresentados pelo docente no ano de avaliação;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Na <i>capacidade científica</i> demonstrada na atuação profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Na <i>capacidade pedagógica</i> demonstrada na atuação profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Sobre o <i>cumprimento do programa de conteúdos</i> apresentado em registro curricular de atividades do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Sobre a <i>participação ativa nas reuniões</i> realizadas pela escola;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Sobre a <i>participação ativa nas formações</i> docentes continuadas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Sobre a <i>implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos</i> na área da sua disciplina ou cooperado em outras áreas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) <i>Assiduidade do docente</i> , salvo licenças legais concedidas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Na <i>pontualidade do docente</i> ;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Existência de algum <i>processo administrativo</i> imposto ao avaliado no ano da avaliação.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Outro (s) indicativo (s) que julgue importante (especifique):				

Anexo

Seção III e IV da Lei 7.442 de 02 de julho de 2012 (PCCR).

NORMATIVO DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ADD NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ.

Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 9º O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante:

- I - o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional;
- II - aprovação na avaliação de desempenho funcional.

Seção III

Da Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no Parágrafo único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:

- I - a formulação das políticas educacionais;
- II - a aplicação delas pelas redes de ensino;
- III - o desempenho dos profissionais do Magistério;
- IV - a estrutura escolar;
- V - as condições socioeducativas dos educandos;
- VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;
- VII - os resultados educacionais da escola.

Art. 11. Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões.

Seção IV

Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 12. A comissão permanente de avaliação de desempenho funcional será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período e terá as seguintes competências:

- I - incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
- II - apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
- III - desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
- IV - planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
- V - examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
- VI - acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;
- VII - responder às consultas relativas às matérias de sua competência;
- VIII - analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;
- IX - criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional e Subcomissões exercerão suas funções sem prejuízo das suas atividades técnicas e docentes e sem direito à remuneração excedente, sendo-lhes assegurado horário de trabalho compatível com o funcionamento da Comissão.

Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Matriz para validação do questionário

***PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ.
CONTRIBUTOS PARA UM QUADRO DE REFERÊNCIA.
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.***

Izabel Matos de Aguiar Silva

Orientadora: Isabel José Bruno Botas Fialho

Évora, 2017

ENQUADRAMENTO

Problemática do Estudo

A Lei 7.442 de 02 de julho de 2010, Plano de Cargos, Salário e Remuneração do Ensino Básico do Estado do Pará, Brasil, determina a necessidade de efetivar a avaliação do desempenho funcional dos professores do Estado. Entre o que se encontra assim estabelecido pelo normativo e a realidade, existe contudo, grande descontinuidade, uma vez que na prática se verifica a inexistência de avaliação de desempenho docente. Tendo por referência essa problemática, este estudo parte assim da necessidade de perceber quais os indicadores que os professores do Ensino Médio do Estado do Pará valorizam para o processo de Avaliação do Desempenho Docente, visando derivar contributos para a construção de um referencial de avaliação de desempenho no Estado do Pará, ancorado nas percepções dos professores. Para o alcance desses propósitos, a investigação tomará a forma de um *survey*, ou seja, de um estudo em larga escala, em que se almeja trabalhar com uma amostra extensa de professores, representativa da população de professores do ensino médio que atuam no Estado do Pará.

Objetivos da Investigação

Este estudo parte da problemática educacional no Estado do Pará, no que diz respeito à não existência de um sistema avaliativo de professores e pauta-se na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) (OCDE, 2014), referente ao trabalho docente, realizada em 33 países do qual o Brasil fez parte. Não obstante algumas questões gerais que envolvem o mundo do trabalho docente, o estudo sistemático e profundo acerca da avaliação do desempenho sob a percepção dos professores apresenta-se essencial no processo de idealização dos objetivos desta investigação. Neste sentido, a questão principal de investigação que surgiu da referida problemática, que é a seguinte:

Quais os indicadores que os professores do Ensino Médio Estado do Pará valorizam para o processo de Avaliação do Desempenho Docente?

Com a finalidade de operacionalizar respostas à questão de investigação deste estudo, considerámos pertinente formular, em articulação com essa questão de investigação, os seguintes objectivos de pesquisa:

- Conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Médio Estado do Pará sobre avaliação do desempenho docente;

- Identificar indicadores para avaliação do desempenho docente na percepção dos professores;
- Contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente no Estado do Pará, ancorado nas percepções dos professores.

Matriz do questionário

Desvelo logo a seguir a matriz de informações que foi empregada no questionário. A divisão do instrumento da pesquisa deu-se através de categorias e sub-categorias da seguinte forma: *Dados sociobiográficos*, que envolvem o perfil pessoal e profissional do inquirido; o *Parecer* do avaliado sobre a importância da avaliação do desempenho docente para o contexto educacional; as *condutas* referentes ao modelo de ADD no que diz respeito a incidência, a elaboração, as características, os resultados, a execução e a recolha de informação do processo de ADD e os *indicadores* do desempenho no modelo de ADD, buscou informações detalhadas sobre o as perspectivas do avaliado na ADD.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÃO
1. Sociobiográfico	Dados pessoais	Caracterização do docente sobre género e idade (Q1; Q2)
	Dados profissionais	Situação do inquirido quanto a tempo de serviço; formação académica e município onde exerce a função. (Q3; Q4; Q5)
2. Parecer	2.1. Necessidade da ADD	Necessidade da ADD para o sistema educacional geral e estadual (Q2.1a; Q2.1b)
3. Condutas	3.1. Incidência da ADD	Incidência nas de políticas educacionais; (Q3.1a; Q3.1b) Outros (Q3.1c)
3. Condutas	3.2. Elaboração do modelo de ADD.	Participação e envolvimento de docentes e outros representantes na elaboração no modelo de ADD. (Q3.2a; Q3.2b; Q3.2c; Q3.2d; Q3.2e) Outros. (Q3.2.f)
3. Condutas	3.3. Características do modelo de ADD.	Perfil formativo e somativo da ADD (Q3.3a; Q3.3b) Indicadores qualitativo e quantitativo da ADD (Q3.3c; Q3.3d) Transparência da ADD (Q3.3e) Superação de dificuldades (Q3.3f) Indicador de competência científica e pedagógica (Q3.3g; Q3.3h) Estrutura socioeconômica (Q3.3i)

		Avaliação externa estadual (Q3.3j) Avaliação nacional (Q3.3k) Taxa de reprovação (Q3.3l) Outros (Q.3.3m)
3. Condutas	3.4. Execução do modelo de ADD.	Operacionalização da ADD (Q3.4a; Q3.4b; Q3.4c; Q3.4d) Comissão avaliadora da ADD (Q3.4e) Os resultados da ADD (Q3.4.f) Informação sobre a ADD (Q3.4g) Ciclo de avaliação (Q3.4h1; Q3.4h2; Q3.4h3)
3. Condutas	3.5. Fontes de informações durante o processo de ADD.	Participantes da recolha (Q3.5a; Q3.5b; Q3.5c; Q3.5d) Modo de recolha da ADD (Q3.5e; Q3.4f) Outros (Q3.5g)
4. Indicadores	4.1. Indicadores de desempenho no modelo de ADD	Planos de aula (Q4.1a) Capacidade científica e pedagógica (Q4.1b; Q4.1c) Programa de conteúdos da disciplina (Q4.1d) Participação em reuniões (Q4.1e) Participação em formações (Q4.1f) Implementação e execução de projetos pedagógicos. (Q4.1g) Assiduidade do docente (Q4.h) Pontualidade do docente (Q4.1i) Documentos relevantes relativos ao docente (Q4.1j) Outros (Q4.1k)



Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Prezado colega professor (a),

O presente questionário faz parte do trabalho de pesquisa que estou a realizar, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, em Portugal.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a opinião dos professores sobre o tema Avaliação do Desempenho Docente (ADD), relacionado ao seu grau de importância na construção do desenvolvimento profissional, e para além disso, construir um referencial de avaliação baseado no parecer do professor(a), que é o principal envolvido no processo.

A recolha das suas opiniões será importante para caracterizar expectativas e opiniões dos professores da rede estadual, diante da iminente implantação do sistema de ADD na educação do Estado, proposta esta contemplada no PCCR. (ver o Mapa Estratégico 2017-2021). <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=625>

O questionário é composto de três partes: a primeira destinada a *recolha de informação biográfica de ordem pessoal e profissional*, a segunda relativa ao *parecer da importância do tema estudado*, a terceira parte relacionada às propostas de *condutas sobre a incidência, a elaboração, as características, os resultados, a execução e a recolha de informações do processo de avaliação do desempenho docente* e por último *sobre os indicadores do desempenho docente relacionado à Avaliação do Desempenho Docente*.

Os dados assim recolhidos **destinam-se única e exclusivamente a fins da pesquisa, sendo preservado o anonimato dos respondentes e a total confidencialidade dos dados**.

A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização do estudo, assim como o rigor e a sinceridade nas respostas, garantirá a fidelidade do produto final.

Notas:

- C) Ao longo do questionário, o termo ADD será utilizado para designar Avaliação do Desempenho Docente.
- D) A escala em tela foi pensada de modo a representar a opinião que tem sobre o assunto em estudo. O valor menos elevado, 1 representa a opinião menos concordante e o valor mais elevado 4 representa a opinião mais concordante, em relação a cada afirmação. Assinale a sua resposta com um (X).

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.
Izabel Matos de Aguiar Silva (izajad@gmail.com)

2. Dados sociobiográficos

7. Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outros ☐

8. Idade: ____|____| anos.

9. Tempo total de exercício profissional na SEDUC/PA: ____|____| anos.

10. Assinale com **x** a sua formação académica, no espaço que considerar adequado:

Nível Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outra (especifique)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Assinale o nível de ensino que atua na rede de educação do Estado do Pará:

Nível fundamental	Nível Médio
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Município que exerce a função:

2. Parecer sobre o modelo de ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

2.1.Necessidade da ADD	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1.a. A ADD é necessária o desenvolvimento profissional do professor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.1.b. A ADD é necessária para o desenvolvimento da educação do Estado do Pará.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

3. Condutas para o modelo ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

3.1. Incidência da ADD (PCCR)	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
<u>A avaliação do desempenho docente deve ser discutida e estar inserida</u>				
3.1.a. nas políticas educacionais estaduais (Plano Estadual de Educação);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.1.b. nas políticas educacionais da escola (Plano Político Pedagógico);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.1.c outros (especifique):				
3.2. Elaboração do modelo de ADD	1. Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
<u>Além da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a elaboração do modelo de ADD deve envolver</u>				
3.2.a. representantes de docentes;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2.b. representantes do Sindicato dos Professores;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2.c. representantes do Conselho Estadual de Educação;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2.d. representantes de Conselho Escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2.e. Outros (especifique):				
3.3.Características do modelo de ADD	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	2.Concordo	4.Concordo Totalmente
<u>O modelo da ADD deverá</u>				
3.3.a. ser formativo - integrado na ação de formação com <i>feedbacks</i> contínuos e periódicos ao longo da vida profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3.3.b. ser somativo - avaliação pontual que ocorre ao fim de um determinado período, com apresentação de balanços sintéticos e somatórios;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.c. ter indicadores somente qualitativos (aqueles mais subjetivos, que partem da observação do avaliador e não existem métricas exatas para medi-los, mas com metodologias interligadas e adaptadas ao contexto);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.e. ter indicadores somente quantitativos (obtidos através de números e dados exatos que são conseguidos através de mensuração, tabulação de relatórios e outras ferramentas);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.f. ser transparente para o avaliado e avaliadores;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.g. contemplar ferramentas à superação das dificuldades detectadas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.h. incluir indicadores de competência científica e pedagógica para o exercício da função docente nas diversas áreas de disciplinas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.i. levar em consideração a estrutura socioeconômica de cada contexto escolar;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.j. levar em consideração os resultados da avaliação externa estadual (SISPAE);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.k. levar em consideração os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.l. levar em consideração a taxa de reprovação na disciplina do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3.m. Outra característica que julque relevante (especifique):				

3.4. Execução do modelo de ADD	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
3.4.a. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>funcionários efetivos sem especialização na área de avaliação educacional ou afim</i> ;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.4.b. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>funcionários efetivos com especialização na área de avaliação educacional ou afim</i> ;				
3.4.c. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>coordenadores pedagógicos</i> com formação específica na área de avaliação educacional ou afim ;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.4.d. A ADD pode ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta de <i>professores</i> com formação específica na área de avaliação educacional	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

ou afim;	
3.4.e. A ADD deve ser operacionalizada por uma comissão de avaliadores composta por <i>diretores</i> de escola com formação específica;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.f. Na comissão avaliadora não deve existir membro da mesma escola do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.g. Os resultados da ADD devem ser sigilosos, com vistas apenas para o avaliador, avaliado e direção da escola;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.h. Durante o processo de ADD o avaliado deve ser periodicamente informado sobre o processo;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.i. O ciclo de avaliação e recolha de informação deve ocorrer em Ciclos de 1 em 1 ano;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.j. O ciclo de avaliação e recolha de informação deve ocorrer em Ciclos de 2 em 2 anos;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.4.k. O ciclo de avaliação e recolha de informação deve ocorrer em Ciclos de 3 em 3 anos;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄

3.4.Fontes de informações da ADD.	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
--	--------------------------	------------	------------	--------------------------

Além do avaliado, as informações do processo de ADD devem ser recolhidas através

3.5.a. Dos <i>alunos</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.b. Dos <i>colegas de trabalho</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.c. Da <i>direção da escola</i> do avaliado utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.d. Da <i>coordenação pedagógica</i> da escola, utilizando-se de instrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.e. Da ficha individual de <i>autoavaliação</i> padronizada;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.f. Da <i>observação das aulas</i> utilizando-se de indtrumento padronizado;	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3.5.g. Outra forma de redolha (especifique):	

4. Indicadores de desempenho no modelo de ADD

Por favor, marque apenas uma alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

4.1. Indicadores de desempenho docente relativos ao processo de ADD.	1.Discordo Totalmente	2.Discordo	3.Concordo	4.Concordo Totalmente
---	------------------------------	-------------------	-------------------	------------------------------

Os indicadores observados no desempenho do docente para ADD, devem incidir

4.1.a. Na <i>qualidade dos planos</i> de aulas individuais apresentados pelo docente no ano de avaliação;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.b. Na <i>capacidade científica</i> demonstrada na atuação profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.c. Na <i>capacidade pedagógica</i> demonstrada na atuação profissional;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.d. Sobre o <i>cumprimento do programa de conteúdos</i> apresentado em registro curricular de atividades do avaliado;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.e. Sobre a <i>participação ativa nas reuniões</i> realizadas pela escola;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.f. Sobre a <i>participação ativa nas formações</i> docentes continuadas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.g. Sobre a <i>implementação e execução de projetos pedagógicos e científicos</i> na área da sua disciplina ou cooperado em outras áreas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.h. <i>Assiduidade do docente</i> , salvo licenças legais concedidas;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.i. Na <i>pontualidade do docente</i> ;	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.j. Existência de algum <i>processo administrativo</i> imposto ao avaliado no ano da avaliação.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.1.k. Outro (s) indicativo (s) que julgue importante (especifique):				

Anexo

Seção III e IV da Lei 7.442 de 02 de julho de 2012 (PCCR).

NORMATIVO DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ADD NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ.

Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 9º O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante:

- I - o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional;
- II - aprovação na avaliação de desempenho funcional.

Seção III

Da Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no Parágrafo único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:

- I - a formulação das políticas educacionais;
- II - a aplicação delas pelas redes de ensino;
- III - o desempenho dos profissionais do Magistério;
- IV - a estrutura escolar;
- V - as condições socioeducativas dos educandos;
- VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;
- VII - os resultados educacionais da escola.

Art. 11. Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentação por parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões.

Seção IV

Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional

Art. 12. A comissão permanente de avaliação de desempenho funcional será composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente do Magistério, designados por ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período e terá as seguintes competências:

- I - incentivar, coordenar e acompanhar o processo de avaliação de desempenho funcional;
- II - apreciar assuntos concernentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira compreendendo as progressões;
- III - desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal;
- IV - planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho funcional dos servidores alcançados por esta Lei;
- V - examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;
- VI - acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação;
- VII - responder às consultas relativas às matérias de sua competência;
- VIII - analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar;
- IX - criar subcomissão por URES – Unidade Regional de Educação, composta por cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional e Subcomissões exercerão suas funções sem prejuízo das suas atividades técnicas e docentes e sem direito à remuneração excedente, sendo-lhes assegurado horário de trabalho compatível com o funcionamento da Comissão.

Apêndice VII

Registro geral de sugestões por item/dimensão do questionário/análise.

Categorias	Subcategorias	Opinião dos especialistas e amigos críticos
Sociobiográfico	Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none">No item “gênero” deve conter a opção “outros”.Foi sugerido a falta de alguns itens comuns em pesquisas realizadas no país, relacionados com este tópico, como: tempo de serviço, raça, cor, etnia, etc.
	Dados profissionais	

Análise: Aderimos a opção “outros” no item “gênero”, no entanto, optamos pela manutenção dos dados sociobiográficos voltados aos objetivos da investigação.

Parecer	Necessidade da ADD	<ul style="list-style-type: none">Foi sugerido uma melhor explicação sobre o termo ADD para os respondentes do estudo (professores), poderem dar a sua opinião sobre a necessidade real da ADD.
---------	--------------------	---

Análise: A partir desta sugestão, pensamos algumas formas de melhorar o entendimento sobre a ADD, sendo uma delas a elaboração de um vídeo convidativo/explicativo para maior adesão a investigação por parte dos professores;

Condutas	Incidência da ADD	<ul style="list-style-type: none">Foi sugerido a manutenção itens abertos para permitir opiniões mais amplas sobre o assunto ADD, PCCR, etc.Foi indicado a prioridade para questionários claros, não extensos e objetivos;Foi indicada alguma dificuldade de acesso a plataforma <i>google forms</i>, no sentido de dificuldades para abertura do link em celulares;
	Elaboração do modelo de ADD. Características do modelo de ADD. Execução do modelo de ADD. Fontes de informações durante o processo de ADD.	

Análise: Estas sugestões foram importante perceber o interesse pelas questões abertas como forma de expandir respostas; para atentarmos quanto a extensão e objetividade do questionário, além de algumas medidas e instruções (via digital) sobre configurações de celulares para abertura do link.

Indicadores	Indicadores de desempenho no modelo de ADD	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância geral com estes itens do questionário. • Sugestão para a criação do termo inicial de declaração e humanização do questionário;
-------------	--	--

Análise: A partir destas opiniões, inserimos o item de declaração, onde o respondente inicialmente, declara ser professor da rede básica de ensino do Estado do Pará como item introdutório e permissivo para o avanço às outras questões, além da humanização das etapas de respostas.

Também optamos por subdividir as dimensões das perguntas para que o questionário se tornasse menos cansativo e com mais incentivo às respostas posteriores.

Apêndice VIII

Teste de Komogolov

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estatística	df	Sig.
I07_2.1A	,335	1212	0,000
I08_2.1B	,353	1212	0,000
I09_2.1C	,263	1212	,000
I10_3.1A	,334	1212	0,000
I11_3.1B	,327	1212	0,000
I13_3.2A	,325	1212	0,000
I14_3.2B	,324	1212	0,000
I15_3.2C	,370	1212	0,000
I16_3.2D	,282	1212	,000
I18_3.3A	,336	1212	0,000
I19_3.3B	,235	1212	,000
I20_3.3C	,276	1212	,000
I21_3.3D	,302	1212	,000
I22_3.3E	,374	1212	0,000
I23_3.3F	,400	1212	0,000
I24_3.3G	,391	1212	0,000
I25_3.3H	,359	1212	0,000
I26_3.3I	,261	1212	,000
I27_3.3J	,285	1212	,000
I28_3.3K	,286	1212	,000
I30_3.4A	,297	1212	,000
I31_3.4B	,375	1212	0,000
I32_3.4C	,356	1212	0,000
I33_3.4D	,357	1212	0,000
I34_3.4E	,290	1212	,000
I35_3.4F	,289	1212	,000
I36_3.4G	,335	1212	0,000
I37_3.4H	,353	1212	0,000
I38_3.4I	,247	1212	,000
I39_3.4J	,217	1212	,000
I40_3.4K	,278	1212	,000
I41_3.5A	,377	1212	0,000
I42_3.5B	,246	1212	,000
I43_3.5C	,361	1212	0,000
I44_3.5D	,403	1212	0,000
I45_3.5E	,385	1212	0,000
I46_3.5F	,282	1212	,000
I48_4.1A	,347	1212	0,000
I49_4.1B	,376	1212	0,000
I50_4.1C	,390	1212	0,000
I51_4.1D	,271	1212	,000
I52_4.1E	,262	1212	,000
I53_4.1F	,363	1212	0,000
I54_4.1G	,389	1212	0,000
I55_4.1H	,377	1212	0,000
I56_4.1I	,300	1212	,000
I57_4.1J	,255	1212	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Apêndice IX

Pertinências dos especialistas relativo ao instrumento de pesquisa.

- A dimensão social apresenta poucas questões. É comum termos mais perguntas nesta dimensão, como raça/etnia; estado civil (casado, solteiro etc); tempo de exercício profissional em determinado órgão. O item "gênero" no Brasil já apresenta em alguns questionários a opção "outros".
- Talvez o termo ADD precise ser melhor apropriado pelos entrevistados, será que há o entendimento sobre isto antes que o professor responda ao questionário? Uma "simples" contextualização antes da aplicação do mesmo pode ser suficiente para "assegurar" a compreensão.
- Pode haver, desde o início, uma tendência dos professores em associar/ vincular/ relacionar a ADD ao PCCR e ao "incentivo" que possuem para isso. Em termos remuneratórios o PCCR está muito distante de uma valorização adequada, em geral, professores sindicalizados recusam avaliações antes de serem fornecidas boas condições para o exercício do trabalho docente. Este é um fator que pode surgir, assim, haveria uma dificuldade em obter respostas mais precisas ou mais profissionais em relação aos critérios de avaliação, sua validação, etc.
- A existência de itens "abertos" pode proporcionar aos docentes espaço para manifestar mais relações entre a ADD e o PCCR, dentre outras, assim, é muito positivo que as questões tenham esta possibilidade.
- Em uma perspectiva mais objetiva acredito que o questionário está muito adequado e inteligível, se o professor tiver clareza do que significa a Avaliação de Desempenho, os resultados devem atender as demandas da pesquisa, contudo, se o professor a priori estabelecer uma "ideia" ou um "conceito" mais particular sobre ADD, não separando "o que é ADD" do que "ele acha que é ADD", pode haver alguma dificuldade. Exemplificando, um professor pode ter, dentre outros, esta compreensão:
- Entendimento I:
ADD - É a avaliação de desempenho docente, o professor entende que é um instrumento para averiguar se o seu trabalho docente produz o resultado que ele espera e que é esperado institucionalmente e/ou pelo seu publico alvo. Nesta situação o questionário deve funcionar muito bem.
- Entendimento II:
ADD - É um instrumento de controle do Estado para julgar a atividade docente,

baseada em resultados e meritocracia sem que sejam fornecidas as condições de trabalho para obter resultados satisfatórios. Nesta situação o questionário pode não funcionar muito bem.

- Em suma, acredito que os entrevistados "precisam" ser apresentados inicialmente ao escopo de pesquisa para alcançarem um entendimento inicial da ADD mais "acadêmico" e menos "político", embora se tenha possibilidade de registrar no questionário a interseção entre estas dimensões, em contrapartida, a compreensão sobre ADD pode ser significativamente diferente entre professores de diferentes escolaridades, ainda que no Ensino Médio a maior parte dos docentes tenha a formação universitária específica em sua área de atuação, podemos ter muita diferença entre docentes graduados e docentes com doutorado... isso seria um dado/resultado bem interessante para relacionar na pesquisa, e possivelmente "apareceria" melhor sem esta "contextualização " inicial recomendada anteriormente. Os pesquisadores decidem o que fazer... o tema é fascinante e certamente trará resultados valiosos para a discussão.

Apêndice X

Pertinência dos amigos críticos relativo ao instrumento de pesquisa.

- Atenção à dimensão (extensão) do questionários, para que não torna-se cansativo;
- Se o seu formulário é *online* e aberto, você não terá controle dos respondentes e a sua pesquisa se restringe ao estado do Pará, por isso precisa criar um painel inicial onde o respondente declara para todos efeitos que é docente do estado do Pará. Somente após essa declaração, pode avançar as outras respostas;
- Sugestão: dividir as perguntas em bloco, pois, assim ficaria mais dinâmico e menos cansativo. Entre um bloco e outro você pode humanizar mais a relação formulário-respondente, como frases como "siga, próxima etapa, estamos quase lá, finalizando, muito obrigado;"

Apêndice XI

Estudo da fiabilidade – Cálculo do *Alfa de Cronbach*

Confiabilidade

Identificação da Dimensão: Todos os itens

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	81	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	81	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
Alfa de Cronbach	,932	47

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
V01	126,222	296,200	,549	.	,930
V02	126,259	295,419	,499	.	,930
V03	127,420	309,622	,019	.	,934
V04	126,136	294,794	,575	.	,930
V05	126,235	292,907	,563	.	,930
V06	125,778	294,925	,642	.	,929
V07	125,864	298,344	,493	.	,930
V08	125,877	295,110	,618	.	,929
V09	126,012	295,837	,574	.	,930
V10	125,877	292,835	,733	.	,929
V11	126,506	297,428	,423	.	,931
V12	126,728	309,525	,022	.	,934
V13	126,889	305,975	,160	.	,933
V14	125,642	297,983	,590	.	,930
V15	125,728	297,100	,650	.	,930
V16	125,852	294,803	,675	.	,929

V17	125,765	298,382	,538	.	,930
V18	126,630	300,061	,346	.	,932
V19	126,630	299,136	,395	.	,931
V20	126,593	299,919	,365	.	,931
V21	127,519	308,428	,085	.	,933
V22	126,210	295,293	,550	.	,930
V23	126,272	295,875	,532	.	,930
V24	126,012	294,337	,669	.	,929
V25	126,765	294,557	,524	.	,930
V26	126,728	308,300	,055	.	,934
V27	126,321	303,396	,202	.	,933
V28	125,877	298,910	,473	.	,931
V29	126,877	301,310	,263	.	,933
V30	126,877	301,910	,258	.	,933
V31	126,778	310,650	-,019	.	,935
V32	126,506	296,028	,489	.	,930
V33	126,691	295,441	,514	.	,930
V34	126,333	298,300	,469	.	,931
V35	126,284	294,756	,704	.	,929
V36	126,160	297,136	,552	.	,930
V37	126,568	295,773	,496	.	,930
V38	126,358	297,833	,507	.	,930
V39	126,099	294,840	,674	.	,929
V40	126,025	294,649	,753	.	,929
V41	126,444	295,075	,539	.	,930
V42	126,432	296,373	,515	.	,930
V43	126,099	295,840	,629	.	,929
V44	126,074	294,769	,676	.	,929
V45	125,901	295,365	,696	.	,929
V46	125,938	294,559	,691	.	,929
V47	126,617	297,039	,481	.	,930

Confiabilidade

Identificação da Dimensão: Parecer Sobre o ADD

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	81	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	81	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
Alfa de Cronbach	,669	,671 3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
V01	4,469	1,527	,743	,819	,223
V02	4,506	1,403	,651	,816	,315
V03	5,667	2,425	,159	,045	,944

Confiabilidade

Identificação da Dimensão: Condutas para um modelo de ADD

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	81	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	81	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	
Alfa de Cronbach		N de itens
,896	,905	34

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
V04	90,062	145,684	,578	.	,891
V05	90,160	144,786	,544	.	,891
V06	89,704	145,261	,680	.	,890
V07	89,790	147,668	,528	.	,892
V08	89,802	145,885	,625	.	,890
V09	89,938	146,309	,585	.	,891
V10	89,802	143,810	,771	.	,888
V11	90,432	148,073	,397	.	,894
V12	90,654	155,829	,034	.	,900
V13	90,815	153,628	,158	.	,898
V14	89,568	148,273	,573	.	,892
V15	89,654	147,629	,636	.	,891
V16	89,778	146,200	,649	.	,890
V17	89,691	148,116	,550	.	,892
V18	90,556	150,625	,285	.	,896
V19	90,556	149,600	,351	.	,895
V20	90,519	149,703	,345	.	,895
V21	91,444	155,750	,061	.	,899
V22	90,136	145,944	,558	.	,891
V23	90,198	146,510	,532	.	,892
V24	89,938	145,409	,673	.	,890
V25	90,691	146,191	,492	.	,892
V26	90,654	154,929	,067	.	,900
V27	90,247	151,288	,220	.	,898
V28	89,802	148,160	,503	.	,892
V29	90,802	151,135	,223	.	,898
V30	90,802	150,535	,264	.	,897
V31	90,704	156,111	,017	.	,901
V32	90,432	146,298	,503	.	,892
V33	90,617	146,289	,508	.	,892
V34	90,259	148,219	,468	.	,893
V35	90,210	146,143	,679	.	,890
V36	90,086	147,280	,560	.	,892
V37	90,494	146,753	,478	.	,893

Confiabilidade

Identificação da Dimensão: Indicadores de desempenho no modelo de ADD

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	81	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	81	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	
Alfa de Cronbach		N de itens
,892	,896	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
V38	26,037	20,786	,589	,447	,884
V39	25,778	20,700	,650	,668	,880
V40	25,704	20,811	,706	,698	,877
V41	26,123	20,160	,588	,560	,885
V42	26,111	20,150	,622	,630	,882
V43	25,778	20,825	,627	,638	,881
V44	25,753	20,538	,678	,620	,878
V45	25,580	20,822	,680	,875	,878
V46	25,617	20,414	,707	,879	,876
V47	26,296	20,661	,532	,438	,889

Apêndice XII

Escolas por distribuídas pelas mesorregiões do Estado do Pará.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/secretarias-e-escolas>

ESTADO DO PARÁ			Escolas	Municípios
			571	144
15 Municípios da Região do Baixo Amazonas			54	15
1	ALENQUER	3		1 BAIXO AMAZONAS
2	ALMEIRIM	2		2 MARAJÓ
3	BELTERRA	1		3 METROPOLITANA
4	CURUA	1		4 NORDESTE
5	FARO	1		5 SUDESTE DO PARÁ
6	JURUTI	4		SUDOESTE DO
7	MOJUI DOS CAMPOS	1		6 PARÁ
8	MONTE ALEGRE	3		7 Outro
9	OBIDOS	2		
10	ORIXIMINA	2		
11	PLACAS	1		
12	PORTO DE MOZ	2		
13	PRAINHA	1		
14	SANTARÉM	29		
15	TERRA SANTA	1		

16 Municípios da Região do Marajó			Escolas	
			29	16
1	AFUÁ	1		
2	ANAJAS	1		
3	BAGRE	1		
4	BREVES	4		
5	CACHOEIRA DO ARARI	4		
6	CHAVES	1		
7	CURRALINHO	2		
8	GURUPÁ	1		
9	MELGAÇO	1		
10	MUANÁ	1		
11	PONTA DE PEDRAS	2		
12	PORTEL	2		
13	SALVATERRA	2		
14	SANTA CRUZ DO ARARI	2		
15	SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	1		
16	SOURE	3		

11 Municípios da Região Metropolitana			Escolas	
			200	11
1	ANANINDEUA	47		
2	BARCARENA	7		
3	BELEM	108		
4	BENEVIDES	6		
5	BUJARU	2		
6	CASTANHAL	15		

7	INHANGAPI	2
8	MARITUBA	6
9	SANTA BÁRBARA DO PARÁ	2
10	SANTA IZABEL DO PARÁ	3
11	SANTO ANTONIO DO TAUÁ	2

49 Municípios da Região Nordeste do Pará		Escolas 161	49
1	ABAETETUBA	18	
2	ACARÁ	2	
3	AUGUSTO CORREA	4	
4	AURORA DO PARÁ	3	
5	BAIAO	1	
6	BONITO	2	
7	BRAGANÇA	20	
8	CACHOEIRA DO PIRIÁ	2	
9	CAMETÁ	6	
10	CAPANEMA	10	
11	CAPITAO POÇO	10	
12	COLARES	6	
13	CONCÓRDIA DO PARÁ	2	
14	CURUÇÁ	3	
15	GARRAFÃO DO NORTE	2	
16	IGARAPÉ-AÇÚ	7	
17	IGARAPÉ-MIRI	3	
18	IPIXUNA DO PARÁ	1	
19	IRITUIA	5	
20	LIMOEIRO DO AJURU	2	
21	MÃE DO RIO	2	
22	MAGALHÃES BARATA	1	
23	MARACANÃ	2	
24	MARAPANIM	2	
25	MOCAJUBA	1	
26	MOJÚ	2	
27	NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ	1	
28	NOVA TIMBOTEUA	1	
29	OEIRAS DO PARÁ	1	
30	OURÉM	3	
31	PEIXE-BOI	1	
32	PRIMAVERA	1	
33	QUATIPURÚ	2	
34	SALINÓPOLIS	3	
35	SANTA LUZIA DO PARÁ	1	
36	SANTA MARIA DO PARÁ	4	
37	SANTARÉM NOVO	1	
38	SÃO CAETANO DE ODIVELAS	1	
39	SÃO DOMINGOS DO CAPIM	1	
40	SÃO FRANCISCO DO PARÁ	1	
41	SÃO JOÃO DA PONTA	1	
42	SÃO JOÃO DE PIRABAS	1	
43	SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	2	
44	TAILÂNDIA	3	
45	TERRA ALTA	2	

46	TOME ACU	2
47	TRACUATEUA	2
48	VIGIA	6
49	VIZEU	1

39 Municípios da Região Sudeste do Pará		Escolas 101	39
1	ABEL FIGUEIREDO	1	
2	AGUA AZUL DO NORTE	1	
3	BANNACH	1	
4	BOM JESUS DO TOCANTINS	4	
5	BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	1	
6	BREU BRANCO	3	
7	CANAÃ DOS CARAJÁS	2	
8	CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	4	
9	CUMARU DO NORTE	1	
10	CURIONÓPOLIS	2	
11	DOM ELISEU	2	
12	ELDORADO DO CARAJÁS	2	
13	FLORESTA DO ARAGUAIA	1	
14	GOIANÉSIA DO PARÁ	1	
15	ITUPIRANGA	5	
16	JACUNDÁ	2	
17	MARABÁ	21	
18	NOVA IPIXUNA	1	
19	NOVO REPARTIMENTO	1	
20	OURILÂNDIA DO NORTE	1	
21	PALESTINA DO PARÁ	1	
22	PARAGOMINAS	3	
23	PARAUAPEBAS	13	
24	PAU DARCO	1	
25	PICARRA	1	
26	REDENÇÃO	3	
27	RIO MARIA	1	
28	RONDON DO PARÁ	1	
29	SANTA MARIA DAS BARREIRAS	1	
30	SANTANA DO ARAGUAIA	1	
31	SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA	1	
32	SÃO FÉLIX DO XINGÚ	1	
33	SÃO GERALDO DO ARAGUAIA	3	
34	SÃO JOÃO DO ARAGUAIA	1	
35	SAPUCÁIA	1	
36	TUCUMA	2	
37	TUCURUI	4	
38	ULIANOPOLIS	1	
39	XINGUARA	4	

14 Municípios da Região Sudoeste do Pará		Escolas 26	14
1	ALTAMIRA	6	
2	ANAPU	2	
3	AVEIRO	1	

4	BRASIL NOVO	1
5	ITAITUBA	6
6	JACAREACANGA	1
7	MEDICILÂNDIA	1
8	NOVO PROGRESSO	1
9	PACAJÁ	2
10	RURÓPOLIS	1
11	SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	1
12	TRAIRAO	1
13	URUARÁ	1
14	VITÓRIA DO XINGÚ	1

Contactos:
Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt