



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**AUTOAVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA COLABORATIVA
PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE**

Mayara Lima dos Reis

Brasília – DF

Maio
2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

AUTOAVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA COLABORATIVA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

Mayara Lima dos Reis

Dissertação elaborada sob a orientação do Prof. Ricardo Gauche, e coorientação do Prof. Mauro Luiz Rabelo, e apresentado à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília – DF

Maio
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1016199.

Reis, Mayara Lima dos.
R375a Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria
da prática docente / Mayara Lima dos Reis. -- 2014.
133 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Planaltina, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Ciências, 2014.
Orientação: Ricardo Gauche ; Coorientação: Mauro Luiz Rabelo
Inclui bibliografia.

1. Professores - Avaliação. 2. Desempenho. I. Gauche,
Ricardo. II. Rabelo, Mauro Luiz. III. Título.

CDU 371.124

FOLHA DE APROVAÇÃO

MAYARA LIMA DOS REIS

AUTOAVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA COLABORATIVA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Aprovada em _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Gauche
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Benigna Maria de F. Villas Boas
(Membro Externo – FE/UnB)

Prof.^a Dr.^a Joice de Aguiar Baptista
(Membro Interno vinculado ao programa – PPGEC/UnB)

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
(Suplente – PPGEC/UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas graças alcançadas e por iluminar meu caminho durante essa jornada.

Aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado.

À minha mãe, Maria do Carmo Lima, que é meu incentivo e inspiração por sua dedicação.

À minha tia, Maria do Socorro Lima, que é uma incentivadora da minha formação, contribuindo e trocando ideias para consolidar esse trabalho.

Às minhas irmãs, Lorena e Yara, pela compreensão e parceria.

Ao Prof. Ricardo Gauche, pela paciência na orientação, pelo incentivo e generosidade como educador.

Ao Prof. Mauro Luiz Rabelo, por sua colaboração como coorientador.

Às Prof.^{as} Joice de Aguiar Baptista e Benigna Maria de F. Villas Boas, por sua disposição em participar da banca examinadora.

Aos Professores da Escola do Porto, por sua receptividade e cooperação.

Aos professores do PPGEC, que contribuíram enormemente para a construção deste trabalho e para a minha formação.

Aos colegas do PPGEC por compartilharem as angústias e as alegrias.

À Carol, ao Diego e à Luciene, da Secretaria do PPGEC, pela boa acolhida.

À Universidade de Brasília (UnB), por sua credibilidade e referência.

RESUMO

O tema autoavaliação do desempenho docente é importante na medida em que faz parte do processo educacional e conseqüentemente do trabalho de seus profissionais. No Brasil, ainda não há uma cultura da autoavaliação do desempenho docente de forma sistematizada. Essa situação abre espaço para a promoção de estudos, reflexões e debates acerca do tema autoavaliação da prática docente, como uma ferramenta para a avaliação do desempenho. Nesse sentido, a pesquisa foi elaborada com o intuito de atender essas demandas, contando com a participação voluntária de professores de Ciências da Natureza, da Educação Básica Brasileira, no Ensino Médio de uma escola do Distrito Federal, durante os horários de Coordenação Pedagógica. A pesquisa teve como objetivos: analisar o processo de autoavaliação da prática docente e a construir colaborativamente um registro de autoavaliação da prática docente. Para isso, foi utilizado o método qualitativo e colaborativo, tendo em vista a participação ativa e efetiva do docente, pois dele depende a veracidade e a credibilidade dos aspectos que devem ser melhorados no seu desempenho profissional, além de fortalecer o grupo de trabalho, de permitir lidar com problemas de grande complexidade no contexto escolar e de encontrar soluções significativas para as dificuldades do grupo. A metodologia foi desenvolvida por meio de cinco atividades: reflexão com os docentes sobre o tema avaliação formativa; discussão com o grupo de professores sobre o texto “Autoavaliação: uma prática diária”; entrevista com os professores de Física, Química e Biologia; rediscussão com o grupo de professores sobre o mesmo texto, “Autoavaliação: uma prática diária”; e construção colaborativa da ferramenta de autoavaliação do desempenho docente. É importante ressaltar que o registro da autoavaliação facilita a reflexão e a regulação do trabalho docente, bem como oferece *feedback* para melhorar o desempenho pedagógico e profissional. Além disso, o texto de apoio produzido a partir da pesquisa possibilita que este processo seja aplicado à realidade de cada escola, tomando como referência seu Projeto Político-Pedagógico.

Palavras-chaves: Autoavaliação. Avaliação do desempenho docente. Avaliação Formativa. Ensino Médio.

ABSTRACT

The theme of self-evaluation of teaching performance is important as part of the educational process and consequently the work of its professionals. In Brazil, there is still a culture of self-evaluation of teaching performance in a systematic way. This situation opens up space for the promotion of studies, reflections and discussions about the subject self-assessment of teaching practice, as a tool for performance evaluation. In this sense, the study was designed in order to meet these demands, with the voluntary participation of teachers of Natural Sciences, the Brazilian Basic Education in High School a school of the Federal District, during the hours of Pedagogical Coordination. The research aimed to: analyze the process of self-assessment of teaching practice and collaboratively build a record of self-assessment of teaching practice. For this, we used the qualitative and collaborative approach for believing in the active and effective participation of teachers, because it truthfulness and credibility of the aspects that should be improved in their professional performance depends, besides strengthening the working group, to allow handling with problems of great complexity in the school context and find meaningful solutions to the difficulties the group. The methodology was developed through five activities: reflection with teachers on the topic formative assessment; discussion with the group of teachers on the Text "Self-Assessment: a daily practice"; interviews with the teachers of Physics, Chemistry and Biology; renewed discussion with the group of teachers on the same text "Self-Assessment: a daily practice" and collaborative construction of the self-assessment tool of teacher performance. Importantly, the record of self-assessment tool facilitates reflection and adjustment of teaching as well as provides feedback to improve teaching and professional performance. In addition, the supporting text produced from the research allows this process to be applied to the reality of each school, with reference to his political-pedagogical project.

Keywords: Self-Evaluation. Teacher performance assessment. Formative Assessment. High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: REVISÃO DA LITERATURA	9
1.1. AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS	10
1.2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE AUTORES PORTUGUESES.	14
1.3. AUTOAVALIAÇÃO: UM PROCESSO A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.	21
2. A INVESTIGAÇÃO E O SEU CONTEXTO	26
2.1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	28
2.2. A PESQUISA COLABORATIVA	31
2.3. A PESQUISA QUALITATIVA	34
3. O PERCURSO METODOLÓGICO E A PROPOSTA	37
3.1. O PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.2. ANÁLISES E REFLEXÕES	55
3.3. A PROPOSTA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICES	66
APÊNDICE A – Roteiro da atividade 1 - Fundamentos e perspectivas da avaliação formativa	67
APÊNDICE B – Roteiro da atividade 2 - Autoavaliação no cotidiano da prática docente	71
APÊNDICE C – Roteiro da atividade 3 - Entrevista	72
APÊNDICE D – Roteiro da atividade 4 - Autoavaliação: discutindo conceitos	73
APÊNDICE E – Roteiro da atividade 5 - Construção colaborativa do instrumento de registro de Autoavaliação da prática docente	74
APÊNDICE F – Registro de Autoavaliação docente	75
APÊNDICE G – Texto de Apoio	77

INTRODUÇÃO

O panorama atual da educação básica brasileira foi o agente que serviu de estímulo para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que tanto se discute sobre as razões do insucesso dos estudantes, os motivos para as altas taxas de evasão e repetência, bem como a falta de interesse dos estudantes para aprender. Assim sendo, normalmente o estudante tem sido o foco das reflexões no âmbito do ensino-aprendizagem. Entretanto, é possível ver essas razões por outra perspectiva: o docente como agente no processo educativo.

É possível vislumbrar o docente como peça-chave na construção de novos significados para a Educação, desde que tenha uma cultura de formação constante e reflexiva de suas práticas pedagógicas e metodologias diárias de trabalho.

Nesse sentido, inúmeras pesquisas têm demonstrado a importância da avaliação formativa em uma perspectiva de regulação da aprendizagem como um todo participativo, levando em conta os docentes, os estudantes, os demais integrantes do processo educativo e o ambiente físico da escola (FERNANDES, 2006, 2008, 2009).

A qualidade da Educação tem relação com o processo de avaliação do desempenho docente, que pode acontecer por meio da autoavaliação. Por isso, a autoavaliação do desempenho faz parte do processo que envolve um amplo ciclo de planejamento, de tal modo que o professor possa construir juízos de valor e verificar se sua prática docente e sua postura na sala de aula estão atendendo aos objetivos educacionais e profissionais, e também, se os docentes estão pessoalmente comprometidos com o ensino-aprendizagem.

O intuito deste trabalho é analisar o processo de autoavaliação da prática docente e a construir colaborativamente um registro de autoavaliação da prática docente como uma ferramenta viável para o autocontrole e a autorregulação do desempenho docente, bem como apresentar uma sugestão por meio de um texto de apoio para a elaboração de um instrumento sistematizado de autoavaliação do desempenho do professor, de modo que ele possa empregá-lo no cotidiano escolar.

Para a realização deste trabalho, foi realizada pesquisa colaborativa, desenvolvida com a cooperação e o empenho dos professores do Ensino Médio das disciplinas de Física, Química e Biologia, do turno Noturno da Escola do Porto¹.

A metodologia de pesquisa colaborativa foi escolhida em virtude da sua capacidade em facilitar e em promover um sentimento de comprometimento dos docentes, por meio do qual podem compartilhar as responsabilidades e as suas experiências pedagógicas e profissionais.

Para tanto, foram definidas e desenvolvidas cinco atividades, que foram desenvolvidas com o referido grupo de professores da seguinte forma: 1. reflexão com os docentes sobre o tema avaliação formativa, baseada na disciplina do Curso do Currículo em Movimento, realizado pela EAPE² – Secretaria de Educação do Distrito Federal; 2. discussão com o grupo de professores sobre o texto “Autoavaliação: uma prática diária”³; 3. entrevista com os professores, abordando questões referentes à compreensão deles sobre a autoavaliação de sua prática docente; 4. rediscussão com o grupo de professores sobre o mesmo texto “Autoavaliação: uma prática diária”, trabalhado anteriormente; 5. Construção colaborativa de um instrumento de autoavaliação da prática docente.

Foi elaborada, como exigido no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do PPGEC/UnB, uma proposição, decorrente do trabalho aqui descrito. Trata-se de uma proposta de texto de apoio para a autoavaliação do desempenho docente, inserido na forma de apêndice (Apêndice G), com a finalidade de facilitar a reflexão e análise da própria prática docente e do próprio desempenho profissional, de modo rotineiro no dia a dia escolar para os professores da Educação Básica.

Com isso, esperamos incentivar e motivar os docentes em relação ao desempenho de sua prática pedagógica para que possam aprimorar constantemente o seu trabalho.

¹ Nome propositalmente fictício.

² EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

³ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

CAPÍTULO 1

Avaliação do desempenho docente: revisão da literatura

Nos últimos tempos, tem-se discutido sobre as temáticas referentes à avaliação no contexto escolar, inclusive a autoavaliação do desempenho docente, mesmo que em grau muito tímido.

Avaliar é um ato que fazemos constantemente em nosso dia a dia. Cada vez que se necessita tomar alguma decisão, está se avaliando os prós e os contras. Sempre que se avaliam processos, atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno está se atribuindo um valor.

A palavra avaliação por si só é suscetível a produzir uma infinidade de significados e sentimentos nos indivíduos avaliados. Assim, ela está inserida em uma perspectiva social da comunidade escolar e profissional do docente, pois “através da avaliação, serão mais fáceis à compreensão dos problemas surgidos, a indicação de soluções e as correções mais adequadas, antes do final do processo” (MELCHIOR, 2004, p. 34).

Nesse sentido, a avaliação do desempenho docente é um importante instrumento no processo de reflexão e análise da sua atividade profissional, pois por meio dela poderá fazer sua autoavaliação e buscar sua autorregulação⁴.

A autoavaliação do desempenho docente deve ser entendida como um processo que enfoca a autorreflexão e a crítica sobre suas ações e práticas, tendo em vista a melhoria e o aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico e conseqüentemente o seu crescimento profissional.

A autoavaliação propicia o autorreconhecimento, pois é imprescindível ao docente continuar aprendendo e revendo sua prática pedagógica, analisando seus aspectos positivos e negativos, ao mesmo tempo em que ele pode confrontar os resultados da sua autoavaliação com o *feedback* dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, é necessário compreender a avaliação, seu histórico e conceitos, que fornecerão os fundamentos para a compreensão da avaliação do

⁴ Autorregulação – Regulação da própria ação em relação a constatação dos efeitos produzidos por sua ação.

desempenho docente e a partir daí desenvolver a autoavaliação como uma ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Avaliação: histórico e conceitos.

A avaliação é uma área de estudos relativamente recente, que sofreu reformulações importantes na década de 1960, por causa das prioridades norte-americanas, haja vista que a “aparente hegemonia tecnológica e militar dos soviéticos [...] deu o alarme para sair da complacência em que estavam submetidos em matéria de educação a partir do final da Segunda Guerra Mundial” (SALINAS, 2004, p. 117).

Nesse sentido, Neves (2010), Nogueira (2012) e Ribeiro (2002) expõem a evolução dos conceitos de avaliação, que perpassa por vários contextos históricos e sociais, com intuito de mostrar suas diferentes perspectivas, possibilitando ao leitor identificar e utilizar aquela que melhor se aplica a cada realidade educativa.

Na análise da literatura percebe-se que ainda não foi possível estabelecer um consenso acerca do conceito de avaliação, como enfatiza Fernandes (2008, p. 5),

É importante que se compreenda que a avaliação é, em muito boa medida e em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias.

De acordo com Guba e Lincoln (1989⁵, citado por NOGUEIRA, 2012) a avaliação evoluiu em suas concepções e práticas, por isso, eles propuseram que o conceito de avaliação fosse dividido em quatro gerações. A primeira geração, isto é, a avaliação como medida, tem um caráter mais técnico, cujo objetivo era medir de forma rígida e objetiva a aprendizagem dos estudantes. Essa geração sofreu forte influência da psicometria e de seu caráter positivista, bem como, das teorias psicológicas, que buscavam medir a inteligência, selecionando os mais aptos. Essa geração ficou marcada pelo uso de metodologias científicas, que até então não eram utilizadas nas ciências humanas e sociais (FERNANDES, 2006; NOGUEIRA, 2012).

⁵ GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc. 1989. *Apud* Nogueira (2012).

No entanto, ainda hoje temos resquícios e marcas dessa geração que são difíceis de serem apagados.

A segunda geração é definida por avaliação como descrição e se desenvolve a partir de sistematizações curriculares propostas por Ralf Tyler, considerado o pai da avaliação educacional. Esse tipo de avaliação está voltado para a descrição e análise dos objetivos de aprendizagem propostos, permitindo verificar se esses estavam sendo alcançados. Esta avaliação se diferenciou da primeira geração no tocante a forma de verificação, pois ela vai além da medição.

Assim, Kliebard (2011, p. 31) relata que “para Tyler [...], a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados”.

Nesse sentido, avaliador e avaliado assumem novos papéis no processo de avaliação. O avaliador é responsável por descrever aquilo que observa acerca dos objetivos e resultados alcançados pelo avaliado.

Para a terceira geração, isto é, avaliação como juízo de valor, medir e descrever não eram mais suficientes para atender aos critérios de qualidade exigidos pelo ambiente educacional. O avaliador deveria emitir “juízos/julgamento sobre o que estavam a avaliar” (NOGUEIRA, 2012, p. 57), bem como também incorporar em sua prática a avaliação dos objetivos, pois “[...] não faria sentido avaliar se um determinado processo tinha atingido os seus objetivos se estes em si mesmos não fossem considerados ‘dignos’ desse esforço” (NOGUEIRA, 2012, p. 57).

Scriven, um dos estudiosos mais importantes dessa fase, relata que as observações deveriam ser feitas dentro de um contexto educacional e que o ato de avaliar deve ser processo contínuo, fornecendo ferramentas para a regulação da aprendizagem (NOGUEIRA, 2012; RIBEIRO, 2002).

Na quarta geração, a avaliação como construção e negociação é vista como uma forma de negociação e construção de significados, em que se desenvolve um processo avaliativo integrado, no qual as partes (avaliado e avaliador) são fundamentais. Outro aspecto significativo nessa geração é a relevância das peculiaridades, pois é perceptível que o avaliador e o avaliado são influenciados por fatos, valores e concepções que não podem ser ignorados nesse processo dinâmico e interativo, que deve ser a avaliação (NOGUEIRA, 2012).

A intensificação dos estudos e dos debates envolvendo temas relevantes para a qualidade da educação nos faz também refletir sobre os processos avaliativos e sua relevância no cotidiano escolar.

Esteban (2008) relata que

Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, produzindo diferentes movimentos que vão desde a crítica contundente aos processos consolidados no sistema educacional brasileiro, por sua natureza classificatória e excludente, até análises e proposições que pretendem aperfeiçoar as práticas classificatórias por considerá-las indispensáveis à produção de uma escola de qualidade.

As críticas que convidam com objetivos e argumentos às vezes diferentes, a escola a transformar o processo de avaliação vêm sendo acompanhada de propostas oficiais indicando mudanças curriculares e transformações no sistema de avaliação, gerando impactos na dinâmica de sala de aula, na gestão da escola e na organização do sistema educacional. (2008, p. 9-10).

Essas novas perspectivas percebem o processo avaliativo como algo absolutamente vinculado às práticas pedagógicas e à dinâmica escolar. Nesse sentido, o compromisso com a qualidade na educação começa quando esse processo promove uma inclusão escolar e social, visando práticas escolares democratizadas (ESTEBAN, 2008).

Hadji (2001) relata que a avaliação deve ser colocada a serviço da aprendizagem, para que esta possa construir-se em um contexto integrado ao ato de ensinar.

O processo avaliativo, segundo Esteban (2008) pode ser caracterizado por duas vertentes: uma de tendência positivista e outra antipositivista.

Na vertente positivista “a avaliação quantitativa expressa, no âmbito escolar, [...] uma metodologia em que a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo” (ESTEBAN, 2008, p. 16), priorizando os resultados, a uniformização do ensino e acentuando as disputas entre estudantes. Essa também pode ser designada como avaliação somativa ou classificatória, pois ela “[...] configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo um distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (ESTEBAN, 2008, p. 15).

A vertente antipositivista assume uma postura qualitativa, que “[...] configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos

processos, dos sujeitos e da aprendizagem” (ESTEBAN, 2008, p. 26), promovendo a valorização do conhecimento e a percepção do mundo, sem a necessidade de dominá-lo ou manipulá-lo. Essa também pode ser chamada de avaliação formativa como aludem Hadji (2001) e Villas Boas (2004).

A avaliação formativa tem como função principal “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino [...]. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. [...], pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa” (Hadji, 2001, p. 19).

Assim, a avaliação formativa tem um caráter prognóstico, levando em conta as peculiaridades de cada indivíduo, bem como seu desenvolvimento no decorrer do processo, conduzindo a melhoria e ao ajuste do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o *feedback* oferecido possibilita condições de encorajamento para que o indivíduo assuma-se como corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho pedagógico. (Villas Boas, 2004).

A avaliação formativa deve favorecer e facilitar a interação entre avaliador e avaliado, para que por meio dessa relação seja possível identificar os pontos de fragilidade e poder melhorá-los em benefício da aprendizagem.

As falas de Hadji (2001); Vilas Boas (2004); Esteban (2008) nos permitem considerar as diferenças existentes entre as vertentes somativa e formativa, ao mesmo tempo considerar que ambas dificilmente acontecerão em momentos isolados e desconectados uma da outra.

A vida em sociedade implica classificar, estamos sempre confrontando e comparando os indivíduos, quer seja por suas capacidades ou atitudes. Entretanto, o fato de a sociedade ser competitiva e utilizar processos classificatórios não se justificam a adoção destes pela escola, pois esta deve estar comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Em meio aos diversos autores que apresentam entendimentos sobre a evolução dos conceitos de avaliação, a que mais apoia a proposta deste trabalho é a de Domingos Fernandes (2006), que expõe uma visão na qual a avaliação pode possuir conceitos amplos e flexíveis já que esta se manifesta de diferentes formas no contexto escolar.

Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada” para avaliar melhor. A

teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando. (FERNANDES, 2006, p. 36).

1.2. Avaliação do Desempenho Docente: contribuições teóricas de autores portugueses.

Os conceitos de avaliação citados acima permitem a discussão sobre as perspectivas, os desafios, os problemas e as possibilidades da avaliação do desempenho docente.

Alguns autores da temática avaliativa (NEVES, 2010; NOGUEIRA, 2012; RIBEIRO, 2002; FERNANDES, 2008) relatam que a avaliação do desempenho docente é tema recente e que adquiriu um grande destaque ao longo dos últimos 20 anos, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América.

No Brasil, a avaliação do desempenho docente é algo ainda pouco desenvolvido, principalmente na Educação Básica, em relação à qual existe pouca literatura disponível, sendo boa parte deste material voltado para a educação superior, como visto em Costa (2007). Destaca-se ainda a quase ausência de legislação que regule o desempenho do docente na Educação Básica.

A avaliação do desempenho docente segundo Costa (2007, p. 31) “é um excelente recurso [...] por possibilitar-lhe pensar sobre a sua prática”. Esta tem por finalidade a “melhoria do trabalho pedagógico da instituição” (2007, p. 32).

Enquanto que para Fernandes (2008, p. 5-6), a avaliação do desempenho docente, apresentada no contexto da Educação Portuguesa, é descrita como sendo

[...] uma grande variedade de propósitos genéricos que podem ser associados a [...] a) melhorar o desempenho dos professores; b) responsabilização e prestação pública de contas; c) melhorar práticas e procedimentos das escolas; d) compreender problemas de ensino e de aprendizagem [...]; e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. (2008, p. 5-6).

Ainda inserido na realidade da Educação Portuguesa, Correia (2009, p. 207-208) apresenta a avaliação do desempenho docente “como um instrumento do

desenvolvimento profissional e pessoal que apoia a acção individual do docente no seio da realidade escolar em que se insere”, possibilitando valorizar o profissional docente ao mesmo tempo em que pode haver a melhoria da escola. Nessa mesma linha de pensamento, Freitas (2009, 173) expõe que a avaliação do desempenho docente tem como objetivo “alcançar a melhoria das práticas educativas que ocorrem na escola”.

As divergências de opiniões sobre o que seria e qual a finalidade da avaliação do desempenho docente têm gerado discordância no meio educacional da Educação Portuguesa e Brasileira. No entanto, os autores concordam e reconhecem sua importância e necessidade na consolidação da qualidade dos processos educacionais, porque ela tem como função propiciar o desenvolvimento do desempenho dos docentes e também contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem.

As mudanças provocadas pela busca da eficiência e da qualidade dos processos educacionais, em Portugal, têm sido motivadas pelas necessidades sociais, culturais e tecnológicas da sociedade, provocando pressões que mobilizam a escola para um ensino de qualidade. Nesse sentido, ela precisa rever sua forma de ensinar e de aprender. Porém, a melhoria dos sistemas educativos estava focada nos currículos escolares, nos projetos e programas educacionais e nas estruturas físicas das escolas (FERNANDES, 2008, 2009; CORREIA, 2009; FREITAS, 2009). Contudo, pouco ou nada se pensava no trabalho pedagógico ou nas metodologias de apoio a aprendizagem dos estudantes.

Assim, é dado um novo enfoque no papel do professor e na sua participação na construção de um ensino de qualidade, tendo em vista que os sistemas de gestão escolar consideravam a avaliação do docente como mero processo burocrático de cunho seletivo ou para progressão de carreira (FERNANDES, 2008). No entanto, atualmente, de acordo com a legislação portuguesa, a qualidade de sua educação perpassa pela valorização do docente por meio da avaliação de seu desempenho.

Em relação à realidade da educação brasileira, percebe-se que a avaliação do desempenho docente, na Educação Básica, ainda precisa ser desenvolvida e aperfeiçoada enquanto ferramenta sistematizada, que pode possibilitar melhorias no sistema educacional.

A avaliação docente pode oferecer subsídios e atender aos mais variados propósitos, dentre eles: a responsabilização e a prestação de contas⁶, no que se refere aos resultados de ensino-aprendizagem dos alunos; a contribuição para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor; o fornecimento de *feedback* do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria das práticas e procedimentos propostos pela escola (FERNANDES, 2008).

A finalidade da avaliação do desempenho docente apresentada pelos autores portugueses (FERNANDES, 2008; NEVES, 2010) está centrada em duas vertentes: a) responsabilização e prestação de contas, de natureza somativa; b) desenvolvimento pessoal e profissional, de natureza formativa.

Neves (2010) destaca que esse tipo de avaliação, com finalidade somativa, utilizada para selecionar, medir e responsabilizar pode provocar receio e minimizar a participação do docente, por medo de ser penalizado por seu desempenho ou competência.

Nesse sentido, Tyson (1994⁷, citado por SALINAS, 2004, p. 120) enfatiza que “a condição de trabalho mais frágil para os professores é a noção de que o professor é o único responsável pelo quanto os estudantes aprendem”.

Na avaliação voltada para o desenvolvimento docente (SALINAS, 2004; NEVES, 2010; COSTA, 2007), observa-se uma prevalência da natureza formativa e que esta necessita de envolvimento e participação efetiva tanto dos docentes quanto dos demais envolvidos no processo escolar. Dessa forma, a avaliação será dinâmica, permitindo ao docente analisar e repensar suas práticas e metodologias a partir da sua autoavaliação, da avaliação dos seus pares e também dos estudantes. Salinas (2004, p. 118) ressalta que “o objetivo principal desta será melhorar a prática mais do que satisfazer demandas externas de informação”.

Nesse sentido, Melchior (2004) enfatiza que

Não basta resolver avaliar, é necessário analisar as metodologias e estratégias, em primeiro lugar para sensibilização dos grupos sobre a importância da avaliação como forma de indicar o que está bom e o que deve ser qualificado. Deve ficar claro para todos que, antes de tudo, ela contribui para o desenvolvimento dos profissionais. (p. 28).

⁶ A prestação de contas ou responsabilização está relacionada com a apresentação dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem a gestão escolar.

⁷ TYSON, H. **Who will teach the children?** Progress and resistance in teacher education. San Francisco, Jossey Bass, 1994. *Apud* Salinas (2004).

Porém, Fernandes (2008) adverte que a falta da cultura de avaliação do desempenho docente nas escolas portuguesas é um desafio, pois esta normalmente assume um caráter de prestação de contas que acontece em momentos isolados. Pelo fato de serem poucos os momentos em que se reflete sobre a prática docente, é necessário desenvolver uma cultura que encare a avaliação como um processo contínuo e natural no cotidiano escolar, que seja uma ferramenta para melhorar a qualidade do processo educativo.

Fernandes (2008; 2009), Neves (2010) e Gonçalves (2012) comentam sobre a necessidade das escolas e dos professores perceberem que a avaliação do desempenho docente está vinculada com a prestação de contas à comunidade escolar, e que ela é uma oportunidade para refletir sobre suas práticas. Como grifa Fernandes (2008),

A avaliação só poderá ter um real significado e ter pelo menos alguma utilidade, se as escolas e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem. Este é um ponto de partida importantíssimo e implica que se desenvolvam concepções e atitudes positivas e construtivas relativamente ao estatuto profissional dos professores, domínio em que a avaliação pode dar um contributo fundamental. (p. 22).

O docente deve entender que a educação dispõe de uma variedade de fontes de informação, que estão ao alcance da maioria dos usuários das tecnologias e dos meios de comunicação, seja ele eletrônico ou não. Diante dessa situação, para que o docente possa contribuir e melhorar os processos avaliativos, estes devem ser simples e significativos para quem está sendo avaliado.

De acordo com a perspectiva da educação portuguesa, outro problema é a instabilidade gerada entre os docentes e as escolas, tendo em vista que estes, muitas vezes, veem a avaliação como uma forma de punição, em que faltam critérios pré-estabelecidos, ao mesmo tempo em que eles não conseguem visualizar os benefícios em sua realização (GONÇALVES, 2012). Nesse sentido, a avaliação assume a perspectiva burocrática e de rotina, que pode ser utilizada para a progressão de carreira ou para responsabilização individual do professor quanto aos resultados de seus alunos, desviando-se de sua finalidade, que é a melhoria do desempenho docente. Ainda que, em algum momento, a avaliação do desempenho docente seja utilizada como um instrumento de controle e gestão para regular

democraticamente o fazer docente, no qual os professores se tornam corresponsáveis pelas exigências e padrões da instituição de ensino, esta também deverá servir para o desenvolvimento profissional e para a reflexividade do docente, com o intuito de traçar novas estratégias para sua prática profissional.

Os modelos norteadores para uma avaliação do desempenho docente se dividem em duas lógicas ou vertentes: a formativa e a somativa (FERNANDES, 2008; NEVES, 2010; GONÇALVES, 2012).

Na avaliação de natureza formativa é essencial que haja a participação do professor durante todo o processo avaliativo e que a relação entre avaliador e avaliado não tenha um caráter impositivo. Assim esta “será necessariamente uma avaliação contextualizada que valoriza e incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho” (FERNANDES, 2008, p. 23).

Em relação à avaliação de natureza somativa, esta está voltada para a medição da competência, do desempenho e da eficácia dos professores, tendo “uma clara preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis” (FERNANDES, 2008, p. 23).

Na compreensão de Fernandes (2008) a competência está relacionada a um conjunto “saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita” (FERNANDES, 2008, p. 15); o desempenho “está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar” (FERNANDES, 2008, p. 15); e a eficácia é descrita “como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos” (FERNANDES, 2008, p. 15). A eficácia depende da competência e do desempenho docente, bem como das respostas dos alunos em determinadas situações.

Gonçalves (2012) relata a existência de modelos norteadores para a avaliação do desempenho docente que é “ao mesmo tempo formativa e sumativa⁸, pois, por um lado, viabilizam o desenvolvimento profissional, mas, por outro, possibilitam a prestação de contas” (2012, p. 19).

Dessa forma, Barreira & Rebelo⁹ (*apud* GONÇALVES, 2008, p. 19) citam que há

⁸ Sumativa – vocábulo do português de Portugal para algo somativo ou relativo a soma.

⁹ BARREIRA, C., & REBELO, P. (2008). Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis*.

[...] um “modelo misto”, integrador, tendo ao mesmo tempo, um propósito formativo, porque dá ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e um propósito sumativo, porque considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. (2008, p. 19).

Portanto, segundo os autores portugueses Barreira & Rebelo (*apud* GONÇALVES, 2008), o “modelo misto” de avaliação de desempenho docente vem oferecer novas perspectivas na educação, inclusive possibilita a implementação da autoavaliação docente, em contrapartida ao modelo de promoção do desenvolvimento profissional dos professores voltado para medição e controle dos resultados dos estudantes.

Nesse contexto, a autoavaliação é uma forma de aprimorar o trabalho pedagógico, por meio de ambientes educacionais e de profissionais capacitados e motivados a ensinar com qualidade, ao mesmo tempo em que estes são agentes motivadores dos estudantes.

Fernandes (2008, p. 13) cita dez elementos, a título de exemplo, que devem ser considerados no processo de avaliação do desempenho docente:

1. Métodos e processos de recolha de informação;
2. Projectos educativos e curriculares das escolas, projetos curriculares de turmas, planos anuais ou outros da escola;
3. Recursos disponíveis tais como tempo, pessoas envolvidas e competências avaliativas dos intervenientes;
4. Quem avalia, quando avalia e com que frequência avalia;
5. Natureza da relação entre avaliadores e avaliados;
6. Procedimentos a utilizar na combinação e agregação dos dados;
7. Propósitos que se pretendem alcançar através da avaliação;
8. Comunicação dos juízos de valor que se formulam como resultado do processo de recolha da informação avaliativa;
9. Seguimento que é dado ao processo de avaliação;
10. Processos de negociação, possibilidades de recursos, do direito de audição previa ou procedimentos afins. (2008, p. 13).

Esses elementos, citados por Fernandes (2008), podem nortear a realização da avaliação do desempenho docente de forma prática, pois este é um processo que exige um trabalho estruturado e sistematizado, por meio do recolhimento, da análise e da interpretação dos dados obtidos, para que possa garantir a validade das

informações. Assim sendo, este “é um processo sistemático, deliberado, participado, e bastante exaustivo de recolha de informações que permite apreciar qualificações dos professores, bem como os seu desempenho, a sua competência e a sua eficácia” (FERNANDES, 2008, p. 14).

Vale destacar que Fernandes não inclui neste rol de elementos a autoavaliação, apesar de sua relevância para outros autores (NEVES, 2010; GONÇALVES, 2012; CAMPANALE *et al.*, 2012).

Assim, como em qualquer outra avaliação, na avaliação do desempenho docente é importante definir as etapas e as metodologias, bem como, os objetivos que se quer verificar e quais as medidas que serão adotadas após os respectivos resultados. Fernandes (2008) enfatiza que também é preciso ter transparência e clareza na definição dos critérios e do objeto de avaliação, que deve ser simples, baseando-se nos conceitos estruturantes e fundamentais. Essa avaliação deve ser útil no sentido de melhorar o desempenho docente e a qualidade do ensino.

No caso da avaliação do desempenho docente ser realizada por agentes externos, os avaliadores deverão ser pessoas nas quais os avaliados possam ter confiança e que reconheçam suas competências, pois dessa maneira a avaliação poderá ter credibilidade e ser ética. Dessa forma, tende a ser reconhecida como um processo justo, fornecendo resultados irrepreensíveis (FERNANDES, 2008).

Na avaliação do desempenho docente surgem os desafios, os problemas e as oportunidades, que devem ser considerados no momento de sua execução.

Fernandes (2008) cita três desafios inerentes à avaliação do desempenho docente, que são: a) de “natureza cultural”, no qual é predominante uma concepção de avaliação voltada para a “classificação, seriação e seleção” do que propriamente para a melhoria da aprendizagem; b) de inserir e incentivar as pessoas como parte integrante do processo avaliativo; c) de natureza prática, pois a avaliação do desempenho deve ser um “processo simples”, utilizando para este fim instrumentos e coleta de informações relevantes (2008, p. 26-27).

Os problemas relacionados por Fernandes (2008, 2009) no tocante a avaliação do docente são: a) acreditar que a avaliação do desempenho docente por si só é “uma coisa boa” (2009, p. 21) e que ela será capaz de resolver todas as dificuldades; b) reduzir a avaliação a um “mero processo rotineiro [...], sem quaisquer consequências positivas na vida das escolas, dos alunos e dos professores” (2009,

p. 21); c) a avaliação é um “processo delicado e moroso” (2009, p. 21), que deve ser gerenciado com atenção pela equipe gestora das escolas. Outro problema enfatizado por Gonçalves (2012) é realizar a avaliação do desempenho docente por causa dos fracos resultados obtidos pelos alunos.

Em relação às oportunidades na avaliação do desempenho docente, Fernandes (2008, 2009) descreve que o processo avaliativo gera “uma oportunidade de desenvolvimento profissional” (2008, p. 29), levando conseqüentemente a uma melhoria pedagógica e na qualidade dos serviços prestados pela escola a comunidade.

Para a realização do processo de avaliação do desempenho docente é necessário construir instrumentos que possam recolher dados referentes ao cotidiano escolar, por meio de observações ou registros capazes de analisar o desempenho deles. Contudo, pelo fato desses instrumentos serem estruturados por seres humanos, eles estão suscetíveis a certa fragilidade, que podem afetar sua credibilidade e até mesmo produzir conclusões incorretas.

Os procedimentos mais comuns utilizados para avaliar o desempenho docente são os portfólios, a autoavaliação, a avaliação por pares e a avaliação pelos estudantes (NOGUEIRA, 2012; GONÇALVES, 2012; NEVES, 2010; MELCHIOR, 2004; CAMPANALE *et al.*, 2012). Apesar de todos esses instrumentos serem interligados, daremos um destaque para a autoavaliação.

1.3. Autoavaliação: um processo a serviço do desenvolvimento profissional docente.

A autoavaliação do desempenho docente, de modo geral, assume um papel essencial na área educacional, pois esta pode proporcionar melhorias na qualidade do ensino.

A autoavaliação é uma prática que deve ser exercida por todos os participantes do processo educacional de forma clara e rotineira, sendo admitida em toda instituição (PERRENOUD, 2000).

Campanale *et al.* (2012) definem a autoavaliação “como um autoquestionamento de sua ação e do que ela produz (VIAL, 1995), um processo de

alteração de suas representações da ação e da situação que gera a regulação (CAMPANALE, 1997)” (2012, p. 199).

Hadji utiliza a autoavaliação no contexto da avaliação formativa expressando uma “dupla vontade”: a primeira vontade prioriza a “regulação da ação da aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação” (2001, p. 102); e a segunda está relacionada à “metacognição”.

A regulação da ação da aprendizagem está direcionada para dois conceitos: a “autonotação” e o “autocontrole”. A definição de “autonotação” está relacionada à nota atribuída ao aluno por si próprio, ao analisar o seu desempenho. O “autocontrole” é um processo contínuo de avaliação realizado pelo próprio sujeito, “é um olhar crítico do que se faz enquanto se faz”, sendo esta ação “frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida” (HADJI, 2001, p. 102). Melchior (2004) corrobora o conceito de autocontrole como sendo uma

[...] figura privilegiada da autoavaliação, é um componente natural da ação feita durante o processo. Então a autoavaliação que visa à qualificação, tem sentido como autocontrole. (2004, p. 128).

A “metacognição é um processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (VILLAS BOAS, 2008, p. 3). Ela é sinônimo da ação de autocontrole que visa refletir, analisar e desenvolver as condutas do sujeito envolvido no processo educativo (HADJI, 2001, p. 103).

Campanale (1996 in HADJI, 2001, p. 104) apresenta duas características para a autoavaliação ser considerada como um processo metacognitivo, que são: a autorregulação como uma “dimensão fundamental dos processos cognitivos”, e a outra como sendo um constante “diálogo interno alimentado pela linguagem do outro” (HADJI, 2001, p. 104).

Em uma perspectiva mais atual, Campanale *et al.* (2012) trazem o conceito de autoavaliação socializada como “meio de regulação da formação e como fim para desenvolver a capacidade reflexiva” (2012, p. 198) a partir das interações que ocorrem entre os sujeitos, e também entre avaliado e avaliador.

As relações estabelecidas entre os participantes na autoavaliação socializada possibilitam discussões de problemas comuns na prática docente, que podem gerar atitudes e mudanças no contexto escolar.

Nesse sentido, a autoavaliação irá retratar o desempenho docente de modo mais realista quando este processo acontecer de forma espontânea, pois o desejo de melhorar a prática pedagógica e de buscar soluções para as dificuldades cotidianas é facilitado para aqueles que possuem o anseio pela mudança. Quando um sujeito compreende que ele tem a capacidade de autorregular-se, ele então começa a romper com a dependência de algo exterior ao sujeito. “Se a oportunidade de saber o que se espera das pessoas lhes for dada, facilitará sua organização mental antes de realizarem a tarefa” (MELCHIOR, 2004, p. 129).

A ideia da autoavaliação é que esta é uma das formas de incentivar o professor em sua prática pedagógica, pois, ao promover uma reflexão ampla sobre as várias perspectivas da prática docente, ela estimula o pensamento crítico antes, durante ou depois da ação, que ao ser analisada orienta o planejamento das medidas que irão melhorar o processo de ensino-aprendizagem posterior (NOGUEIRA, 2012).

No contexto da avaliação do desempenho docente, é fundamental definir os motivos básicos que sustentam e determinam a importância de se fazer a autoavaliação. Assim, Nogueira (2012, p. 80) cita as cinco razões que justificam a realização da autoavaliação proposta por Díaz Alcaraz (2007)¹⁰:

1. Garantia de qualidade da prática docente; se a autoavaliação for realizada de forma sistemática e regular permite que o docente reconheça os aspectos positivos e negativos da sua prática e, conseqüentemente, melhorá-la;
2. Elemento decisivo no processo de revisão interna dos centros; a autoavaliação docente pode contribuir para a autoavaliação das escolas e outras instituições e produzir informação para o plano de formação destas;
3. Processo facilitador da prestação de contas; a prestação de contas à sociedade é algo que está na ordem do dia pelo que a profissão docente não está isenta da mesma; a autoavaliação facilita também este processo.
4. Incentivo profissional; associado à avaliação podem estar sistemas de incentivo que motivem os docentes, permitindo-lhes, por exemplo, a participação em projetos de investigação, licenças sabáticas, etc.
5. Estratégia de legitimação do próprio sistema educativo; se a autoavaliação for baseada em critérios sistemáticos, justos e consensuais geridos pelos próprios docentes, isto reduz a resistência destes e favorece o alargamento da avaliação ao “coletivo profissional”.

¹⁰ DÍAZ ALCARAZ, F. **Modelo para autoevaluar la práctica docente**. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2007. *Apud* Nogueira (2012).

A autoavaliação é um processo privilegiado que permite aos docentes e aos gestores da instituição refletir e sugerir mudanças estruturais, desenvolver e socializar projetos que possibilitam o trabalho interdisciplinar (MELCHIOR, 2004). Quando o grupo de trabalho compreende a autoavaliação como ferramenta pertencente ao processo de ensino-aprendizagem, ela assume a função de promover uma construção coletiva do conhecimento, que tem como intuito atender a um bem comum na qualidade da educação e na formação docente.

No entanto, não é fácil incentivar e implementar a autoavaliação sem que os participantes entendam as verdadeiras intenções, as fragilidades e as limitações que surgem com esse tipo de avaliação. Por isso, faz-se necessário criar um ambiente de confiança e que os objetivos dessa avaliação estejam claros, para que todos conheçam suas responsabilidades e tenham comprometimento ao realizá-la.

O indivíduo que se autoavaliar deve compreender a complexidade envolvida na exposição dos atributos referentes ao seu desempenho profissional, tendo em vista que os resultados poderão apresentar um *feedback* que não seja o que ele esperava ou que represente uma imagem distorcida de seu trabalho como docente.

Não se pode deixar que a avaliação do desempenho docente afaste-se dos objetivos traçados e de sua função principal de regular o processo educativo. Seus resultados devem correlacionar-se com o contexto escolar, de modo a propiciar a adoção de novas práticas. Deve-se evitar que a autoavaliação seja utilizada como ferramenta de prestação de contas ou como um documento para penalizar o profissional docente.

Ao ser realizada por um avaliador externo, a avaliação do desempenho docente só será efetiva se suas funções e objetivos forem bem definidos pelo avaliador, uma vez que este é o responsável por explicar os caminhos a serem trilhados, bem como mostrar as vantagens e as dificuldades desse instrumento para a equipe de profissionais da instituição escolar.

Apesar de conhecermos as vantagens da autoavaliação, esta ainda não se apresenta como uma prática sistematizada nas escolas brasileiras. Neves (2010), Nogueira (2012) e Campanale *et al.* (2012) expõem algumas razões que podem inibir a participação dos docentes nessa forma de avaliação, tais como: a falta de tempo; a dificuldade em aceitar o *feedback* sobre sua prática de trabalho; a falta de

motivação; e a falta de apoio da comunidade escolar. Assim, essas dificuldades indicam que o significado que os professores atribuem à autoavaliação é um reflexo de sua percepção e que estes ainda não conseguem visualizar os benefícios que o processo de avaliação do desempenho trás a sua prática docente.

A autoavaliação pode ser mediada por instrumentos. No entanto, a utilização de um instrumento autoavaliativo dependerá de seu contexto e de “seu grau de interação à dinâmica de desenvolvimento de auto-regulação metacognitiva dos sujeitos em questão” (HADJI, 2001, p. 105). Campanale *et al.* (2012) relatam que existem três tipos de autoavaliação instrumentalizada que são: “autoavaliação estrita (o avaliado sozinho com o instrumento), a avaliação mútua entre colegas, e a coavaliação aprendiz formador” (2012, p. 200).

Conforme a definição de Campanale *et al.* (2012) para esta pesquisa foi utilizada a autoavaliação estrita, tendo em vista que os próprios docentes se autoavaliaram com o auxílio de uma ferramenta de registro, construída colaborativamente pelo grupo da pesquisa.

CAPÍTULO 2

A INVESTIGAÇÃO E O SEU CONTEXTO

Em meu processo inicial de reflexão, levei em consideração a minha pouca experiência docente e a formação pedagógica que tive no curso de graduação em Química.

Portanto, os questionamentos sobre as dificuldades em avaliar os alunos do Ensino Médio noturno, para os quais ministrava aulas, tiveram início a partir do momento em que foi necessário desenvolver o processo avaliativo, pois percebi que era muito difícil avaliá-los de acordo com os parâmetros definidos pela escola.

No ano de 2010, na Escola do Porto, os professores formulavam questões de múltipla escolha para compor a prova da área de Ciências da Natureza. Outra parte da nota bimestral era composta por uma “avaliação formativa” e o restante dos pontos era definido pelo professor.

A “avaliação formativa” era realizada por meio de uma ficha, com questões definidas, nas quais o professor marcava o item, de acordo com a postura do estudante em sala de aula. Alguns professores consideravam esse instrumento avaliativo como correto, outros não preenchiam ou não tinham opiniões formuladas. Era uma avaliação problemática e que, em alguns casos, não refletia a situação e o empenho do estudante, bem como demandava um tempo substancial durante a aula para o preenchimento da ficha. Creio que a maioria dos docentes, e me incluo nesse grupo, não conhecia o real significado do processo que envolve uma avaliação formativa e o que esta pode proporcionar tanto na qualidade da aprendizagem dos estudantes, quanto na prática pedagógica docente.

Alguns anos depois, quando assumi a coordenação pedagógica, percebi que os docentes tinham e continuam tendo dificuldades para formular os instrumentos avaliativos dos estudantes. Além disso, a cultura da autoavaliação e da avaliação por terceiros (estudantes, direção, professores, conselho de classe) para com o docente ainda não está sistematizada na rotina escolar, por isso eles apresentam dificuldades no momento de receber críticas e/ou sugestões sobre suas práticas metodológicas e sua postura em sala de aula.

Chegamos então em um ponto importante: a avaliação como fator fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois das minhas observações como coordenadora pedagógica e lembrando o meu tempo de estudante, percebi a influência que a avaliação tem na vida escolar do estudante, bem como, na prática docente. A avaliação é algo que marca a vida do discente de maneira positiva ou negativa, dependendo do estímulo que ela provoca, podendo interferir nos índices de evasão e de reprovação. Por isso, o processo avaliativo deve servir como uma ferramenta na qual o docente possa verificar o desenvolvimento do estudante e motivá-lo a participar da regulação de sua aprendizagem, do mesmo modo também deve propiciar a reflexão docente, em relação a sua prática pedagógica, por meio da autoavaliação.

Portanto, a autoavaliação pode gerar diversos sentimentos, como os citados pelos estudantes de pedagogia no texto de Villas Boas (2008, p. 4):

[...] dificuldade; concordância; discordância; percepção da necessidade de responsabilidade, criticidade e honestidade; desconforto; preocupação; insegurança; desconhecimento dos seus propósitos; pressão; valorização do aluno [professor]. (VILLAS BOAS, 2008, p. 4).

Quando a autoavaliação do desempenho docentes acontece, os seus resultados podem fazer com que eles sintam-se condenados ou menosprezados por seu grupo de trabalho, uma vez que somos bons em criticar o sistema educacional, em repreender os estudantes e em pontuar problemas estruturais das instituições de ensino, entretanto ainda sentimos dificuldades em autoavaliar e autorregular o nosso desempenho como docente.

O ato de autoavaliar e ser avaliado envolve uma complexidade de fatores que interferem na qualidade e na credibilidade da avaliação. Esses fatores são: desenvolvimento de conceitos errôneos, a carência de instrumentos sistematizados de autoavaliação e as influências culturais e psicológicas da comunidade escolar.

Por esses motivos, resolvi investigar a receptividade que os docentes apresentam ao seu processo de autoavaliação na sua prática docente, tendo em vista, as dificuldades que eles têm em refletir sobre a própria prática de forma sistematizada.

A pesquisa se realizou durante os momentos de Coordenação Pedagógica, que, para a Secretaria de Educação do Distrito Federal no Ensino Médio, no turno noturno, é de 3 horas-aula semanais, de 45 minutos cada. De modo geral, nas escolas a Coordenação Pedagógica é um espaço/tempo utilizado para resolver problemas burocráticos ou para o preenchimento de diários. No entanto, esse espaço/tempo deveria ser utilizado como um momento no qual o docente pudesse interagir com os colegas, dividir experiências, estruturar propostas interdisciplinares, discutir as eventuais dificuldades dos alunos de maneira individualizada e realizar a sua autoavaliação.

Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada parte do espaço/tempo da Coordenação Pedagógica, em que foram realizados os encontros entre os docentes (do Ensino Médio das disciplinas de Física, Química e Biologia do turno Noturno) e nós, pesquisadora autora deste trabalho.

2.1. O Contexto da Investigação

Nosso ingresso no contexto da Coordenação Pedagógica da Escola do Porto foi motivado pela intenção em desenvolver uma pesquisa, com os professores de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), para refletir e analisar o processo de autoavaliação e a construir colaborativamente um registro de autoavaliação da prática docente, bem como apresentar uma sugestão por meio de um texto de apoio que possa ser empregado em outras escolas.

Nosso tema é a autoavaliação do desempenho docente como ferramenta da melhoria da prática do professor. A escola foi escolhida pelo fato de ser o meu ambiente de trabalho, no qual atuo há três anos, sendo que há dois anos como coordenadora pedagógica.

Para tanto, é essencial conhecer a estrutura da escola, a situação do trabalho docente e suas possibilidades pedagógicas no contexto dessa comunidade.

Com o intuito de manter o anonimato daquela Instituição de Ensino, assim como também de seus professores, decidi usar nomes fictícios para a Escola, os professores e a cidade na qual está inserida a escola.

A Escola do Porto está situada em uma região de periferia de sua cidade, que se situa ao leste do centro da Capital Federal. O ano de 1999 foi o primeiro ano letivo da escola, que nem chegou a ser inaugurada, pelo fato de ficar pronta próxima do período de eleições. Esta foi criada para atender a comunidade de sua região como um Centro Educacional (CED), com turmas de 7^a e 8^a série do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o passar dos anos a escola passou a dedicar-se apenas à demanda de Ensino Médio, tornando-se um Centro de Ensino Médio (CEM) e referência de ensino regular na região, pois até então os estudantes tinham que se deslocar para outra cidade próxima.

No ano de 2000, a procura pelo Ensino Médio Regular Noturno era tão grande que a escola funcionava com 19 salas e mais 14 salas no anexo. O crescimento populacional na região foi o que possibilitou a construção da Escola do Porto em um local ermo, onde antes era um campo de futebol. Hoje, apesar de excelente estrutura física e de recursos disponíveis na escola, esta só conta com seis turmas, sendo perceptível que o ensino regular noturno sofre uma crescente evasão escolar.

Por localizar-se em uma região de conflitos por pontos de drogas e ser cercada por uma área de ocupação irregular, muitos estudantes reclamam da insegurança para se deslocarem de casa até a escola e vice-versa. Entretanto, no interior da escola tem-se um ambiente tranquilo e organizado, com um amplo pátio que dá acesso às salas de aula.

Durante alguns anos a escola se destacou por oferecer projetos como o Expocerrado, que possibilitou o recebimento de prêmios do Distrito Federal, e o de Xadrez na Escola, que permitiu um reconhecimento nacional e internacional, por meio do departamento de educação da UNESCO. Os estudantes do MERCOSUL vieram a Escola do Porto para conhecer esse projeto. Contudo, o projeto acabou sendo encerrado por falta de profissionais que desenvolvessem a temática do xadrez e também por não alcançar os mesmos resultados do início do projeto.

No ano de 2013, a escola ofereceu quarenta e duas turmas à comunidade nos três turnos, sendo que no noturno foram oferecidas seis turmas, duas de cada ano do Ensino Médio. O número total de estudantes das turmas do noturno é de aproximadamente de 300 alunos do Ensino Médio Regular. Os alunos do Porto são originários da própria cidade ou de algumas cidades próximas do Entorno do Distrito

Federal. As turmas possuem salas fixas e a cada mudança de horário o professor dirige-se a outra turma.

A comunidade escolar do Porto tem à sua disposição uma biblioteca, laboratórios integrados de Física, Química e Biologia, e de Informática. Conta ainda, com um auditório, dezoito salas de aula, uma sala do Grupo de Estudos Avançados (GEA), uma sala de recursos e uma praça do estudante na área verde, onde os estudantes conversam e jogam pingue-pongue e “totó”.

O corpo docente da escola é composto por professores graduados e pós-graduados. A infraestrutura pedagógica destinada aos docentes conta com uma sala para os coordenadores e supervisores pedagógicos; duas salas para a coordenação e o planejamento dos professores, sendo que uma sala é ampla e espaçosa para os momentos de reunião dos professores e outro ambiente serve para descanso e refeições; uma sala de recursos visuais; uma sala de mecanografia e uma sala de orientação educacional.

Para a prática de esportes, está disponível uma quadra de esporte e a sala de educação física, onde ficam os materiais esportivos e o professor a utiliza para passar algum informe ou mesmo para uma aula teórica. A escola incentiva o esporte com as escolinhas que promovem treinamentos de vôlei, futsal, basquete e capoeira. Porém, os alunos do turno noturno não podem participar das atividades em horário contrário, pois muitos trabalham durante o dia e estudam a noite.

A escola conta com cerca de cem funcionários, que têm a sua disposição um extenso espaço administrativo, que inclui uma sala de recepção para a comunidade escolar, a sala da Direção e do Disciplinar, a Secretaria, a sala dos Assistentes administrativos, uma sala de Servidores e uma guarita.

Os docentes relatam, em suas observações, que é uma escola boa, que dispõe de recursos físicos, visuais e didáticos, como *Datashow*, mapas, os laboratórios e até mesmo internet. Entretanto, os professores relatam o descaso dos alunos com a conservação do patrimônio escolar e com as tentativas de promover momentos e atividades diferenciadas se estas não tiverem alguma relevância quantitativa nas notas bimestrais.

A última gestão da Escola do Porto vem tentando promover uma equidade nas ações pedagógicas, para que todos os turnos desenvolvam um trabalho único.

Porém, o noturno requer um olhar diferenciado, tendo em vista o perfil dos estudantes, que trabalham e querem terminar o Ensino Básico com qualidade.

Nesse sentido, é compreensível a dificuldade que os professores têm em definir qual a prioridade desse grupo de estudantes do turno Noturno, que não possuem uma identidade definida. Essas fragilidades poderiam ser solucionadas se os momentos pedagógicos assumissem uma postura de formação, investindo na valorização do espaço/tempo da coordenação pedagógica para a melhoria da prática docente.

É pensando nessa valorização que se dá a pesquisa colaborativa para que quando os docentes avaliarem a sua prática cotidiana de trabalho, eles tenham a possibilidade de sistematizar as dificuldades e os problemas apresentados, com o intuito de discutir e de redirecionar o seu trabalho pedagógico, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2.2. A Pesquisa Colaborativa

A pesquisa baseia-se na participação colaborativa dos docentes, de tal forma que esta seja capaz de “transformar tanto a sala de aula quanto a escola, [por meio], da análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente” (IBIAPINA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a pesquisa está estruturada de forma colaborativa, tendo em vista que essa metodologia favorece a formação contínua dos professores, possibilitando a reflexão sobre os aspectos problemáticos da prática docente e do cotidiano escolar (MIZUKAMI, 2003; IBIAPINA, 2008).

Apesar de ter amplo significado, o termo pesquisa colaborativa assume uma definição relevante no trecho de Ibiapina:

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e pesquisadores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (2008, p. 25).

Nessa perspectiva, Ibiapina (2008) ressalta que a pesquisa desenvolvida com a cooperação e o empenho dos professores promove um sentimento de comprometimento, sendo o docente protagonista, coautor da pesquisa, corresponsável pelas reflexões e análises, compartilhando responsabilidades e experiências.

A valorização da voz do professor fornece condições para que estes se envolvam na “construção de um ambiente de discussão, de autonomia, de respeito mútuo e de valorização do pensamento do outro” (IBIAPINA, 2008, p. 31). Assim, no decorrer desse processo formativo da pesquisa colaborativa, o sujeito deve ter consciência das transformações ocorridas tanto em si como no processo.

A mesma autora comenta que esse tipo de pesquisa pode aprimorar ou modificar o entendimento das realidades vivenciadas na escola, bem como, a forma na qual o trabalho docente se concretiza nas instituições educacionais (IBIAPINA, 2008).

Portanto, ao destacarmos seu potencial autotransformador, esse tipo de pesquisa permite ao grupo problematizar a realidade escolar, que vai sendo transformada de acordo com as discussões, propostas e intervenções do indivíduo/grupo.

Pimenta (2005, p. 538) afirma que “os dados de campo das pesquisas realizadas confirmam resultados de outros estudos avaliativos realizados por pesquisadores no Brasil e em outros países, que apontam para o enorme potencial de transformação das práticas possibilitadas pela pesquisa-ação colaborativa”. Santos (2006) e Cardoso (2006) corroboram as palavras de Pimenta ao exporem em suas dissertações o grande potencial da pesquisa colaborativa na transformação de práticas cotidianas durante a coordenação pedagógica como espaço de formação.

O desenvolvimento desse método necessita de colaboração, mas esta não ocorre de maneira simples e espontânea. Na comunidade docente da Educação Básica ainda não está sistematizada uma cultura de análise de suas práticas pedagógicas, o que acaba dificultando a exposição de suas dúvidas e anseios para si e para os colegas. Essa dificuldade torna-se maior quando envolve os pesquisadores universitários, pois, em geral, estão distantes do cotidiano escolar. Para essa metodologia tornar-se viável, é preciso contribuir com os instrumentos e

os recursos necessários, de modo que os professores desenvolvam o interesse, a motivação e as habilidades de pesquisa (MIZUKAMI, 2003).

É importante destacar que a intenção da pesquisa colaborativa é a de resultar em melhorias no processo de ensino-aprendizagem, por meio da formação dos docentes, de suas reflexões e intervenções no cotidiano educacional e da busca de soluções para as necessidades da comunidade escolar.

Assim, Pimenta (2005) destaca a dimensão formativa dessa pesquisa que

[...] abre espaço para a produção crítica do conhecimento e nesse processo leva-nos pensar sobre a nossa própria forma de ver e de interpretar a realidade. [...] Dessa forma, a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias. (2005, p. 526).

Algumas dificuldades podem surgir quando se desenvolve uma pesquisa colaborativa principalmente em relação ao envolvimento e a participação, já que dialogar, analisar e problematizar a prática docente de outro ou a própria não é algo frequente na cultura escolar, bem como a resistência à mudanças.

Mizukami (2003) relata que a resistência à mudança diminui à medida que os participantes da pesquisa colaborativa vão partilhando críticas e experiências, deste modo, o diálogo promove um desenvolvimento mútuo mais ou menos complexo dependendo do indivíduo, quer seja na esfera teórica, prática ou nas próprias expectativas.

Esse diálogo estreita a relação entre pesquisador/professor de modo a facilitar a construção de vínculos, como expõe Pimenta (2005, p. 529), pois “um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola”. Conforme lembrado também por Mizukami (2003) e Ibiapina (2008) o desenvolvimento da pesquisa colaborativa depende da superação das eventuais desconfianças, para que seja possível estabelecer um trabalho no qual os professores possam ser ativos e participarem efetivamente do projeto.

A colaboração fortalece o grupo de trabalho e permite que seja possível lidar com problemas de grande complexidade no contexto escolar, mas que em contrapartida podem encontrar soluções significativas pelo grupo com seus

conhecimentos, competências e esforços focados em uma problemática que poderia ser complexa para um investigador solitário.

Por ser colaborativa, esta pesquisa envolveu ativamente no processo mais de uma pessoa e favoreceu processos de (re)construção da identidade do grupo, ou seja, colocou os participantes em condições de processar “análises e alterações em suas ações docentes e na cultura institucional, fortalecendo-os pessoal e profissionalmente para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos” (PIMENTA, 2005, p. 528).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa baseia-se na utilização da abordagem qualitativa, pois esta “é marcada por uma rica descrição de ações pessoais” (STAKE, 2011, p. 41).

2.3. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa apresentada por Gatti & André (2010), Stake (2011) e Flick (2013) tem o intuito de estudar o funcionamento ou a compreensão de algo que possa ser melhorado, de acordo com a conjuntura estudada ou a partir de generalizações que estão além de uma situação específica.

A pesquisa qualitativa tende a ser um microestudo, pois esta tende a estudar casos pessoais ou os detalhes daquele ambiente. Nesse contexto, o pesquisador pode possuir muitas observações individuais o que possibilita uma ênfase qualitativa em seu estudo (STAKE, 2011).

O estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Estas características se aplicam a investigação que é realizada na área educacional (STAKE, 2011).

A investigação é interpretativa pelo fato de relacionar-se com o significado das relações humanas situadas em seus contextos, podendo considerar vários pontos de vista. Assim, o pesquisador deve estar sempre atento aos desenvolvimentos inesperados e a sua interação (relação) com os sujeitos pesquisados.

O estudo é situacional, pois está direcionado aos objetos e as atividades em contextos específicos.

O estudo é experiencial, pois está focado nas observações feitas pelos participantes e tenta não influenciar a observação dos dados para que estes sejam naturais e sintonizados com a realidade.

Ao trabalhar para compreender as percepções individuais e buscar o ponto de vista e os problemas individuais assume-se uma perspectiva personalística.

Assim, em sua essência, uma abordagem qualitativa prioriza que

[...] o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações. [...], destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 29).

“A pesquisa qualitativa removeu a pesquisa social da ênfase na explicação de causa e efeito e a colocou no caminho da interpretação pessoal” (STAKE, 2011, p. 42).

Stake (2011) relata a importância de compreender o papel do ser humano quer seja ele na função do pesquisador ou enquanto sujeito do estudo. Ao interpretar e avaliar as informações coletadas, o pesquisador deve considerar que estas fazem parte do que as pessoas veem e não fruto de uma reflexão momentânea. O mesmo autor enfatiza que “nossas percepções dos objetos, eventos e relações são simultaneamente interpretativas. Eles recebem reinterpretações contínuas” (2011, p. 47).

A pesquisa qualitativa possibilita uma diversidade de métodos de pesquisa dependendo do tipo do seu estudo. Escolher o recurso que melhor se aplica a pesquisa demanda que o pesquisador tenha conhecimento da questão da pesquisa, de seus objetivos e de que tipo de dado ele quer coletar. Tendo isso em mente, o pesquisador poderá utilizar técnicas de observação, de entrevista, de análise de materiais, de grupos focais ou de discussão, entre outras (GATTI & ANDRÉ, 2010; STAKE, 2011; FLICK, 2013).

No entanto, a abordagem qualitativa apresenta alguns pontos fracos ou problemas que surgem no decorrer do seu desenvolvimento. Stake (2011) e Gatti & André (2010) enfatizam que o alto grau de subjetividade dessa pesquisa pode ser

um elemento tendencioso na interpretação das informações, mas que em contrapartida também é essencial para entender as relações e a atividade humana.

Outro problema, relatado por Gatti e André (2010), é a forma com que os dados são coletados, bem como, sua análise e relação com o contexto teórico escolhido. A falta de critérios e de metodologia adequada diminui a credibilidade da pesquisa, bem como, sua aplicabilidade no contexto investigado.

A aplicabilidade dos conhecimentos na área de Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 37).

Apesar dos problemas que podem surgir na pesquisa qualitativa, ela apresenta ainda vantagens por possuir um caráter exploratório, que instiga os participantes da pesquisa a pensarem livremente sobre determinado tema, possibilitando o debate e o entendimento sobre assuntos de natureza geral.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO E A PROPOSTA

Nesse capítulo serão descritas as etapas do percurso metodológico, que é o caminho pelo qual a pesquisa colaborativa se realizou. A pesquisa foi desenvolvida em cinco Atividades que serão detalhadas mais adiante.

A primeira atividade foi realizada na Escola do Porto, com a seleção do grupo de trabalho voluntário, contando com a participação de três professores das disciplinas de Física, Química e Biologia. Esse grupo foi escolhido por ter participado do Curso de formação do Currículo em Movimento, proporcionado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Na segunda atividade foi proposto um momento de conscientização dos professores, quando foram discutidos, refletidos e aprofundados os conceitos, as limitações e as possibilidades da autoavaliação do desempenho docente. Esse procedimento foi executado durante as coordenações pedagógicas, tendo sido utilizado o texto motivador Autoavaliação: uma prática diária¹¹.

Na terceira atividade foram obtidas as informações sobre os conceitos debatidos nas duas atividades anteriores, bem como a identificação dos sentimentos deles em relação ao conceito de autoavaliação do desempenho docente, por meio de uma entrevista individual. Assim, como propõe Ibiapina (2008) e Pimenta (2005), a pesquisa colaborativa necessita de envolvimento e para isso é fundamental que os anseios dos docentes que participam da pesquisa sejam conhecidos, bem como os conhecimentos prévios que eles necessitam para as reflexões.

Na quarta atividade foi retomada a discussão do texto de Villas Boas (2008), com o intuito de esclarecer aspectos conceituais divergentes, observados durante as entrevistas dos professores.

A quinta atividade envolveu a construção colaborativa de uma ferramenta para o registro da autoavaliação dos docentes, em especial o grupo de Ciências da Natureza.

¹¹ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3. (Texto disponível no Apêndice G).

Ainda neste capítulo será apresentada uma proposta de sistematização da autoavaliação do desempenho docente.

3.1. O Percurso Metodológico

No percurso metodológico foram efetivadas algumas atividades junto ao grupo de professores de Física, Química e Biologia da Escola do Porto, onde a pesquisa foi realizada. No total foram executadas cinco atividades: 1. Reflexão com os docentes sobre o tema avaliação formativa, baseada na disciplina do Curso do Currículo em Movimento, realizado pela EAPE¹² - Secretaria de Educação do Distrito Federal; 2. Discussão com o grupo de professores sobre o texto Autoavaliação: uma prática diária¹³; 3. Entrevista com os professores de Física, Química e Biologia, abordando questões referentes à compreensão dos conceitos que eles têm sobre a autoavaliação do desempenho docente; 4. Rediscussão com o grupo de professores sobre o mesmo texto “Autoavaliação: uma prática diária” trabalhado na atividade 2, que teve como objetivo esclarecer incompreensões observadas durante a entrevista; 5. Construção colaborativa de uma ferramenta para registro da autoavaliação do docente.

Nesse sentido, serão descritas cada uma das atividades realizadas com o grupo de professores.

Assim, as atividades foram catalogadas conforme o exemplo: atividade 1 (A01) que ocorreu no dia 01/08/2013 (01082013) referente ao Curso do Currículo em Movimento.

Na atividade 1¹⁴, considerei o módulo 2 do Curso do Currículo em Movimento, que foi realizado com dez docentes da Escola do Porto, do turno Noturno. Esse módulo teve como finalidade refletir sobre a Avaliação Formativa, considerando seus fundamentos e perspectivas na organização escolar.

Para o curso foram definidos objetivos que nortearam as discussões entre os docentes, que consistiram em: refletir sobre os princípios básicos da avaliação

¹² EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

¹³ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3. (Texto disponível no Apêndice G).

¹⁴ Apêndice A.

formativa (diagnóstico, critérios e intervenção), discutir sobre os procedimentos e instrumentos de avaliação, bem como o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva formativa.

A atividade foi dividida em cinco momentos.

No primeiro momento, os participantes lembraram suas experiências ao serem avaliados e relataram em uma palavra o seu sentimento em relação à avaliação, que foram: receio, medo, surpresa, impotência, imprevisível, assustador, mistério e preocupação. Esse sentimento é corroborado nos relatos de Hoffmann (2003, 2005), em que a avaliação tende a assumir um significado pejorativo e que nos remete a coisas ruins. Aprende-se a avaliar e ser avaliado desde o primeiro contato com a escola.

Tendo em vista o significado que os professores atribuíram à avaliação, a princípio, a concepção de avaliação formativa mostrou-se distorcida da realidade, chegando até mesmo a não existir.

O segundo momento iniciou-se com uma dinâmica, na qual aos docentes receberam meia folha de papel, e foram avisados de que se tratava de um trabalho individual. A tarefa realizada foi um ditado de orientações de figuras geométricas para confecção de um desenho. Para tal tarefa eles deveriam seguir os seguintes comandos: 1. desenhar no centro da folha um retângulo; 2. desenhar dentro deste retângulo, outro retângulo; 3. considerando a sua direita, desenhar, acima do primeiro retângulo desenhado, um quadrado; 4. desenhar dentro do quadrado, um círculo; 5. dentro do círculo, um triângulo; 6. à sua direita e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo; 7. a sua esquerda e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo; 8. acima do primeiro retângulo, à sua esquerda, desenhar um quadrado menor que o desenhado anteriormente; 9. acima do quadrado à esquerda, desenhar, saindo da parte superior, quatro círculos consecutivos em curva para a direita.

Ao final da tarefa foi realizada a exposição dos desenhos de todos os participantes, que logo começaram a comentar que, apesar de todos receberem o mesmo comando, cada um interpretou a informação a sua maneira, de modo que os desenhos foram singulares. Assim, começamos a pontuar a importância da delimitação de critérios nos momento de avaliar, pois ao definir os objetivos, o

professor consegue visualizar os progressos e/ou as dificuldades que devem ser superadas para que haja um processo de ensino de qualidade.

O terceiro momento foi destinado à construção dos conceitos baseados em fragmentos de Hadji¹⁵ (2001), de Ferreira¹⁶ (2013), Sacristán & Gómez¹⁷ (2000) e de Luckesi¹⁸. Depois da leitura, o grupo de professores relatou os pontos que consideraram mais relevantes nos textos.

No texto de Luckesi, eles expuseram sobre o papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem e sobre como a avaliação está ligada a ação e esta por sua vez está vinculada as diversas possibilidades de alcançar os resultados, a partir de objetivos previamente determinados.

Em relação ao texto de Ferreira e Hadji, as considerações foram sobre os conceitos de avaliação formativa que, de início, os professores descreveram ter conhecimento. Porém, no decorrer da discussão, alguns deles relataram que desconheciam as possibilidades desse tipo de avaliação enquanto ferramenta, e que ela pode proporcionar uma maior interação entre o docente e o estudante, ao considerar o contexto no qual este está inserido.

A avaliação formativa também permite regular o trabalho pedagógico por meio das dificuldades constatadas. Alguns professores disseram que a avaliação formativa era a disponibilização de uma parte da nota para avaliar a participação e o comportamento dos estudantes em sala de aula.

Ao serem indagados se a avaliação formativa poderia contribuir para um Ensino Médio de qualidade, a maioria deles acredita que sim, mas que muita coisa ainda necessita de mudança, desde as concepções internalizadas nos estudantes, que normalmente só participam das atividades nas quais são atribuídas notas, até a dos próprios professores, que por vezes, têm demanda pedagógica e burocrática, que exige longo período de dedicação, e acabam optando pelos métodos “tradicionais” de ensino e avaliação. Outros professores não se manifestaram sobre a questão, podendo-se inferir que é necessário um trabalho direcionado, capaz de

¹⁵ HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

¹⁶ FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula**. Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

¹⁷ SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

¹⁸ LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

sensibilizá-los e de formá-los para a prática da avaliação formativa, bem como de outros temas relacionados ao cotidiano escolar.

No quarto momento, foi apresentada uma charge¹⁹ para que os professores descrevessem como seria uma “avaliação justa”. Nesse momento, as discussões ficaram acaloradas, pois a maior parte do grupo acreditava que ser “justo” é ser imparcial; era proporcionar aos estudantes uma mesma avaliação, com questões iguais para todos. A outra parte do grupo acreditava que ser “justo” era oferecer condições para que cada estudante tivesse as mesmas possibilidades durante a avaliação, e que sua linguagem fosse condizente com a utilizada no decorrer das aulas, bem como na correção da avaliação o professor deveria considerar a evolução do estudante no decorrer do processo.

No quinto momento, foi realizada a avaliação do curso tendo sido solicitado aos professores que respondessem a pergunta: O que você não poderia deixar de relatar sobre o encontro de hoje? Entre as respostas, ressaltou-se: a importância de refletir sobre a avaliação formativa; sua relevância na abordagem de uma avaliação democrática; a necessidade de estudar mais sobre o tema. Ainda dentre as respostas, um professor escreveu: “os profissionais sabem o que é certo, porém não praticam” (A01/01082013).

Portanto, vemos que ainda é complicado modificar alguns conceitos tão arraigados na prática pedagógica. Por isso, faz-se necessário implementar propostas de formação de docentes, para que haja a discussão de temas discordantes, de tal forma que possibilite e incentive um processo de construção pedagógica colaborativa tanto em relação a avaliação quanto ao cotidiano escolar.

A atividade 2²⁰ foi desenvolvida com o grupo de professores, de Física, Química e Biologia. Nela houve uma discussão baseada no texto Autoavaliação: uma prática diária²¹. Nesse momento o texto propiciou um debate sobre o conceito de autoavaliação e suas implicações quando esta é usada como uma forma de avaliação formativa. Outro ponto abordado no texto é a identificação e a análise das informações referentes aos resultados apresentados pela investigação realizada na

¹⁹ Charge “O nosso sistema educacional em uma imagem” in Percurso 4 do Curso do Currículo em Movimento – EAPE/DF, 2013, p. 2. (Anexo 1).

²⁰ Apêndice B.

²¹ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3. (Texto disponível no Apêndice G).

disciplina Avaliação Escolar do Curso de Pedagogia, pois esta possibilitou uma conversa na qual os professores do grupo de pesquisa também puderam expor suas percepções e sentimentos acerca da temática autoavaliação.

Para iniciar o trabalho com o grupo expliquei que essa dissertação baseia-se na construção colaborativa de uma ferramenta de registro de autoavaliação, no qual o docente possa anotar a sua autoavaliação, no decorrer da sua prática. Assim, será possível ao professor descrever todas as suas percepções, reações, entendimentos, potencialidades, fragilidades e formas de encaminhamento da sua prática.

Nesse sentido, para a construção colaborativa do instrumento faz-se necessário o debate de alguns conceitos referentes a autoavaliação como proposta de avaliação do desempenho docente, com o intuito de propiciar uma reorganização do trabalho pedagógico e também como forma de valorização do profissional docente.

Cada professor do grupo recebeu um texto e solicitei que eles, individualmente, destacassem os trechos que consideravam importantes ou que fossem confusos para que pudéssemos fazer os esclarecimentos e considerações entre o grupo.

O início do texto explica o contexto da pesquisa realizada com os alunos do Curso de Pedagogia. Este relata a importância de “identificar e analisar práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem dos alunos e professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2008, p. 1).

A princípio, percebi que havia certo receio por parte dos professores em expor suas opiniões ou mesmo em comentar o texto, talvez pelo fato da conversa estar sendo gravada. Mas, logo os três docentes estavam comentando suas experiências, como veremos a seguir.

No começo do texto, Alberto²² ressaltou que ainda falta muito para conseguir construir essa cultura de avaliação formativa na escola e que ela ainda assume um significado equivocado no processo avaliativo.

Paulo²³ e Maria²⁴ destacaram que realmente é importante rever os processos avaliativos e a autoavaliação pode trazer novas perspectivas. Entretanto, eles acreditam que é muito difícil instituí-la em sala de aula pelo fato de não saberem

²² Nome fictício do professor participante da pesquisa.

²³ Nome fictício do professor participante da pesquisa.

²⁴ Nome fictício do professor participante da pesquisa.

como conceituá-la para os alunos e fazer com que eles a realizem com seriedade, e também existe a questão do tempo destinado às aulas, apenas duas aulas de cada disciplina de Ciências da Natureza.

Comentei com os docentes sobre a importância da autoavaliação como uma prática, que pertence a rotina pedagógica, fazendo com que ela assuma o seu papel formativo, o que favorece a participação engajada e honesta.

Nesse sentido, Paulo comenta que a autoavaliação quando é sistematizada, pode ser socializada, pelo docente pode propiciar a análise e reflexão do seu desempenho.

No segundo momento, o texto expõe a perspectiva de Hadji (2001) acerca do que seja autoavaliação. Esse trecho foi complicado pelo fato dos professores não compreenderem muito bem os conceitos explicitados. Também relataram que não receberam essa formação durante seu período de graduação e que isso faz falta não somente em relação a autoavaliação, mas no processo avaliativo como um todo, quer seja na avaliação dos alunos ou na avaliação do desempenho docente.

Assim, Alberto e Maria destacaram a frase “é um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz” (VILLAS BOAS, 2008, p. 2) e comentaram que essa ação é interessante. No entanto, é muito difícil de executá-la no cotidiano da sala de aula devido à falta de tempo.

Paulo relatou que executou a autoavaliação como uma forma de autonotação, solicitando que os alunos atribuíssem a si uma nota que representasse sua participação, empenho e comportamento no decorrer do bimestre.

A partir dessa experiência conversamos que a função principal da autoavaliação deve ser a de autocontrole, como uma forma de incentivar e possibilitar uma observação contínua da ação, pois ela esta propicia a regulação como uma ferramenta de melhoria da prática docente. No entanto, a autoavaliação pode assumir ambas as funções, autonotação e autocontrole, contanto que não se perca a ideia da regulação (HADJI, 2001).

Paulo e Alberto disseram concordar quando o texto descreve que a autoavaliação é um processo que deve ser construído, principalmente nos cursos de formação, pois somente assim essa prática fará parte da rotina escolar de maneira sistematizada, de tal forma que favoreça a qualidade da educação.

No terceiro momento, o texto expõe as percepções iniciais e finais dos alunos participantes da disciplina. Villas Boas (2008) descreve que a maioria do grupo de alunos nunca havia estudado o tema autoavaliação de forma específica, e que quase sempre realizavam autoavaliações ao final do semestre, estando estas vinculadas a menção final das disciplinas da graduação em Pedagogia.

Assim como no texto, Alberto, Paulo e Maria relataram nunca terem estudado o tema autoavaliação e que até então acreditavam que a autoavaliação remetia a assiduidade, a pontualidade, ao comportamento, entre outras características que eram vistas como formativas.

Esses conceitos equivocados e a falta de vivência de autoavaliação dificultam a utilização desta como uma ferramenta da avaliação do desempenho docente.

Paulo falou que é difícil expressar um sentimento em relação à autoavaliação quando a pessoa não consegue definir ou compreender qual é a sua finalidade. Mesmo após a leitura do texto, ele ainda não conseguia dar uma definição precisa de autoavaliação, mas que no seu entendimento a autoavaliação seria um “olhar para si” que dependeria de certos critérios.

A compreensão do tema autoavaliação ainda necessita de estudos e reflexões entre os docentes devido à superficialidade do conhecimento construído durante a graduação e nas experiências profissionais dos professores.

Na atividade 3²⁵ foi desenvolvida uma entrevista com os professores de Física, Química e Biologia. Para esse momento, foram elaboradas oito questões para uma conversa individual com os docentes. O objetivo dessa conversa foi o de obter informações sobre os conceitos debatidos nos dois encontros anteriores, bem como identificar o sentimento deles em relação à autoavaliação.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas atendendo aos critérios metodológicos citados por Stake (2011), Babbie (1999) e Barros & Lehfeld (1990) quanto à aparência e ao comportamento do entrevistador, que deve ser simples e modesto. O entrevistador deve estar familiarizado com as questões, para que seja capaz de manter um diálogo natural, bem como, ser capaz de fornecer as instruções necessárias caso haja alguma questão que não seja bem compreendida. Outro ponto importante é o registro da resposta, que deve ser feito de modo fiel ao

²⁵ Apêndice C.

relatado pelo entrevistado, pois assim o pesquisador poderá aproveitar as nuances e os detalhes relatados pela pessoa entrevistada.

O papel neutro do entrevistador é outro ponto de grande relevância (BABBIE, 1999), tendo em vista que ele pode influenciar a resposta por meio de comentários ou gestos. Esse deve propiciar uma situação em que o estímulo à resposta esteja cercado pela objetividade e imparcialidade necessária, para que todas as pessoas entrevistadas compreendam a pergunta da mesma maneira.

Todas as entrevistas foram realizadas no dia doze de dezembro de 2013. A síntese das respostas dadas pelos três professores do grupo de pesquisa será apresentada conforme a ordem das perguntas disponível no roteiro do Apêndice C.

Na primeira pergunta - “como você define autoavaliação?” - dois professores (Maria e Alberto) assumiram um ponto de vista parecido. Estes relacionaram a autoavaliação a um processo voltado para a aprendizagem e ao alcance dos objetivos pré-determinados.

Já o professor Paulo definiu autoavaliação como uma ferramenta na qual o docente pode reconhecer suas qualidades, defeitos, seus erros e acertos, e também como uma ferramenta para melhorar o seu trabalho.

Na segunda pergunta – “para você qual é o objetivo da autoavaliação?” – foram observados três perfis de resposta:

- Maria: para ela o objetivo está centrado no processo de ensino-aprendizagem, no qual se deve propiciar a troca de informações que possam orientar o estudante em seu processo de aprendizagem.

- Alberto: relata que o objetivo é detectar os pontos fracos do planejamento e das estratégias educacionais, o que possibilita uma mudança de postura do docente.

- Paulo: apresenta uma perspectiva voltada para a reflexão docente sobre seu desempenho como um todo, identificando e corrigindo seus erros.

Na terceira pergunta – “você acredita que a autoavaliação é necessária no cotidiano escolar? e por quê?” – todos os professores responderam que acreditam, entretanto cada um deles apresentou uma justificativa diferente para a questão.

- Maria se justifica por meio da análise da prática docente e da análise dos aspectos avaliativos adotados.

- Alberto destacou a importância de se ter um espaço escolar, no qual haja o encorajamento e o estímulo para este tipo de prática. No entanto, acredita que a autoavaliação está atrelada ao rendimento do estudante.

- Paulo fala que por meio dela é possível ponderar seus erros e acertos, para que assim seja possível melhorar o ensino e a aprendizagem.

Na quarta pergunta – “de que forma a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente?” – os professores apresentam percepções divergentes.

- Maria fala que a autoavaliação irá contribuir se for feita de modo “conveniente” (A03/12122013), pois dessa forma ela poderá ajudar na reflexão da sua prática docente, em suas ações e em sua conduta em sala de aula.

- Alberto novamente expõe que a autoavaliação visa o “objetivo final da educação” (A03/12122013), que para ele trata-se da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, ele relata que modifica sua metodologia se observar que esses objetivos não foram atingidos.

- Paulo expos outra vez que ao identificar os erros e os acertos é possível modificar as estratégias de ensino e de avaliação, e o modo de explanar os conteúdos.

Na quinta pergunta – “descreva seu sentimento em relação à autoavaliação?” – dois dos professores manifestaram uma reação voltada para o aprendizado do estudante, enquanto que o outro percebe a autoavaliação como um momento oportuno para a reflexão sobre a sua prática docente.

- Maria relatou que acredita que a autoavaliação possa ser uma “excelente ferramenta de trabalho” (A03/12122013). Entretanto, é possível identificar em sua fala que ela não percebe a autoavaliação como uma ferramenta de reflexão do seu trabalho docente, mas como um instrumento para avaliar o estudante e suas condutas.

- Alberto não descreveu nenhum sentimento, apenas manifestou de maneira formal a sua opinião: “A autoavaliação deve ser encarada como uma conduta profissional” (A03/12122013).

- Paulo falou que gosta da autoavaliação pelo fato de oferecer a possibilidade de enriquecer e melhorar a qualidade de seu trabalho.

Na sexta pergunta – “como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo?” – cada professor apresentou um ponto de vista.

- Maria acredita que sua autoavaliação acontece por meio da análise dos resultados das avaliações (escritas e orais) das aprendizagens realizadas pelos estudantes.

- Alberto diz que analisa os resultados das avaliações da aprendizagem dos alunos e procura adequar suas aulas a realidade deles.

- Paulo diz que sua autoavaliação provém de enquetes e dos pré-conselhos realizados pelos estudantes, e também dos resultados das avaliações deles.

Na sétima pergunta – “quais as atitudes tomadas por você com os resultados de sua autoavaliação?” – é perceptível que os três professores estão centrados em mudanças voltadas somente para os estudantes.

- Maria relata que procura aperfeiçoar as práticas que não apresentaram êxito.

- Alberto fala de mudança comportamental do docente ao analisar as metodologias aplicadas e os resultados obtidos nas avaliações dos alunos.

- Paulo também descreve mudanças de estratégias e de metodologias de ensino e avaliação.

A última pergunta tinha o intuito de criar um ambiente para as discussões posteriores sobre a sistematização de um instrumento de registro de autoavaliação docente.

Assim, a oitava pergunta – “quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?”.

- Maria relata que são essenciais as questões que tratam da “relação de empatia entre o professor e o estudante, e construir metas na autoavaliação que estão inseridas na realidade dos alunos” (A03/12122013).

- Alberto relata que não acredita que a autoavaliação seja dinâmica e eficaz, uma vez que ela necessita de um contexto e que requer um longo prazo de análise. Outro ponto que ele destaca é que na autoavaliação “não existe um critério pronto e acabado, mas sim uma prática que não deu certo em um determinado momento, devido a circunstâncias desfavoráveis” (A03/12122013).

- Paulo ressalta a importância da validade e da confiabilidade das informações no processo de avaliação do desempenho docente. Também comenta sobre a qualidade e a quantidade da participação dos estudantes em sala em aula.

A ideia inicial era que as opiniões dos três professores entrevistados fomentassem, de forma imediata, o debate do grupo para a confecção das questões que iriam compor o instrumento de registro de autoavaliação. Entretanto, essa etapa teve que ser adiada, pois os professores continuaram demonstrando concepções equivocadas em relação ao tema, bem como eles tinham como ponto de referência o resultado do desempenho dos estudantes.

Por isso, tornou-se necessário mais um momento de discussão sobre os conceitos e nuances da autoavaliação e suas perspectivas como instrumento de avaliação formativa, pois é fundamental compreendê-la como um processo que engloba a “autorregulação” e a “metacognição” (HADJI, 2001).

Na quarta atividade foi utilizado o texto de Villas Boas (2008) para retomar a discussão com o grupo de professores, a fim de que pudéssemos esclarecer alguns pontos confusos, que foram observados nas entrevistas realizadas durante a terceira Atividade, pois de acordo com as respostas apresentadas pelos professores, percebia-se que ainda havia dúvidas em relação ao tema da autoavaliação do desempenho docente.

Inicialmente, foi retomada a discussão sobre a importância de conhecer os conceitos de avaliação formativa e de autoavaliação, pois estes seriam utilizados para as demais atividades do processo de pesquisa. Foi enfatizado também que a autoavaliação deve propiciar melhorias na prática docente, seja no âmbito pessoal ou em relação às práticas pedagógicas.

O professor Alberto relatou que é necessário estabelecer critérios para autoavaliar, sendo que ele considera os resultados dos alunos o aspecto mais importante para a autoavaliação docente. “Se o professor vai se autoavaliar, ele deve basear-se nos resultados que obteve com a turma, bem como qual foi o rendimento das avaliações dos estudantes” (A04/17122013).

Argumentando com o professor Alberto, comentei que, de certa forma, os resultados da aprendizagem podem fornecer subsídios para a avaliação do desempenho docente, mas estes não devem ser o foco principal, porque os resultados das avaliações dos estudantes só são acessíveis aos professores após a conclusão do processo de avaliativo, e isso retarda as intervenções que eles poderiam realizar caso o acompanhamento fosse feito de forma rotineira em sala de aula.

Paulo comentou que a autoavaliação está inserida na avaliação formativa do aluno. Assim, se o professor deixar para fazê-la no final pode considerar que foi tudo excelente.

Nesse sentido, Alberto relata que a autoavaliação deve ser feita após a avaliação de um determinado conteúdo, e a partir disso ele se autoavaliará. Caso os resultados não correspondam aos objetivos por ele previstos, serão realizadas intervenções no planejamento e nas metodologias empregadas na sala de aula. Assim, ele não precisa esperar o final do ano para se autoavaliar.

Corroborando no conceito de uma autoavaliação permanente, comentei que o docente deve estar constantemente atento a sua prática pedagógica e não somente aos resultados apresentados pelos alunos. Por isso ele deve observar como foi a sua aula naquele dia e naquela turma; como foi a receptividade dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido; se a abordagem utilizada era adequada à turma; quais os aspectos que podem ter interferido na aprendizagem, se houve a falta de participação dos alunos ou a falta de interesse deles. Após essas considerações, o professor poderá efetivar mudanças em sua prática docente, ajustando, dessa forma, alguns dos aspectos levantados em sua autoavaliação. Além de levar em conta estes aspectos, o professor também reflete sobre a sua prática a partir dos objetivos do trabalho pedagógico.

Em relação aos ajustes que o professor realiza em sala de aula, Alberto comentou “que é muito comum o professor pensar que está sendo inovador ou trabalhando um determinado conteúdo da forma que considera ser a mais adequada e acaba por frustrar-se com a falta de participação dos alunos” (A04/17122013).

Na mesma linha de pensamento, Paulo também fala que “a falta de questionamentos ou de perguntas faz parecer que o professor está “falando com a parede”, isso também prejudica a qualidade da aula” (A04/17122013). Nessa perspectiva, ele questiona: “Qual será o resultado de se autoavaliar nessa circunstância?” (A04/17122013).

Alberto respondendo ao questionamento do colega fala que “você não consegue se autoavaliar porque você não teve possibilidade de desenvolver e testar seu planejamento. Assim, de certa forma a autoavaliação está baseada nos resultados da aprendizagem, pois deste modo você pode verificar o que planejou” (A04/17122013).

Um dos aspectos da autoavaliação do docente citados por Maria é a interação que deve haver entre o professor e o aluno, no sentido de que tanto o docente quanto o estudante tenham empatia, porque quando ela existe, um coloca-se no papel do outro. Assim, para conseguir a honestidade do aluno no processo de avaliação do professor, o estudante tem que se sentir inserido no processo. O professor deve participar da aprendizagem do aluno, chamando a atenção dele, ao mesmo tempo em que cria um ambiente no qual exista a liberdade para que o aluno possa se expressar e reconhecer sua postura em sala de aula. “A postura do estudante não vai mudar se o professor não contribuir positivamente para essa mudança. Logo, o professor sente dificuldade de se autoavaliar positivamente caso não haja um *feedback* por parte dos alunos” (A04/17122013).

Maria expõe sua experiência com uma turma de terceiro ano, na qual nada chamava a atenção dos estudantes. Era uma turma apática, que nenhum tipo de recurso incentivava ou motivava para que participassem das atividades. Diante desta situação, “o professor tem que ter o cuidado para que ele não seja levado para o lado deles, isto é, no sentido de que se torne um profissional desmotivado e indiferente em relação à aprendizagem dos alunos” (A04/17122013). Nesse sentido, a autoavaliação poderia ajudar a encontrar os meios para a melhoria das aulas.

Ainda em referência a falta de participação e motivação dos estudantes, Alberto comenta que isso também acontece com os alunos do turno noturno, pois “eles gostam de conversar, passear, e muitas vezes a aula fica em segundo plano” (A04/17122013). Portanto, se autoavaliar nesse sentido fica complicado, tendo em vista comprometimento dos estudantes para com o processo de ensino-aprendizagem.

Como para os professores ainda persistiam dúvidas em relação aos conceitos de autoavaliação, retornamos ao texto de Villas Boas (2008), para que eles comentassem trechos que consideravam significativos.

Alberto destacou que a autoavaliação “é um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz” (VILLAS BOAS, 2008, p. 2).

Nesse ponto de vista, para realizar sua autoavaliação, o sujeito deve estar constantemente atento ao agir. Deste modo, ele pode analisar a sua prática docente, de tal maneira que possa intervir sempre que surgirem os problemas pedagógicos.

Se o professor registrar sua autoavaliação de forma rotineira, ele será capaz de fazer as mudanças necessárias em sua prática docente.

O texto explica dois conceitos que são importantes para a autoavaliação segundo Hadji, que são: a regulação da ação, que se trata de estar atento a resposta que você tem no dia a dia em sala de aula, isso vale tanto para o professor como para o aluno. A autoavaliação deve regular e assim propiciar uma mudança de postura ou uma melhoria dos pontos de fragilidade.

O autor também relata que você pode apenas fazer uma autonotação, isto é, dar-se uma nota que você acredita merecer naquele momento, sem nenhuma proposta posterior.

E o outro conceito apresentado é a metacognição. Esta é um processo de tomada de consciência dos diferentes aspectos, em que o sujeito reflete sobre suas ações.

Maria destacou o trecho que enfatiza que na “autoavaliação atinge-se o desenvolvimento das atividades cognitivas como forma de melhoria da regulação das aprendizagens pelo aumento do autocontrole e pela diminuição da regulação externa pelo professor” (VILLAS BOAS, 2008, p. 3). Assim, ela prioriza o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Por isso, quando o aluno encontra essa autonomia ele tende a mudar sua postura. Se ele considerar que a autoavaliação não é necessária, ele permanecerá do jeito que está e o mesmo vale para o professor. Se ele considerar que sua conduta é boa, ele provavelmente realizará a autoavaliação por obrigação ou para atender alguma norma da instituição. Assim, essa não servirá como uma fonte de informações ou *feedback*, pois esse professor não estará disposto a modificar sua prática docente.

Paulo diz que nos relatos do texto a pergunta “o que é autoavaliação?” não está bem esclarecido, visto que ele apresenta apenas uma ideia do que seja autoavaliação, mas não a define de forma precisa, o que dificulta a clareza de sua compreensão.

Os professores, mais uma vez, destacaram que não tiveram uma formação voltada para a avaliação e autoavaliação no decorrer de sua formação docente. E que, por isso, sentem dificuldades em definir o que seja a autoavaliação, quais as suas características ou mesmo como utilizá-la no cotidiano escolar. Eles também

mencionaram que na formação do professor deve haver uma disciplina que desenvolva de forma específica o tema avaliação.

Alberto apontou que essa situação é ainda mais crítica no caso da formação de professores de Ciências da Natureza pelo fato de essa formação enfatizar o lado científico. Tendo em vista esta circunstância e o pouco tempo para se trabalhar os conteúdos, ele acredita que não tem como realizar a autoavaliação.

“Por isso, eu falo em relação aos resultados, porque a autoavaliação para ter eficácia tem que ter a capacidade de perceber momentaneamente que a sua atitude não foi satisfatória. Mas, eu acho que é o resultado que vai ser forte e te dar mais garantias do trabalho que você fez. É ele que vai permitir que você mude seu comportamento. Eu penso assim, não o resultado final, mas o resultado compartmentado, depois da explanação de um conteúdo, se o professor atingiu o objetivo que era fazer com que os alunos aprendessem alguns conceitos fundamentais. Se não, eu terei que mudar as estratégias, mudar meu comportamento, rever a metodologia e o que eu apliquei” (A04/17122013).

Contraopondo esse argumento do professor Alberto, comentei que o professor ao analisar o resultado da avaliação do aluno, deve levar em consideração os pré-requisitos trazidos pelo estudante, pois pode ser que ele tenha acertado a questão em virtude de já possuir o conhecimento daquele assunto, e não necessariamente que ele tenha aprendido com a explicação do docente. Por isso, é fundamental que o docente realize o diagnóstico do estudante para conhecê-lo. Assim, a autoavaliação do professor será mais fidedigna.

O fato de não haver um processo de autoavaliação sistematizado, não significa que o docente não realize sua autoavaliação. Destacamos que a sistematização da autoavaliação possibilita ao docente verificar com segurança se realmente modificou ou melhorou determinada atitude ou procedimento pedagógico.

Com a finalidade de valorizar a autoavaliação do desempenho do professor, torna-se imprescindível que haja a sistematização do processo autoavaliativo, pois dessa forma ela poderá ser uma ferramenta fácil e acessível ao cotidiano escolar. Por meio dela será possível propiciar a autorregulação da prática docente, sem a necessidade de que outras pessoas intervenham no trabalho pedagógico do professor. Assim, o registro da autoavaliação é uma ferramenta para o docente e de

forma indireta para a coordenação e os gestores, pois ele poderá socializá-la com os colegas e a equipe gestora.

Paulo e Maria comentaram que talvez fosse interessante compartilhar as informações da autoavaliação entre os docentes, pois muitas vezes as dificuldades encontradas por um são as mesmas de todos.

Nesse sentido, a autoavaliação deve ser uma ação que faça parte da rotina do docente de forma sistematizada, pois a falta de compreensão da importância da autoavaliação, dentro do processo educacional, impossibilita que ela seja usada de modo a promover melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, ao ser realizado aleatoriamente obtêm-se informações que podem não condizer com realidade da sala de aula.

Nesse contexto, dois dos professores relataram que utilizam as informações apresentadas pelos alunos no pré-conselho para subsidiar sua autoavaliação, porque nele os estudantes têm a liberdade de falar o que pensam.

Alberto conta que não utiliza os dados do pré-conselho, pois ele acredita "que o mesmo não representa a opinião da maioria, mas de um ou dois que fazem o preenchimento da ficha de pré-conselho" (A04/17122013).

Assim, esclarecemos que a realização do pré-conselho com os estudantes requer a orientação do professor conselheiro para que os alunos exponham suas ideias sem ofender o professor e sem expor uma opinião individual.

Como nas seções finais do texto, que trata da mudança de percepção em relação à autoavaliação pelos estudantes de graduação de Pedagogia, observa-se também que houve um amadurecimento do grupo de professores dessa pesquisa no tocante aos conceitos e sentimentos para com a autoavaliação pelos docentes, pois eles passaram a compreender e aceitá-la como um aspecto importante para a qualidade educacional.

A quinta atividade trata da construção do instrumento de registro de autoavaliação pelo docente. Nesta etapa, de acordo com os conceitos discutidos nos encontros anteriores e nas entrevistas individuais realizadas com os professores, foi possível iniciar o processo de construção colaborativa dos itens que irão compor o questionário autoavaliativo.

Os passos desenvolvidos nesse processo foram os seguintes:

1. Exposição das propostas relatadas na questão oito da entrevista (Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?);
2. Esclarecimento das dúvidas apresentadas pelo grupo de professores em relação à composição de itens para o questionário.
3. Redação de questões a partir das propostas dos três professores. Nesse sentido, as questões estão relacionadas à postura pedagógica, ao relacionamento entre docente e estudante, às percepções e aos sentimentos pessoais do professor, entre outros.
4. Definição dos itens considerados essenciais para compor o instrumento de registro de autoavaliação docente, a partir das questões redigidas.
5. Formatação final dos itens do questionário para análise dos professores.
6. Aplicação piloto do instrumento de registro de autoavaliação para os professores participantes da pesquisa. Nessa atividade não houve a análise de dados, tendo em vista a decisão dos professores em não compartilhar as informações descritas pelos mesmos.

Durante a conversa com o grupo optamos por: sistematizar um questionário com perguntas fechadas, ou seja, limitadas a alternativas fixas e que fossem preenchidas pelo próprio professor; e que a formatação do questionário ficaria sob a minha responsabilidade.

A confecção do questionário obedeceu aos critérios propostos por Stake (2011), Babbie (1999) e Barros & Lehfel'd (1990).

O questionário visa à obtenção de dados que sejam úteis para a análise do pesquisador. No caso da autoavaliação, o questionário servirá como um instrumento com o qual o docente pode registrar a sua autoavaliação, e assim poder promover a autorregulação de sua prática.

As instruções de Babbie (1999) foram adotadas para confeccionar o questionário. Os itens foram construídos de modo claro a fim de evitar ambiguidades provenientes da afinidade do pesquisador com a temática. Conforme ele mesmo enfatiza “muitas vezes, você fica tão envolvido com o tema estudado que opiniões e perspectivas ficam claras para você, mas não para seus respondentes, [...]” (BABBIE, 1999, p. 190). Também não deixamos perguntas duplas que pudessem estar relacionadas a duas afirmações. No geral os itens são curtos e a linguagem

utilizada pertence ao cotidiano escolar para facilitar a compreensão e garantir que os docentes respondam as questões.

O formato do questionário apresenta as perguntas alinhadas na horizontal com as opções de resposta logo à frente no formato de uma tabela, para evitar que algum item fique sem resposta ou que as perguntas fiquem confusas. As perguntas não seguem uma ordem específica.

O questionário também conta com instruções gerais para facilitar o preenchimento.

Como forma de resposta foi escolhida a escala Likert, pois esta “representa uma maneira mais sistemática e refinada de construir índices” (BABBIE, 1999, p. 232). Seu formato é bastante usado nas pesquisas sociais por facilitar a construção dos índices com respostas que podem ser ponderadas de modo uniforme. Outro ponto favorável é que as perguntas são feitas no formato de declaração, assim a pessoa avaliada responderá se concorda fortemente, concorda, discorda ou discorda fortemente.

Essa versão do questionário para o registro da autoavaliação docente está disponível no Apêndice F.

3.2. Análises e Reflexões

Na parte introdutória da pesquisa foi desenvolvido o Curso do Currículo em Movimento, no qual foi abordado o tema avaliação formativa, que é um assunto complexo e que ainda é pouco vivenciado e trabalhado de maneira correta pelos professores. Após esta formação, apenas os professores de Física, Química e Biologia seguiram para a próxima atividade da pesquisa, que envolveu a discussão e reflexão sobre o texto de Villas Boas (2008). Durante o momento dessa discussão, os docentes sentiram-se tímidos para expressar suas opiniões. Houve a necessidade de uma intervenção de minha parte, fazendo indagações sobre o tema e questionando-os. Dessa forma, eles apenas respondiam às perguntas.

Na etapa da entrevista individual, as colocações dos docentes divergiam de opiniões, mostrando assim a necessidade de retomar o estudo, a reflexão e a

discussão dos principais conceitos abordados no texto de Villas Boas (2008), em relação à autoavaliação como uma prática diária.

Nessa etapa de rediscussão do texto, os docentes iniciaram os debates na mesma linha de raciocínio falada durante as entrevistas, em que o foco da autoavaliação estava voltado para os resultados das avaliações dos estudantes e não na reflexão sobre as ações que envolvem a sua prática docente. No decorrer da releitura desse texto, eles foram assimilando o conceito de autoavaliação em uma perspectiva que possibilita o autocontrole e a autorregulação de sua prática docente.

Essa nova discussão facilitou a construção do roteiro de autoavaliação do docente²⁶, pois os professores da pesquisa conseguiram manifestar suas opiniões de forma segura, expondo os aspectos que são necessários para a sua autoavaliação, deixando de lado a autoavaliação centrada na aprendizagem do estudante.

Ao ser elaborado o questionário de registro de autoavaliação do desempenho docente, os professores manifestaram que o instrumento sistematizado poderia facilitar a reflexão sobre o trabalho deles e o que eles deveriam melhorar em seu desempenho pedagógico.

O tema avaliação e conseqüentemente a autoavaliação devem ser constantemente retomados por meio de estudos, reflexões e discussões que viabilizem e incentivem essa prática no cotidiano escolar, de tal modo que ela possa ser internalizada como um processo de reflexão-regulação do desempenho docente.

É importante destacar que o registro de autoavaliação docente (Apêndice F) não foi aplicado a outros professores da Escola do Porto, pois a proposta deste trabalho é mostrar que é possível promover encontros com o intuito de analisar o processo de autoavaliação da prática docente e a construir colaborativamente um registro de autoavaliação docente, que represente a realidade de cada escola, bem como de seu Projeto Político-Pedagógico e dos professores que nela atuam.

No tocante à aplicação piloto do questionário, realizado com o grupo de professores, obteve-se uma resposta positiva, sem nenhuma rejeição por parte dos três docentes, que fizeram as seguintes considerações: facilidade de entendimento da leitura e resposta dos itens; a sistematização adotada permite a utilização do instrumento no cotidiano escolar; os itens possibilitam a reflexão e a autorregulação

²⁶ Apêndice F

de suas práticas, propiciando tanto a melhoria no aspecto pedagógico quanto profissional, e conseqüentemente na qualidade do processo educativo.

Na versão final do registro de autoavaliação docente percebe-se que dos trinta e cinco itens construídos colaborativamente, apenas dois apresentam-se no formato negativo. Portanto, pode-se inferir que os professores sentem mais facilidade em redigir perguntas que não façam referência às suas características negativas, enquanto profissionais.

Ainda em relação ao registro de autoavaliação docente, é importante comentar que não foi possível um trabalho posterior, pelo fato dos professores fazerem parte do quadro de professores temporários da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, com o término do contrato, dificilmente eles retornam para a mesma escola.

3.3. A Proposta

Na perspectiva da Educação Básica Brasileira, em especial do Ensino Médio, a avaliação do desempenho docente ainda não é realizada de forma sistematizada. Em virtude disso, muitos professores realizam sua autoavaliação de maneira informal.

A avaliação do desempenho docente apresenta-se como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento profissional, considerando a realidade escolar vivida pelo docente, ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho profissional do docente, melhorando as suas práticas educativas e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da avaliação do desempenho é que ocorre a autoavaliação. Trata-se de um processo privilegiado que permite aos docentes e aos gestores da instituição refletir e sugerir mudanças estruturais, desenvolver e socializar projetos que possibilitam o trabalho interdisciplinar (MELCHIOR, 2004).

A compreensão da autoavaliação como ferramenta pertencente ao processo de ensino-aprendizagem é fundamental para promover a construção coletiva do conhecimento sobre este tema, ao mesmo tempo em que busca atender a um bem comum na qualidade da educação e na formação docente.

Este trabalho foi estruturado baseado principalmente em fontes bibliográficas internacionais (Portugal) e nacionais relacionadas ao tema. Assim, este texto destaca, para o professor, a importância do estudo e da reflexão sobre o tema avaliação e autoavaliação no desempenho docente.

Em relação à prática docente, a ideia é a de que os professores elaborem e vivenciem sua autoavaliação de forma permanente, sem que esta seja mais uma imposição da gestão escolar, pois o objetivo da autoavaliação do desempenho docente é incentivar uma prática reflexiva, que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta deve ser uma ação que propicia a reflexão ativa, que gera importantes mudanças na prática docente.

Para motivar e incentivar os docentes em seu processo de registro da autoavaliação é que se apresenta a Proposta do Texto de Apoio (Apêndice G), que tem por finalidade oferecer aos professores uma sugestão de ferramenta de registro para a sua autoavaliação no seu ambiente de trabalho. É importante destacar que essa proposta trata-se de um roteiro que pode ser adaptado as condições da instituição de ensino que tenha interesse em melhorar o seu processo educativo, por meio da autoavaliação do desempenho docente.

Considerações Finais

Ao estudar e refletir sobre a autoavaliação do desempenho docente dentro do contexto escolar da Educação Básica - Ensino Médio percebe-se que a sua efetivação ainda é pouco desenvolvida, tendo em vista a própria cultura do sistema educacional brasileiro em relação à avaliação e a autoavaliação do desempenho do professor.

Portanto, a importância da autoavaliação do desempenho docente no contexto escolar é suficiente para ser um tema de pesquisa em qualquer um dos níveis educacionais, principalmente como pesquisa de mestrado profissional.

Nesse sentido, essa pesquisa teve por objetivo além da sensibilização, discussão e reflexão da temática avaliação e autoavaliação do desempenho docente junto a um grupo de professores de Ciências da Natureza, do Ensino Médio, a construção de uma ferramenta autoavaliativa sistematizada, que possibilitasse ao docente se autoavaliar no decorrer do seu trabalho pedagógico de forma rotineira.

Esta pesquisa descreveu uma experiência de trabalho colaborativo com professores durante a coordenação pedagógica, bem como as etapas para a elaboração sistematizada de um instrumento de autoavaliação docente, por meio de cinco atividades, concluindo-a com a aplicação piloto do instrumento de autoavaliação para o referido grupo de docentes.

Este estudo só foi viável, porque os professores aceitaram o desafio de participar de forma colaborativa, apresentando-se como voluntários e autores na construção de uma ferramenta de autoavaliação.

No desenvolvimento do tema foram encontradas dificuldades para construir uma fundamentação teórica baseada em referências nacionais, pelo fato de várias delas estarem voltadas para a avaliação institucional e pouco ou quase nenhuma delas estar relacionada à avaliação do desempenho como ferramenta de melhoria da prática docente.

Outro ponto de fragilidade que apareceu durante o desenvolvimento do trabalho diz respeito aos professores, que relataram ter uma formação incompleta em relação aos conceitos e práticas acerca de temáticas referentes à avaliação e a autoavaliação. Isso se explica pelo fato dos cursos de formação inicial de professores darem pouca atenção ao tema avaliação.

Nesse sentido, foi necessário retomar alguns conceitos para um maior aprofundamento do grupo, no tocante a avaliação formativa e autoavaliação da prática docente, de modo pudesse continuar o desenvolvimento das atividades propostas pela pesquisa.

Os professores da pesquisa apresentaram considerações e entendimentos divergentes em vários momentos durante as discussões do grupo colaborativo, principalmente em relação aos conceitos sobre avaliação formativa e suas possibilidades, pois suas observações estavam voltadas para a avaliação da aprendizagem do estudante e não para uma avaliação formativa que também pudesse avaliar o seu próprio desempenho.

Outro aspecto que também não era compreendido pelo grupo de docentes era a autoavaliação como parte integrante da avaliação do desempenho, pois o grupo a entendia como uma avaliação que era realizada apenas ao final de um período ou após os resultados das avaliações dos estudantes.

Após o desenvolvimento dessa pesquisa, a avaliação do desempenho docente, por meio da autoavaliação, pode ser percebida por diferentes ângulos. Entretanto, a aplicação dessa ferramenta dependerá do empenho e do envolvimento do profissional docente na realização da sua autoavaliação, que deve estar inserida na sua rotina escolar, pois ela tem como objetivo fornecer subsídios para a melhoria de sua prática profissional.

Por isso, a proposta desta pesquisa não é a de condicionar o docente a realizar uma autoavaliação de forma mecânica e/ou obrigatória, mas sim como um processo de reflexão da sua prática docente, de modo a transformar, aperfeiçoar e valorizar o seu trabalho pedagógico e profissional. Nesse sentido, o registro de autoavaliação docente não é um modelo a ser replicado, mas um processo em construção que pode ser melhorado a partir da perspectiva de outros colaboradores.

Esta pesquisa disponibiliza também um texto de apoio que tem como objetivo incentivar a utilização dessa proposta por outros docentes, que tenham interesse em registrar a sua autoavaliação como uma prática que compõe a avaliação do seu desempenho profissional.

Referências Bibliográficas

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARREIRA, C., & REBELO, P. (2008). Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis*. In: GONÇALVES, M. M. L. P. **Concepções de professores sobre a avaliação do desempenho docente**. 2012. 123 f.. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/10387>>. Acesso em: 01 junho 2013.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CAMPANALE, F.; DEJEMEPPE, X.; VANHULLE, S.; SAUSSEZ, F. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora? In: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C. V.; WOUTERS, P. (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARDOSO, E. G. **O professor diante do espelho**: Constituição de um instrumento para pesquisa e Formação continuada de professores de Ciências. 2006. 189 f.. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física e Instituto de Química, Universidade de Brasília, 2006.

CORREIA, S. Avaliação de desempenho docente e auto-avaliação de escola: uma articulação necessária. **ELO**, 16, 201-212, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

COSTA, J. L. **E agora? Quem me avalia é o aluno: um estudo sobre a avaliação do desempenho docente**. 2007. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DÍAZ ALCARAZ, F. **Modelo para autoevaluar la práctica docente**. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2007.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. Para uma avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), 21-50, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente**: Desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5508>>. Acesso em: 03 junho 2013.

FERNANDES, D. Para uma avaliação de Professores com sentido social e cultural. **ELO**, 16, 19-23, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula**. Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, M. J. V. Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado. **ELO**, 16, 167-180, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, M. M. L. P. **Concepções de professores sobre a avaliação do desempenho docente**. 2012. 123 f.. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/10387>>. Acesso em: 01 junho 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fouth Generation Evaluation**. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc. 1989. *In*: NOGUEIRA, C. C. L. **Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio**: uma investigação-ação numa Escola Superior de Educação. 2012. 314 f.. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7311>>. Acesso em: 01 junho 2013.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Avaliação**: mito ou desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008, 136p.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 01 junho 2013.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MIZUKAMI, M. G. M. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: RAQUEL, L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NEVES, E. **Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente**: contributos para o desenvolvimento profissional. 2010. 136 f.. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15594>>. Acesso em: 01 junho 2013.

NOGUEIRA, C. C. L. **Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio**: uma investigação-ação numa Escola Superior de Educação. 2012. 314 f.. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7311>>. Acesso em: 01 junho 2013.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 julho 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 127-142, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewArticle/1530>>. Acesso em: 03 junho 2013.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANTOS, E. B. **Formação contínua do professor de ciências**: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. 2006. 210 f.. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física e Instituto de Química, Universidade de Brasília, 2006.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TYSON, H. **Who will teach the children?** Progress and resistance in teacher education. San Francisco, Jossey Bass, 1994. *In*: SALINAS, D. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Tradução: Magda Schwartzhaup Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIAL, M. Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. **Revue française de pédagogie**, n. 112, p. 69-76, 1995. *In*: CAMPANALE, F.; DEJEMEPPE, X.; VANHULLE, S.; SAUSSEZ, F. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora? *In*: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C. V.; WOUTERS, P. (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da atividade 1²⁷ Fundamentos e perspectivas da Avaliação Formativa.

➤ Objetivos

- Refletir sobre os princípios da avaliação formativa: Diagnóstico, critérios e intervenção;
- Discutir sobre os procedimentos e instrumentos de avaliação: acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

PERCURSO PEDAGÓGICO

1. Contextualizando o tema da Atividade

- a) Pedir aos cursistas que relembrem uma experiência na qual foram avaliados, e representem essa lembrança com uma palavra;
- b) Cada cursista deverá explicar para a turma porque escolheu a palavra.

2. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade

- a) Oficina sobre avaliação – prof.^a Maísa;
- b) A partir da análise, refletir sobre a importância da delimitação de critérios no momento de avaliar e, ainda, como a avaliação deve servir de instrumento de diagnóstico, intervenção e regulação das aprendizagens dos alunos (vide texto em anexo).

3. Estudando o tema

- Leitura e debate dos textos: A avaliação formativa no contexto da sala de aula; A base ética da avaliação da aprendizagem na escola; fragmentos do livro Avaliação desmistificada; e o capítulo dez do livro Compreender e transformar o ensino.
- A partir das seguintes questões norteadoras debater com base nas leituras realizadas:
 - A avaliação formativa pode contribuir para a construção do ensino médio de qualidade?
 - A adoção de critérios, de diagnósticos e regulação no momento de avaliar, pode contribuir para aprendizagens mais significativas?

4. Intervindo na nossa realidade

- Apresentar as charges utilizando a pergunta: Como realizar uma “avaliação justa”?

²⁷ Percurso proposto pelo Curso do Currículo em Movimento (EAPE – Secretaria de Educação do Distrito Federal) com adaptações.



O nosso Sistema educacional em uma imagem.



- Sugestões para avaliações a favor das aprendizagens:
 - Se você fosse o (a) professor(a) que aparece das charges, Como você avaliaria os processos de ensino e aprendizagem apresentados?
 - Pedir para que os cursistas formem grupos, discutam, e que um representante de cada grupo relate uma experiência de avaliação formativa ocorrida na sala de aula, identificando em que momento foram realizados o diagnóstico, a intervenção e a regulação das aprendizagens.
 - Os cursistas poderão também opinar sobre a experiência dos demais colegas.

5. Avaliando

- Realizar a avaliação:

Responda em uma linha: *O que você não poderia deixar de relatar sobre o encontro de hoje?*

6. Referências

FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula.** Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola.** Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Anexo da atividade
Oficina de Avaliação Formativa: princípios básicos e perspectivas

Objetivo:

Discutir princípios básicos e perspectivas da Avaliação Formativa no contexto dos ciclos/semestralidade.

Produção - Ditado – construção de imagem a partir de figuras geométricas:

Distribuição de folha A4 cortada ao meio para cada participante da oficina. Trata-se de um trabalho individual.

1. Desenhar no centro da folha um retângulo;
2. Dentro deste retângulo, outro retângulo;
3. Considerando a sua direita, desenhar, acima do primeiro retângulo desenhado, um quadrado;
4. Dentro do quadrado, um círculo;
5. Dentro do círculo, um triângulo;
6. À sua direita e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo;
7. À sua esquerda e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo;
8. Acima do primeiro retângulo, à sua esquerda, desenhar um quadrado menor que o desenhado anteriormente;
9. Acima do quadrado à esquerda, desenhar, saindo da parte superior, quatro círculos consecutivos em curva para a direita;
10. Na lateral esquerda do retângulo inicial, desenhar um triângulo escaleno.

Recolhimento das folhas com os desenhos, seleção e distribuição das mesmas ao chão da sala, ao centro, para que sejam analisados pelo grupo.

Anexo da atividade (Fragmentos de Hadji, 2001)

Conceitos básicos da Avaliação Formativa:

De acordo com Hadji, a avaliação formativa se apoia em três conceitos básicos:

1. Critérios

No caso desta produção, os critérios utilizados são: o conhecimento sobre as figuras geométricas básicas, noções de lateralidade e concentração.

Em avaliação formativa, os critérios devem ser apresentados e/ou construídos com os estudantes no início do processo de avaliação, o que caracteriza uma relação de clareza e transparência entre o professor e sua classe.

É importante que os objetivos da avaliação estejam em consonância com o PPP da escola.

O professor deve se perguntar: O que eu posso esperar da produção dos estudantes?

2. Diagnóstico

Uma produção dos estudantes pode dar inferências, mas não uma conclusão final. É preciso considerar as aprendizagens anteriores dos estudantes e perceber seus desenvolvimentos constantes.

Não expor os estudantes a uma situação de ridicularização.

3. Intervenção (ação formativa)

Trabalho de uma proposta pedagógica rumo à aprendizagem dos estudantes.

O objetivo da escola é a aprendizagem que prepare o estudante para a vida. Não dá para excluir o estudante da escola.

Os projetos interventivos compõem estratégias de aprendizagem, e devem ser conduzidos com seriedade pela escola.

APÊNDICE B

Roteiro da atividade 2 Autoavaliação no cotidiano da prática docente.

➤ **Objetivos**

- Refletir sobre a Autoavaliação como uma prática diária da prática docente.

PERCURSO PEDAGÓGICO

1. Estudando o tema da Atividade

- a) Os professores devem fazer a leitura do texto “Autoavaliação: uma prática diária”.

2. Refletindo sobre nossa realidade

- a) Como definir a autoavaliação?
- b) Como a autoavaliação pode contribuir para um ensino de qualidade?
- c) É possível torná-la, a autoavaliação, uma ferramenta cotidiana na melhoria da prática docente?

3. Referências

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Autoavaliação**: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

APÊNDICE C

Roteiro da atividade 3 Entrevista

➤ **Objetivos**

- Entrevistar individualmente os professores para obter informações sobre os conceitos discutidos nos encontros anteriores.

➤ **Questões da entrevista**

- 1 – Como você define autoavaliação?
- 2 – Para você qual é o objetivo da autoavaliação?
- 3 – Você acredita que a autoavaliação é necessária no cotidiano escolar? Por quê?
- 4 – De que forma, a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente?
- 5 – Descreva o seu sentimento em relação à autoavaliação?
- 6 – Como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo?
- 7 – Quais as atitudes tomadas por você com os resultados de sua autoavaliação?
- 8 – Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?

APÊNDICE D

Roteiro da atividade 4 Autoavaliação: discutindo conceitos.

➤ **Objetivos**

- Refletir sobre os conceitos de Autoavaliação por meio da releitura do texto de Villas Boas.

PERCURSO PEDAGÓGICO

1. Estudando o tema da Atividade

- a) Os professores devem fazer a releitura do texto “Autoavaliação: uma prática diária”.

2. Refletindo sobre nossa realidade

- a) Como utilizar a autoavaliação como um instrumento para promover o autocontrole?
- b) Como a autoavaliação pode contribuir para a regulação da prática docente?

3. Referências

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3**.

APÊNDICE E

Roteiro da atividade 5 Construção colaborativa do instrumento de registro de Autoavaliação da prática docente.

➤ **Objetivos**

- Construir colaborativamente um instrumento sistematizado para que o docente possa realizar a sua Autoavaliação.

PERCURSO PEDAGÓGICO

1. Conversando sobre a Atividade:

- a) Exposição das propostas relatadas na questão oito da entrevista (Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?);
- b) Esclarecimento das dúvidas apresentadas pelo grupo de professores em relação à composição de itens para o questionário.
- c) Redação de questões a partir das propostas dos três professores. Nesse sentido, as questões estão relacionadas à postura pedagógica, ao relacionamento entre docente e estudante, as percepções e sentimentos pessoais do professor, entre outros.
- d) Definição dos itens considerados essenciais para compor o instrumento de autoavaliação, a partir das questões redigidas.
- e) Formatação final dos itens do questionário para análise dos professores.
- f) Aplicação piloto do instrumento de autoavaliação para os professores participantes da pesquisa, sem a análise de dados ou compartilhamento das informações.

2. Referências

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

APÊNDICE F

REGISTRO DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Prezado (a) Professor (a),

Somos avaliados durante todo o processo de trabalho e um dos instrumentos de avaliação de uma prática reflexiva é a autoavaliação, que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem. É uma ação que propicia a reflexão ativa que gera importantes mudanças na prática.

É importante destacar que os objetivos da uma autoavaliação da prática docente envolvem:

- O ajuste pedagógico, com a regulação do processo ensino-aprendizagem.
- O controle da qualidade durante o processo.
- O melhoramento do processo pedagógico.
- O planejamento da ação pedagógica.

Para auxiliá-lo neste processo de sistematização da autoavaliação, organizamos o roteiro abaixo para que você possa preenchê-lo.

Para tanto, responda os itens com a seguinte legenda:

CF (concordo fortemente) **C** (concordo) **D** (discordo) **DF** (discordo fortemente)

No.	Itens	CF	C	D	DF
1.	Sou pontual nos meus horários de trabalho.				
2.	Sou assíduo.				
3.	Os exercícios avaliativos são entregues nas datas marcadas.				
4.	Os planejamentos são entregues nas datas marcadas.				
5.	Busco formação para ser um docente capacitado.				
6.	Compartilho experiências profissionais com outros docentes.				
7.	Crio um clima favorável em sala de aula para que os estudantes expressem seus sentimentos e ideias.				
8.	Realizo as atividades definidas no Projeto Pedagógico da escola.				
9.	Desenvolvo os conteúdos de maneira a serem úteis no cotidiano dos estudantes.				
10.	Mantenho com os estudantes um relacionamento amigável.				
11.	Mantenho atualizados os meus diários.				
12.	O planejamento de minhas aulas está de acordo com o tempo de aula.				
13.	Estimulo a autonomia dos alunos.				
14.	Mantenho um clima de respeito para com o aluno.				
15.	Elaboro as avaliações de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.				

No.	Itens	CF	C	D	DF
16.	Entrego as notas nas datas marcadas.				
17.	Utilizo o material didático conforme o planejamento.				
18.	Realizo as atividades de laboratório em minha disciplina.				
19.	Sou receptivo às dúvidas dos estudantes, demonstrando interesse e boa vontade.				
20.	Planejo as aulas de acordo com as dificuldades dos estudantes.				
21.	Encaminho para SOE/Coordenação alunos com dificuldades.				
22.	Utilizo as avaliações com uma forma de punição.				
23.	Tenho uma postura ética em relação aos estudantes.				
24.	Desenvolvo ações destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.				
25.	Contribuo para a formação educacional dos estudantes.				
26.	Apresento atitudes preconceituosas em relação aos estudantes.				
27.	Respeito as diferenças de opiniões dos estudantes.				
28.	Percebo cada estudante de forma individualizada.				
29.	Levo em consideração a realidade local dos estudantes ao planejar minhas aulas.				
30.	Desenvolvo ações que visam facilitar o relacionamento com o estudante.				
31.	Estimulo a cooperação entre os estudantes.				
32.	Identifico a motivação dos estudantes para participar da minha aula.				
33.	Desenvolvo atividades diversificadas para tornar os conteúdos mais atraentes para os estudantes.				
34.	Exponho os conteúdos de forma clara.				
35.	Utilizo a autoavaliação como fonte de dados para reorganizar a minha prática docente.				

APÊNDICE G – TEXTO DE APOIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Física

Instituto de Química

Faculdade UnB Planaltina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

AUTOAVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA COLABORATIVA PARA A MELHORIA DA
PRÁTICA DOCENTE

AUTOAVALIAÇÃO: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
[Texto Didático Produzido para professores]

Mayara Lima dos Reis

Brasília – DF

Maio
2014

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	79
1. AVALIAÇÃO: DO DESEMPENHO DOCENTE A AUTOAVALIAÇÃO	80
1.1. Avaliação do desempenho docente	82
1.2. Autoavaliação do desempenho docente	87
2. OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO GRUPO	92
2.1. Reconhecendo o ambiente	92
2.2. Abrindo horizontes	96
3. CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Fundamentos e perspectivas da avaliação formativa	111
APÊNDICE B – Autoavaliação no cotidiano da prática docente	115
APÊNDICE C – Entrevista	116
APÊNDICE D – Autoavaliação: discutindo conceitos	117
APÊNDICE E – Construção colaborativa do instrumento de registro de Autoavaliação da prática docente	118
APÊNDICE F – Registro de Autoavaliação docente	119
ANEXO	121

APRESENTAÇÃO

O panorama atual da Educação Básica Brasileira foi o agente incentivador para o desenvolvimento dessa proposta, uma vez que tanto se discute sobre as razões do insucesso dos estudantes, os motivos para as altas taxas de evasão e repetência, bem como, a falta de interesse dos estudantes para aprender. Assim sendo, apontamos os estudantes como o principal foco das reflexões no âmbito do ensino aprendizagem. Entretanto, seria possível ver essas razões por outra perspectiva: o docente como agente no processo educativo.

É possível vislumbrar o docente como peça-chave na construção de novos significados para a educação, desde que este invista em uma cultura de formação constante e reflexiva de suas práticas pedagógicas e metodologias diárias de trabalho.

A autoavaliação faz parte de uma construção conjunta que envolve um amplo ciclo de planejamento para que o docente possa construir juízos de valor e apreciar se sua prática e postura na sala de aula estão atendendo aos objetivos, e se também os docentes e os estudantes estão pessoalmente comprometidos com o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a autoavaliação assume propósitos que vão além das avaliações de desempenho docentes convencionais e institucionais (progressão de carreira ou de prestação de contas).

Assim, o intuito é promover novos debates sobre a autoavaliação como uma ferramenta viável para a regulação do desempenho docente, oferecendo propostas para que este instrumento seja vivenciado no cotidiano escolar, no âmbito do ensino público do Distrito Federal, principalmente durante as coordenações pedagógicas.

O texto de apoio apresenta-se como parte fundamental para o Mestrado Profissionalizante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB). Esse trabalho está embasado na utilização da pesquisa colaborativa, como forma de buscar soluções para os problemas do cotidiano escolar, por meio da inclusão dos professores no processo de pesquisa, para que as diversas contribuições forneçam subsídios para as dificuldades comuns. Assim, esta surge como resultado de uma pesquisa realizada com um grupo de professores voluntários de uma escola pública do Distrito Federal e, com apoio da Direção da mesma.

Por meio desse texto, será possível conhecer o contexto e a vivência do grupo de professores de Ciências da Natureza nesta escola, que aceitaram a proposta de tornar a autoavaliação uma ferramenta para avaliar o desempenho docente. Através da vivência destes professores foi formulado coletivamente um registro capaz de sistematizar o que eles consideram importante para uma autoavaliação.

O texto de apoio tem como propósito descrever essa experiência, na qual o grupo de professores se dispôs a participar. Logo, não deverá ser usado como manual, mas pode ser um material que incentive a utilização da prática de autoavaliação do desempenho docente em outras instituições escolares.

1. Avaliação: do desempenho docente a autoavaliação

É importante que se compreenda que a avaliação é, em muito boa medida e em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (FERNANDES, 2008, p. 5).

Seríamos capazes de estabelecer um consenso ou uma definição acerca do conceito de avaliação?

O trecho de Fernandes nos dá uma dimensão do quanto o tema avaliação pode ser amplo e complexo em suas especificidades dentro de cada realidade escolar.

Nesse sentido, a evolução dos conceitos de avaliação perpassa por vários contextos históricos e sociais, com intuito de mostrar suas diferentes perspectivas. Cada momento vivido pela sociedade impõe que esta se posicione e proponha modelos e teorias que nortearão o trabalho, inclusive na escola.

A vida em sociedade implica classificar, estamos sempre confrontando e comparando os indivíduos, quer seja por suas capacidades ou atitudes.

No decorrer da história dos processos avaliativos tivemos momentos de influência positivista, na qual prevaleceu a avaliação como medida, com um caráter mais técnico, cuja finalidade era medir de forma rígida e objetiva a aprendizagem dos estudantes. É possível observar que ainda hoje temos resquícios e marcas dessa geração que são difíceis de serem apagados.

Também houve um momento no qual a avaliação estava voltada para a descrição e análise dos objetivos de aprendizagem propostos, permitindo verificar se esses estavam sendo alcançados. Assim, Kliebard (2011, p. 31) relata que “para Tyler [...], a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados”.

Assim, vemos que a intensificação dos estudos e dos debates envolvendo temas relevantes para a qualidade da educação nos faz também refletir sobre os processos avaliativos e sua relevância no cotidiano escolar.

Esteban (2008) relata que

Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, produzindo diferentes movimentos que vão desde a crítica contundente aos processos consolidados no sistema educacional brasileiro, por sua natureza classificatória e excludente, até análises e proposições que pretendem aperfeiçoar as práticas classificatórias por considerá-las indispensáveis à produção de uma escola de qualidade.

As críticas que convidam com objetivos e argumentos às vezes diferentes, a escola a transformar o processo de avaliação vêm sendo acompanhada de propostas oficiais indicando mudanças curriculares e transformações no sistema de avaliação, gerando impactos na dinâmica de sala de aula, na gestão da escola e na organização do sistema educacional. (2008, p. 9-10).

Essas novas perspectivas percebem o processo avaliativo como algo absolutamente vinculado às práticas pedagógicas e à dinâmica escolar. Nesse sentido, o compromisso com a qualidade na educação começa quando esse processo promove uma inclusão escolar e social, visando práticas escolares democratizadas (ESTEBAN, 2008).

Hadji (2001) relata que a avaliação deve ser colocada a serviço da aprendizagem, para que esta possa construir-se em um contexto integrado ao ato de ensinar.

O processo avaliativo deve promover a valorização do conhecimento e a percepção do mundo, tendo como função principal “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino [...]. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. [...], pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa” (HADJI, 2001, p. 19).

A avaliação em uma perspectiva formativa tem um caráter prognóstico, levando em conta as peculiaridades de cada indivíduo, bem como seu desenvolvimento no decorrer do processo, conduzindo a melhoria e ao ajuste do ensino-aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa deve favorecer e facilitar a interação entre avaliador e avaliado, para que por meio dessa relação seja possível identificar os pontos de fragilidade e poder melhorá-los em benefício da aprendizagem.

Nesse sentido, o *feedback* oferecido possibilita condições de encorajamento para que o indivíduo assuma-se como corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2004).

Em meio aos diversos autores que apresentam entendimentos sobre a evolução dos conceitos de avaliação, a que mais apoia a proposta deste trabalho é a de Domingos Fernandes (2006), que expõe uma visão na qual a avaliação pode possuir conceitos amplos e flexíveis já que esta se manifesta de diferentes formas no contexto escolar.

Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada” para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando. (FERNANDES, 2006, p. 36).

1.1. Avaliação do desempenho docente

Os anseios constantes, tanto por parte da sociedade quanto dos profissionais da Educação, pela busca da eficiência e da qualidade dos processos educacionais, têm sido motivados pelas necessidades sociais, culturais e tecnológicas que tem provocado pressões que mobilizam a escola para um ensino de qualidade. Nesse sentido, ela precisa rever sua forma de ensinar e de aprender. Porém, a melhoria dos sistemas educativos está focada nos currículos escolares, nos projetos e programas educacionais e nas estruturas físicas das escolas (FERNANDES, 2008, 2009; CORREIA, 2009; FREITAS, 2009). Contudo, pouco ou nada se pensava em relação ao trabalho pedagógico ou nas metodologias de apoio a aprendizagem dos estudantes.

Assim, é fundamental dar um novo enfoque no papel do professor e na sua participação na construção de um ensino de qualidade, possibilitando ao sistema de gestão escolar brasileiro desenvolver a cultura da autoavaliação docente como um processo que pertence à rotina escolar.

Logo, no Educação Básica Brasileira, a avaliação do desempenho docente precisa ser desenvolvida e aperfeiçoada enquanto ferramenta sistematizada, que pode possibilitar melhorias no sistema educacional.

A avaliação do desempenho docente apresenta-se como uma ferramenta para promover o desenvolvimento profissional considerando a realidade escolar

vivida pelo docente, possibilitando a sua valorização juntamente com a melhoria das práticas educativas da escola, como um todo do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação docente pode oferecer subsídios e atender aos mais variados propósitos, dentre eles: a responsabilização e a prestação de contas²⁸, no que se refere aos resultados de ensino-aprendizagem dos alunos; a contribuição para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor; o fornecimento de *feedback* do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria das práticas e procedimentos propostos pela escola (FERNANDES, 2008).

Na avaliação do tipo prestação de contas sua finalidade é selecionar, medir e responsabilizar, podendo esta provocar receio e minimizar a participação do docente, por medo de ser penalizado por seu desempenho ou competência (NEVES, 2010), pois, sabemos que “a condição de trabalho mais frágil para os professores é a noção de que o professor é o único responsável pelo quanto os estudantes aprendem” (TYSON, 1994²⁹, citado por SALINAS, 2004, p. 120).

Já no caso da avaliação do desempenho voltada para o desenvolvimento docente (SALINAS, 2004; NEVES, 2010; COSTA, 2007), observa-se uma prevalência da natureza formativa e que esta necessita de envolvimento e participação efetiva tanto dos docentes quanto dos demais envolvidos no processo escolar. Dessa forma, a avaliação será dinâmica, permitindo ao docente analisar e repensar suas práticas e metodologias a partir da sua autoavaliação, da avaliação dos seus pares e também dos estudantes. Salinas (2004, p. 118) ressalta que “o objetivo principal desta será melhorar a prática mais do que satisfazer demandas externas de informação”.

Nesse sentido, observamos que é fundamental que o docente consiga vislumbrar a relevância da avaliação do desempenho, ficando claro que ela contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a construção de uma cultura de avaliação do desempenho docente nas escolas, de tal forma que esta não aconteça apenas em momentos isolados. Portanto, a reflexão sobre a prática docente deve ser encarada como um processo contínuo e natural no cotidiano escolar, sendo ela uma ferramenta para melhorar a qualidade do processo educativo.

²⁸ A prestação de contas ou responsabilização está relacionada com a apresentação dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem a gestão escolar.

²⁹ TYSON, H. **Who will teach the children?** Progress and resistance in teacher education. San Francisco, Jossey Bass, 1994. *Apud* Salinas (2004).

Podemos assim dizer que há duas lógicas norteadoras para a avaliação do desempenho docente: a formativa e a somativa (FERNANDES, 2008; NEVES, 2010; GONÇALVES, 2012).

Na avaliação de natureza formativa é essencial que haja a participação do professor durante todo o processo avaliativo e que a relação entre avaliador e avaliado não tenha um caráter impositivo. Dessa forma, esta “será necessariamente uma avaliação contextualizada que valoriza e incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho” (FERNANDES, 2008, p. 23).

Em relação à avaliação de natureza somativa, esta está voltada para a medição da competência, do desempenho e da eficácia dos professores, tendo “uma clara preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis” (FERNANDES, 2008, p. 23).

Na compreensão de Fernandes (2008), a competência está relacionada a um conjunto de “saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita” (2008, p. 15); o desempenho “está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar” (2008, p. 15); e a eficácia é descrita “como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos” (2008, p. 15). A eficácia depende da competência e do desempenho docente, bem como das respostas dos alunos em determinadas situações.

Gonçalves (2012) relata a existência de modelos norteadores para a avaliação do desempenho docente que é “ao mesmo tempo formativa e sumativa³⁰, pois, por um lado, viabilizam o desenvolvimento profissional, mas, por outro, possibilitam a prestação de contas” (2012, p. 19).

Dessa maneira, Barreira & Rebelo³¹ (*apud* GONÇALVES, 2008, p. 19) citam que há:

[...] um “modelo misto”, integrador, tendo ao mesmo tempo, um propósito formativo, porque dá ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e um propósito sumativo, porque considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e

³⁰ Sumativa – vocábulo do português de Portugal para algo somativo ou relativo a soma.

³¹ Barreira, C., & Rebelo, P. (2008). Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis*.

deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. (2008, p. 19).

Portanto, o “modelo misto” de avaliação de desempenho docente vem oferecer novas perspectivas na educação, inclusive possibilita a implementação da autoavaliação docente, em contrapartida ao modelo de promoção do desenvolvimento profissional dos professores voltado para medição e controle dos resultados dos estudantes.

Nesse contexto, a autoavaliação é uma forma de aprimorar o trabalho pedagógico, por meio de ambientes educacionais e de profissionais capacitados e motivados a ensinar com qualidade, ao mesmo tempo em que estes são agentes motivadores dos estudantes.

Torna-se fundamental a necessidade de as escolas e de os professores perceberem que a avaliação do desempenho docente é um instrumento que contribui para a qualidade pedagógica e que ela é uma oportunidade para o docente refletir sobre suas práticas. Como grifa Fernandes (2008),

A avaliação só poderá ter um real significado e ter pelo menos alguma utilidade, se as escolas e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem. Este é um ponto de partida importantíssimo e implica que se desenvolvam concepções e atitudes positivas e construtivas relativamente ao estatuto profissional dos professores, domínio em que a avaliação pode dar um contributo fundamental. (2008, p. 22).

Fernandes (2008, p. 13) cita dez elementos, a título de exemplo, que devem ser considerados no processo de avaliação do desempenho docente:

1. Métodos e processos de recolha de informação;
2. Projectos educativos e curriculares das escolas, projetos curriculares de turmas, planos anuais ou outros da escola;
3. Recursos disponíveis tais como tempo, pessoas envolvidas e competências avaliativas dos intervenientes;
4. Quem avalia, quando avalia e com que frequência avalia;
5. Natureza da relação entre avaliadores e avaliados;
6. Procedimentos a utilizar na combinação e agregação dos dados;
7. Propósitos que se pretendem alcançar através da avaliação;
8. Comunicação dos juízos de valor que se formulam como resultado do processo de recolha da informação avaliativa;
9. Seguimento que é dado ao processo de avaliação;

10. Processos de negociação, possibilidades de recursos, do direito de audição previa ou procedimentos afins. (2008, p. 13).

Esses elementos, citados por Fernandes (2008), podem nortear a realização da avaliação do desempenho docente de forma prática, pois este é um processo que exige um trabalho estruturado e sistematizado, por meio do recolhimento, da análise e da interpretação dos dados obtidos, para que possa garantir a validade das informações. Assim sendo, este “é um processo sistemático, deliberado, participado, e bastante exaustivo de recolha de informações que permite apreciar qualificações dos professores, bem como os seu desempenho, a sua competência e a sua eficácia” (FERNANDES, 2008, p. 14).

É importante destacar que Fernandes não inclui neste rol de elementos a autoavaliação, apesar de sua relevância para outros autores (NEVES, 2010; GONÇALVES, 2012; CAMPANALE *et al.*, 2012).

Assim, como em qualquer outra avaliação, na avaliação do desempenho docente é importante definir as etapas e as metodologias, bem como os objetivos que se quer verificar e quais as medidas que serão adotadas após os respectivos resultados. Fernandes (2008) enfatiza que também é necessário transparência e clareza na definição dos critérios e do objeto de avaliação, que deve ser simples, baseando-se nos conceitos estruturantes e fundamentais. Essa avaliação deve ter como finalidade melhorar o desempenho docente e a qualidade do ensino.

No caso da avaliação do desempenho docente ser realizada por agentes externos, os avaliadores deverão ser pessoas nas quais os avaliados possam ter confiança e que reconheçam suas competências, pois dessa maneira a avaliação poderá ter credibilidade e ser ética. Dessa forma, tende a ser reconhecida como um processo justo, fornecendo resultados irrepreensíveis (FERNANDES, 2008).

Na avaliação do desempenho docente surgem os desafios, os problemas e as oportunidades, que devem ser considerados no momento de sua execução.

Fernandes (2008) cita três desafios inerentes à avaliação do desempenho docente, que são: a) de “natureza cultural”, no qual é predominante uma concepção de avaliação voltada para a “classificação, seriação e seleção” do que propriamente para a melhoria da aprendizagem; b) de inserir e incentivar as pessoas como parte integrante do processo avaliativo; c) de natureza prática, pois a avaliação do

desempenho deve ser um “processo simples”, utilizando para este fim instrumentos e coleta de informações relevantes (2008, p. 26-27).

Os problemas relacionados por Fernandes (2008, 2009) no tocante a avaliação do desempenho docente são: a) acreditar que a avaliação do desempenho docente por si só é “uma coisa boa” (2009, p. 21) e que ela será capaz de resolver todas as dificuldades; b) reduzir a avaliação a um “mero processo rotineiro [...], sem quaisquer consequências positivas na vida das escolas, dos alunos e dos professores” (2009, p. 21); c) a avaliação é um “processo delicado e moroso” (2009, p. 21), que deve ser gerenciado com atenção pela equipe gestora das escolas. Outro problema enfatizado por Gonçalves (2012, p. 17) é realização da avaliação do desempenho docente por causa dos fracos resultados obtidos pelos estudantes.

Em relação às oportunidades na avaliação do desempenho docente, Fernandes (2008, 2009) descreve que o processo avaliativo gera “uma oportunidade de desenvolvimento profissional” (2008, p. 29), podendo levar a uma melhoria pedagógica e na qualidade dos serviços prestados pela escola à comunidade.

Para a realização do processo de avaliação do desempenho docente é necessário construir instrumentos que possam recolher dados referentes ao cotidiano escolar, por meio de observações ou registros capazes de analisar o desempenho deles. Contudo, pelo fato desses instrumentos serem estruturados por seres humanos, eles estão suscetíveis a certa fragilidade, que podem afetar sua credibilidade e até mesmo produzir conclusões incorretas.

Os procedimentos mais comuns utilizados para avaliar o desempenho docente são os portfólios, a autoavaliação, a avaliação por pares e a avaliação pelos estudantes. Apesar de todos esses instrumentos serem interligados, daremos um destaque para a autoavaliação.

1.2. Autoavaliação do desempenho docente

A autoavaliação do desempenho docente, de modo geral, assume um papel essencial na área educacional, pois esta pode proporcionar melhorias na qualidade do ensino.

A autoavaliação é uma prática que deve ser exercida por todos os participantes do processo educacional de forma clara e rotineira, sendo admitida em toda instituição (PERRENOUD, 2000).

Campanale *et al.* (2012) definem a autoavaliação “como um autoquestionamento de sua ação e do que ela produz (VIAL, 1995), um processo de alteração de suas representações da ação e da situação que gera a regulação (CAMPANALE, 1997)” (2012, p. 199).

Hadji utiliza a autoavaliação no contexto da avaliação formativa expressando uma “dupla vontade”: a primeira vontade prioriza a “regulação da ação da aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação” (2001, p. 102); e a segunda está relacionada à “metacognição”.

A regulação da ação da aprendizagem está direcionada para dois conceitos: a “autonotação” e o “autocontrole”. A definição de “autonotação” está relacionada à nota atribuída ao aluno por si próprio, ao analisar o seu desempenho. O “autocontrole” é um processo contínuo de avaliação realizado pelo próprio sujeito, “é um olhar crítico do que se faz enquanto se faz”, sendo esta ação “frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida” (HADJI, 2001, p. 102). Melchior (2004) corrobora o conceito de autocontrole como sendo uma:

“figura privilegiada da autoavaliação, é um componente natural da ação feita durante o processo. Então a autoavaliação que visa à qualificação, tem sentido como autocontrole”. (2004, p. 128).

A “metacognição é um processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (VILLAS BOAS, 2008, p. 3). Ela é sinônimo da ação de autocontrole que visa refletir, analisar e desenvolver as condutas do sujeito envolvido no processo educativo (HADJI, 2001).

Campanale (1996 in HADJI, 2001, p. 104) apresenta duas características para a autoavaliação ser considerada como um processo metacognitivo, que são: a autorregulação como uma “dimensão fundamental dos processos cognitivos”, e a outra como sendo um constante “diálogo interno alimentado pela linguagem do outro” (HADJI, 2001, p. 104).

Em uma perspectiva mais atual Campanale *et al.* (2012) trazem o conceito de autoavaliação socializada como “meio de regulação da formação e como fim para

desenvolver a capacidade reflexiva” (2012, p. 198) a partir das interações que ocorrem entre os sujeitos, e também entre avaliado e avaliador.

As relações estabelecidas entre os participantes na autoavaliação socializada possibilitam discussões de problemas comuns na prática docente, que podem gerar atitudes e mudanças no contexto escolar.

Nesse sentido, a autoavaliação irá retratar o desempenho docente de modo mais realista quando este processo acontecer de forma espontânea, pois o desejo de melhorar a prática pedagógica e de buscar soluções para as dificuldades cotidianas é facilitado para aqueles que possuem o anseio pela mudança. Quando um sujeito compreende que ele tem a capacidade de autorregular-se, ele então começa a romper com a dependência de algo exterior ao sujeito. “Se a oportunidade de saber o que se espera das pessoas lhes for dada, facilitará sua organização mental antes de realizarem a tarefa” (MELCHIOR, 2004, p. 129).

A ideia da autoavaliação é que esta é uma das formas de incentivar o professor em sua prática pedagógica, pois, ao promover uma reflexão ampla sobre as várias perspectivas da prática docente, ela estimula o pensamento crítico antes, durante ou depois da ação, que ao ser analisada orienta o planejamento das medidas que irão melhorar o processo de ensino-aprendizagem posterior (NOGUEIRA, 2012).

A autoavaliação é um processo privilegiado que permite aos docentes e aos gestores da instituição refletir e sugerir mudanças, desenvolver e socializar projetos que possibilitam o trabalho pedagógico (MELCHIOR, 2004). Quando o grupo de trabalho compreende a autoavaliação como ferramenta pertencente ao processo de ensino-aprendizagem, ela assume a função de promover uma construção do conhecimento, que tem como intuito atender a um bem comum na qualidade da educação e na formação docente.

No entanto, não é fácil incentivar e implementar a autoavaliação sem que os participantes entendam as verdadeiras intenções, as fragilidades e as limitações que surgem com esse tipo de avaliação. Por isso, faz-se necessário criar um ambiente de confiança e que os objetivos dessa avaliação estejam claros, para que todos conheçam suas responsabilidades e tenham comprometimento ao realizá-la.

O indivíduo que se autoavaliar deve compreender a complexidade envolvida na exposição dos atributos referentes ao seu desempenho profissional, tendo em

vista que os resultados poderão apresentar um *feedback* que não seja o que ele esperava ou que represente uma imagem distorcida de seu trabalho como docente.

Não se pode deixar que a avaliação do desempenho docente afaste-se dos objetivos traçados e de sua função principal de regular o processo educativo. Seus resultados devem correlacionar-se com o contexto escolar, de modo a propiciar a adoção de novas práticas. Deve-se evitar que a autoavaliação seja utilizada como ferramenta de prestação de contas ou como um documento para penalizar o profissional docente.

Ao ser realizada por um avaliador externo, a avaliação do desempenho docente só será efetiva se suas funções e objetivos forem bem definidos pelo avaliador, uma vez que este é o responsável por explicar os caminhos a serem trilhados, bem como mostrar as vantagens e as dificuldades desse instrumento para a equipe de profissionais da instituição escolar.

Apesar de conhecermos as vantagens da autoavaliação, esta ainda não se apresenta como uma prática sistematizada nas escolas brasileiras. Neves (2010), Nogueira (2012) e Campanale *et al.* (2012) expõem algumas razões que podem inibir a participação dos docentes nessa forma de avaliação, tais como: a falta de tempo; a dificuldade em aceitar o *feedback* sobre sua prática de trabalho; a falta de motivação; e a falta de apoio da comunidade escolar. Assim, essas dificuldades indicam que o significado que os professores atribuem à autoavaliação é um reflexo de sua percepção e que estes ainda não conseguem visualizar os benefícios que o processo de avaliação do desempenho trás a sua prática docente.

O processo de autoavaliação pode ser acompanhado por um instrumento de registro. No entanto, a utilização de um instrumento autoavaliativo dependerá de seu contexto e de “seu grau de interação à dinâmica de desenvolvimento de auto-regulação metacognitiva dos sujeitos em questão” (HADJI, 2001, p. 105). Campanale *et al.* (2012) relatam que existem três tipos de autoavaliação instrumentalizada que são: “autoavaliação estrita (o avaliado sozinho com o instrumento), a avaliação mútua entre colegas, e a coavaliação aprendiz formador” (2012, p. 200).

Conforme a definição de Campanale *et al.* (2012) para esta pesquisa foi utilizada a autoavaliação estrita, tendo em vista que os próprios docentes se

autoavaliaram com o auxílio de uma ferramenta de registro, construída colaborativamente pelo grupo da pesquisa.

2. Os caminhos da formação do grupo

Este capítulo está voltado para a compreensão do modo como esse trabalho foi desenvolvido e colaborativamente construído pelo grupo de pesquisa a partir de seu contexto e das nuances da realidade vivenciada na escola.

A escola foi escolhida pelo fato de ser o meu ambiente de trabalho, no qual atuo. Com o intuito de manter o anonimato da Instituição de Ensino, assim como também de seus professores, decidi usar nomes fictícios para a Escola, os professores e a cidade na qual está inserida a escola.

Inicialmente, nosso ingresso aconteceu no contexto da Coordenação Pedagógica da Escola do Porto³². O espaço/tempo da coordenação pedagógica é um momento no qual o docente possa interagir com os colegas, dividir experiências, estruturar propostas interdisciplinares, discutir as eventuais dificuldades dos alunos de maneira individualizada e realizar a sua autoavaliação. É nesse momento que reunimos os professores de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) com o objetivo de desenvolver de modo colaborativo uma proposta de autoavaliação que permitisse uma melhoria da prática docente.

O tema autoavaliação do desempenho docente é o foco do trabalho, no entanto para que esta atue como uma ferramenta da melhoria da prática do professor foram necessárias algumas discussões sobre temas que permeiam esse assunto, como a avaliação formativa e a avaliação do desempenho docente.

2.1. Reconhecendo o ambiente

Para a execução da pesquisa, é essencial conhecer a estrutura da escola, a situação do trabalho docente e suas possibilidades pedagógicas no contexto dessa comunidade.

Nosso ingresso no contexto da Coordenação Pedagógica da Escola do Porto foi motivado pela intenção em desenvolver uma pesquisa, com os professores de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), para refletir e analisar o processo de autoavaliação e a construir colaborativamente um registro de autoavaliação da

³² Nome propositalmente fictício.

prática docente, bem como apresentar uma sugestão por meio de um texto de apoio que possa ser empregado em outras escolas.

A Escola do Porto está situada em uma região de periferia de sua cidade, que se situa ao leste do centro da Capital Federal, dedicando-se apenas a demanda de Ensino Médio.

No ano de 2000, a procura pelo Ensino Médio Regular Noturno era tão grande que a escola funcionava com 19 salas e mais 14 salas no anexo. O crescimento populacional na região foi o que possibilitou a construção da Escola do Porto em um local ermo, onde antes era um campo de futebol. No ano de 2013, apesar de excelente estrutura física e de recursos disponíveis na escola, esta só conta com seis turmas, sendo perceptível que o ensino regular noturno sofre uma crescente evasão escolar.

No ano de 2013, a escola ofereceu quarenta e duas turmas à comunidade nos três turnos, com o número total de estudantes das turmas do noturno é de aproximadamente de 300 alunos do Ensino Médio Regular. Os alunos do Porto são originários da própria cidade ou de algumas cidades próximas do Entorno do Distrito Federal. As turmas possuem salas fixas e a cada mudança de horário o professor dirige-se a outra turma.

A comunidade escolar do Porto tem à sua disposição uma biblioteca, laboratórios integrado de Física, Química e Biologia, e de Informática. Conta ainda, com um auditório, dezoito salas de aula, uma sala do Grupo de Estudos Avançados (GEA), uma sala de recursos e uma praça do estudante na área verde, onde os estudantes conversam e jogam pingue-pongue e “totó”.

O corpo docente da escola é composto por professores graduados e pós-graduados. A infraestrutura, destinada aos docentes, conta com uma sala para os coordenadores e supervisores pedagógicos; duas salas para a coordenação e o planejamento dos professores; uma sala de recursos visuais; uma sala de mecanografia e uma sala de orientação educacional.

A escola conta com cerca de cem funcionários, que têm a sua disposição um extenso espaço administrativo, que inclui uma sala de recepção para a comunidade escolar, a sala da Direção e do Disciplinar, a Secretaria, a sala dos Assistentes administrativos, uma sala de Servidores e uma guarita.

Os docentes relatam, em suas observações, que é uma escola boa, que dispõe de recursos físicos, visuais e didáticos, como *Datashow*, mapas, os laboratórios e até mesmo internet. Entretanto, os professores relatam o descaso dos alunos com a conservação do patrimônio escolar e com as tentativas de promover momentos e atividades diferenciadas se estas não tiverem alguma relevância quantitativa nas notas bimestrais.

A última gestão da Escola do Porto vem tentando promover uma equidade nas ações pedagógicas, para que todos os turnos desenvolvam um trabalho único. Porém, o noturno requer um olhar diferenciado, tendo em vista o perfil dos estudantes, que trabalham e querem terminar o Ensino Básico com qualidade.

Nesse sentido, é compreensível a dificuldade que os professores têm em definir qual a prioridade desse grupo de estudantes do turno Noturno, que não possuem uma identidade definida. Essas fragilidades poderiam ser solucionadas se os momentos pedagógicos assumissem uma postura de formação, investindo na valorização do espaço/tempo da coordenação pedagógica para a melhoria da prática docente.

Nesse contexto, também é possível observar as dificuldades que os professores apresentavam ao avaliarem os estudantes, para quais ministravam aulas, pois percebi também que era muito difícil avaliá-los de acordo com os parâmetros definidos pela escola.

No ano de 2010, a Escola do Porto solicitava aos professores que formulassem questões de múltipla escolha para compor a prova da área de Ciências da Natureza. A outra parte da nota bimestral era composta por uma “avaliação formativa” e o restante dos pontos era definido pelo professor.

A “avaliação formativa” era realizada por meio de uma ficha, com questões definidas, nas quais o professor marcava o item, de acordo com a postura do estudante em sala de aula. Alguns professores consideravam esse instrumento avaliativo como correto, outros não preenchiam ou não tinham opiniões formuladas. Era uma avaliação problemática e que, em alguns casos, não refletia a situação e o empenho do estudante, bem como demandava um tempo substancial durante a aula para o preenchimento da ficha. Creio que a maioria dos docentes, e me incluo nesse grupo, não conhecia o real significado do processo que envolve uma avaliação

formativa e o que esta pode proporcionar tanto na qualidade da aprendizagem dos estudantes, quanto na prática pedagógica docente.

Alguns anos depois, ao assumir a coordenação pedagógica, percebi que os docentes tinham e continuam tendo dificuldades para formular os instrumentos avaliativos dos estudantes. Além disso, a cultura da autoavaliação e da avaliação por terceiros (estudantes, direção, professores, conselho de classe) para com o docente ainda não está sistematizada na rotina escolar, por isso eles apresentam dificuldades no momento de receber críticas e/ou sugestões sobre suas práticas metodológicas e sua postura em sala de aula.

Chegamos então em um ponto importante: a avaliação como fator fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois das minhas observações como coordenadora pedagógica e lembrando o meu tempo de estudante, percebi a influência que a avaliação tem na vida escolar do estudante, bem como, na prática docente. A avaliação é algo que marca a vida do discente de maneira positiva ou negativa, dependendo do estímulo que ela provoca, podendo interferir nos índices de evasão e de reprovação. Por isso, o processo avaliativo deve servir como uma ferramenta na qual o docente possa verificar o desenvolvimento do estudante e motivá-lo a participar da regulação de sua aprendizagem, do mesmo modo também deve propiciar a reflexão docente, em relação a sua prática pedagógica, por meio da autoavaliação.

Portanto, a autoavaliação pode gerar diversos sentimentos, como os citados pelos estudantes de pedagogia no texto de Villas Boas (2008, p. 4):

[...] dificuldade; concordância; discordância; percepção da necessidade de responsabilidade, criticidade e honestidade; desconforto; preocupação; insegurança; desconhecimento dos seus propósitos; pressão; valorização do aluno [professor]. (VILLAS BOAS, 2008, p. 4).

Quando a autoavaliação acontece, os seus resultados podem fazer com que o docente sinta-se condenado ou menosprezado por seu grupo de trabalho, uma vez que somos bons em criticar o sistema educacional, em repreender os estudantes e em pontuar problemas estruturais das instituições de ensino, entretanto ainda sentimos dificuldades em autoavaliar e autorregular o nosso desempenho como docente.

2.2. Abrindo horizontes

O ato de autoavaliar e ser avaliado envolve uma complexidade de fatores que interferem na qualidade e na credibilidade da avaliação. Esses fatores são: desenvolvimento de conceitos errôneos, a carência de instrumentos sistematizados de autoavaliação e as influências culturais e psicológicas da comunidade escolar.

Por esses motivos, resolvi investigar a receptividade que os docentes apresentam ao seu processo de autoavaliação na sua prática docente, tendo em vista, as dificuldades que eles têm em refletir sobre a própria prática de forma sistematizada.

É pensando na valorização do trabalho docente que se dá a pesquisa colaborativa para que quando estes autoavaliarem a sua prática cotidiana, eles tenham a possibilidade de sistematizar as dificuldades e os problemas apresentados, com o intuito de discutir e de redirecionar as suas atividades pedagógicas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A proposta da pesquisa esta voltada para a participação dos docentes, de tal forma que possamos construí-la colaborativamente, como enfatiza Ibiapina (2008, p. 10), que ela seja capaz de “transformar tanto a sala de aula quanto a escola, [por meio], da análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente”.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2008) ressalta que a pesquisa desenvolvida com a cooperação e o empenho dos professores promove um sentimento de comprometimento, sendo o docente protagonista, coautor da pesquisa, corresponsável pelas reflexões e análises, compartilhando responsabilidades e experiências.

Algumas dificuldades podem surgir quando se fala de pesquisa colaborativa principalmente em relação ao envolvimento e a participação, já que dialogar, analisar e problematizar a prática docente de outro ou a própria não é algo frequente na cultura escolar, bem como a resistência a mudanças.

Mizukami (2003) relata que a resistência à mudança diminui à medida que os participantes da pesquisa colaborativa vão partilhando críticas e experiências, deste modo, o diálogo promove um desenvolvimento mútuo mais ou menos complexo dependendo do indivíduo, quer seja na esfera teórica, prática ou nas próprias expectativas.

Com o intuito de abrir os horizontes do grupo de professores foram estabelecidas quatro linhas de ação envolvendo atividades diferenciadas em cada uma delas.

Assim, os professores de Física, Química e Biologia da Escola do Porto, executaram as seguintes atividades: 1. Reflexão sobre o tema avaliação formativa, baseada na disciplina do Curso do Currículo em Movimento, realizado pela EAPE³³ - Secretária de Educação do Distrito Federal; 2. Discussão sobre o texto Autoavaliação: uma prática diária³⁴; 3. Entrevista abordando questões referentes à compreensão do grupo de pesquisa sobre a autoavaliação de sua prática docente; 4. Rediscussão com o grupo de professores sobre o mesmo texto “Autoavaliação: uma prática diária” trabalhado na atividade 2, que teve como objetivo esclarecer incompreensões observadas durante a entrevista.

Nesse sentido, cada uma das atividades realizadas com o grupo de professores será descrita, de forma detalhada, que poderá ser utilizada como parâmetro para outros docentes que por ventura tenham interesse em aplicar a proposta da autoavaliação do desempenho docente em sua realidade escolar.

Na atividade 1 – Fundamentos e perspectivas da avaliação formativa – (apêndice A) foi utilizado o módulo 2 do Curso do Currículo em Movimento, que foi realizado com dez docentes da Escola do Porto, do turno Noturno. Esse módulo teve como finalidade refletir sobre a Avaliação Formativa, considerando seus fundamentos e perspectivas na organização escolar.

Para o curso foram definidos objetivos que nortearam as discussões entre os docentes, que consistiram em: refletir sobre os princípios básicos da avaliação formativa (diagnóstico, critérios e intervenção), discutir sobre os procedimentos e instrumentos de avaliação, bem como o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva formativa.

Essa atividade foi dividida em cinco momentos.

No primeiro momento, os participantes relembrou suas experiências ao serem avaliados e relataram em uma palavra o seu sentimento em relação à avaliação, que foram: receio, medo, surpresa, impotência, imprevisível, assustador,

³³ EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

³⁴ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

mistério e preocupação. Esse sentimento é corroborado nos relatos de Hoffmann (2003, 2005), em que a avaliação tende a assumir um significado pejorativo e que nos remete a coisas ruins. Aprende-se a avaliar e ser avaliado desde o primeiro contato com a escola.

Tendo em vista o significado que os professores atribuíram à avaliação, a princípio, a concepção de avaliação formativa mostrou-se distorcida da realidade, chegando até mesmo a não existir.

O segundo momento iniciou-se com uma dinâmica, na qual aos docentes receberam meia folha de papel, e foram avisados de que se tratava de um trabalho individual. A tarefa realizada foi um ditado de orientações de figuras geométricas para confecção de um desenho.

Ao final dessa tarefa foi realizada a exposição dos desenhos de todos os participantes, que logo começaram a comentar que, apesar de todos receberem o mesmo comando, cada um interpretou a informação a sua maneira, de modo que os desenhos foram singulares. Assim, começamos a pontuar a importância da delimitação de critérios no momento de avaliar, pois ao definir os objetivos, o professor consegue visualizar os progressos e/ou as dificuldades que devem ser superadas para que haja um processo de ensino de qualidade.

O terceiro momento foi destinado à construção dos conceitos baseados em fragmentos de Hadji³⁵ (2001), de Ferreira³⁶ (2013), Sacristán & Gómez³⁷ (2000) e de Luckesi³⁸. Depois da leitura, o grupo de professores relatou os pontos que consideraram mais relevantes nos textos.

No texto de Luckesi, eles expuseram sobre o papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem e sobre como a avaliação está ligada a ação e esta por sua vez está vinculada as diversas possibilidades de alcançar os resultados, a partir de objetivos previamente determinados.

Em relação ao texto de Ferreira e Hadji, as considerações foram sobre os conceitos de avaliação formativa que, de início, os professores descreveram ter conhecimento. Porém, no decorrer da discussão, alguns deles relataram que

³⁵ HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

³⁶ FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula**. Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

³⁷ SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

³⁸ LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

desconheciam as possibilidades desse tipo de avaliação enquanto ferramenta, e que ela pode proporcionar uma maior interação entre o docente e o estudante, ao considerar o contexto no qual este está inserido.

Ao serem indagados se a avaliação formativa poderia contribuir para um Ensino Médio de qualidade, a maioria deles acredita que sim, mas que muita coisa ainda necessita de mudança, desde as concepções internalizadas nos estudantes, que normalmente só participam das atividades nas quais são atribuídas notas, até a dos próprios professores, que por vezes, têm demanda pedagógica e burocrática, que exige longo período de dedicação, e acabam optando pelos métodos “tradicionais” de ensino e avaliação. Outros professores não se manifestaram sobre a questão, podendo-se inferir que é necessário um trabalho direcionado, capaz de sensibilizá-los e de formá-los para a prática da avaliação formativa, bem como de outros temas relacionados ao cotidiano escolar.

No quarto momento, foi apresentada uma charge³⁹ para que os professores descrevessem como seria uma “avaliação justa”. Nesse momento, as discussões ficaram acaloradas, pois a maior parte do grupo acreditava que ser “justo” é ser imparcial; era proporcionar aos estudantes uma mesma avaliação, com questões iguais para todos. A outra parte do grupo acreditava que ser “justo” era oferecer condições para que cada estudante tivesse as mesmas possibilidades durante a avaliação, e que sua linguagem fosse condizente com a utilizada no decorrer das aulas, bem como na correção da avaliação, o professor deveria considerar a evolução do estudante no decorrer do processo.

No quinto momento, foi realizada a avaliação do curso tendo sido solicitado aos professores que respondessem a pergunta: O que você não poderia deixar de relatar sobre o encontro de hoje? Entre as respostas, ressaltou-se: a importância de refletir sobre a avaliação formativa; sua relevância na abordagem de uma avaliação democrática; a necessidade de estudar mais sobre o tema. Ainda dentre as respostas, um professor escreveu: “os profissionais sabem o que é certo, porém não praticam”.

Portanto, vemos que ainda é complicado modificar alguns conceitos tão arraigados na prática pedagógica. Por isso, faz-se necessário implementar propostas de formação de docentes, para que haja a discussão de temas

³⁹ Charge “O nosso sistema educacional em uma imagem” in Percurso 4 do Curso do Currículo em Movimento – EAPE/DF, 2013, p. 2. (Anexo 1).

discordantes, de tal forma que possibilite e incentive um processo de construção pedagógica colaborativa tanto em relação a avaliação quanto ao cotidiano escolar.

A atividade 2 – Autoavaliação no cotidiano da prática docente – (apêndice B) foi desenvolvida com o grupo de professores uma discussão baseada no texto Autoavaliação: uma prática diária⁴⁰. Nesse momento o texto propiciou um debate sobre o conceito de autoavaliação e suas implicações quando esta é usada como uma forma de avaliação formativa. Outro ponto abordado no texto é a identificação e a análise das informações referentes aos resultados apresentados pela investigação realizada na disciplina Avaliação Escolar do Curso de Pedagogia, pois esta possibilitou uma conversa na qual os professores também puderam expor suas percepções e sentimentos acerca da temática autoavaliação.

Para iniciar o trabalho com o grupo expliquei que essa dissertação baseia-se na construção colaborativa de uma ferramenta de registro de autoavaliação, no qual o docente possa anotar a sua autoavaliação, no decorrer da sua prática. Assim, será possível ao professor descrever todas as suas percepções, reações, entendimentos, potencialidades, fragilidades e formas de encaminhamento da sua prática.

Cada professor do grupo recebeu um texto e solicitei que eles, individualmente, destacassem os trechos que consideravam importantes ou que fossem confusos para que pudéssemos fazer os esclarecimentos e considerações entre o grupo.

A princípio, percebi que havia certo receio por parte dos professores em expor suas opiniões ou mesmo em comentar o texto, talvez pelo fato da conversa estar sendo gravada. Mas, logo os três docentes estavam comentando suas experiências.

Comentei com os docentes sobre a importância da autoavaliação como uma prática, que pertence a rotina pedagógica, fazendo com que ela assuma o seu papel formativo, o que favorece a participação engajada e honesta.

Em seguida o texto expõe a perspectiva de Hadji (2001) acerca do que seja autoavaliação. A leitura desse trecho foi complicada pelo fato dos professores não compreenderem muito bem os conceitos explicitados. Também relataram que não receberam essa formação durante seu período de graduação e que isso faz falta

⁴⁰ VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

não somente em relação à autoavaliação, mas no processo avaliativo como um todo, quer seja na avaliação dos alunos ou na avaliação do desempenho docente.

A partir da experiência apresentada pelo grupo de professores, conversamos sobre a função principal da autoavaliação que deve ser a de autocontrole, como uma forma de incentivar e possibilitar uma observação contínua da ação, sendo que esta propicia a regulação como uma ferramenta de melhoria da prática docente. No entanto, a autoavaliação pode assumir ambas as funções, autonotação e autocontrole, contanto que não se perca a ideia da regulação (HADJI, 2001).

No momento seguinte, o texto expõe as percepções iniciais e finais dos alunos participantes da disciplina. Villas Boas (2008) descreve que a maioria do grupo de alunos nunca havia estudado o tema autoavaliação de forma específica, e que quase sempre realizavam autoavaliações ao final do semestre, estando estas vinculadas a menção final das disciplinas da graduação em Pedagogia.

Assim como no texto, os professores do grupo de pesquisa também relataram terem pouco conhecimento sobre o tema autoavaliação e que até então acreditavam que a autoavaliação remetia a assiduidade, a pontualidade, ao comportamento, entre outras características que eram vistas como formativas.

Esses conceitos equivocados e a falta de vivência de autoavaliação dificultam a utilização desta como uma ferramenta da avaliação do desempenho docente.

A compreensão do tema autoavaliação ainda necessita de estudos e reflexões entre os docentes devido à superficialidade do conhecimento construído durante a graduação e nas experiências profissionais dos professores.

Na atividade 3 – Entrevista – (apêndice C) foram elaboradas oito questões para uma conversa individual com os docentes. O objetivo dessa conversa foi o de obter informações sobre os conceitos debatidos nos dois encontros anteriores, bem como identificar o sentimento deles em relação à autoavaliação. Todas as entrevistas foram realizadas no mesmo dia.

A conversa foi orientada pelas seguintes questões:

1 – Como você define autoavaliação?

2 – Para você qual é o objetivo da autoavaliação?

3 – Você acredita que a autoavaliação é necessária no cotidiano escolar?

Por quê?

4 – De que forma, a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente?

5 – Descreva o seu sentimento em relação à autoavaliação?

6 – Como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo?

7 – Quais as atitudes tomadas por você com os resultados de sua autoavaliação?

8 – Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?

A ideia inicial era que as opiniões dos três professores entrevistados fomentassem, de forma imediata, o debate do grupo para a confecção das questões que iriam compor o instrumento de autoavaliação. Entretanto, essa etapa teve que ser adiada, pois os professores continuaram demonstrando concepções equivocadas em relação ao tema.

Por isso, tornou-se necessário mais um momento de discussão sobre os conceitos e nuances da autoavaliação e suas perspectivas como instrumento de avaliação formativa, pois é fundamental compreendê-la como um processo que engloba a “autorregulação” e a “metacognição” (HADJI, 2001).

Na atividade 4 – Autoavaliação discutindo conceitos – (apêndice D) foi utilizado o texto de Villas Boas (2008) para retomar a discussão com o grupo de professores, a fim de que pudéssemos esclarecer algumas incompreensões, que foram observados nas entrevistas, pois de acordo com as respostas apresentadas pelos professores, percebia-se que ainda havia dúvidas em relação ao tema da autoavaliação do desempenho docente.

Inicialmente, foi retomada a discussão sobre a importância de conhecer os conceitos de avaliação formativa e de autoavaliação, pois estes seriam utilizados para as demais atividades do processo de pesquisa. Foi enfatizado também que a autoavaliação deve propiciar melhorias na prática docente, seja no âmbito pessoal ou em relação às práticas pedagógicas.

Corroborando no conceito de uma autoavaliação permanente, comentei que o docente deve estar constantemente atento a sua prática pedagógica e não somente aos resultados apresentados pelos alunos. Por isso ele deve observar como foi a sua aula naquele dia e naquela turma; como foi a receptividade dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido; se a abordagem utilizada era adequada à turma;

quais os aspectos que podem ter interferido na aprendizagem, se houve a falta de participação dos alunos ou a falta de interesse deles. Após essas considerações, o professor poderá efetivar mudanças em sua prática docente, ajustando, dessa forma, alguns dos aspectos levantados em sua autoavaliação. Além de levar em conta estes aspectos, o professor também reflete sobre a sua prática a partir dos objetivos do trabalho pedagógico.

Entretanto, como para os professores ainda persistiam dúvidas em relação aos conceitos de autoavaliação, retornamos ao texto de Villas Boas (2008), para que eles comentassem trechos que consideravam significativos.

O texto explica dois conceitos que são importantes para a autoavaliação segundo Hadji, que são: a regulação da ação, que se trata de estar atenta a resposta que você tem no dia a dia em sala de aula, isso vale tanto para o professor quanto para o aluno. A autoavaliação deve regular a ação do docente e assim propiciar uma mudança de postura ou uma melhoria dos seus pontos de fragilidade.

O autor também relata que você pode apenas fazer uma autonotação, isto é, dar-se uma nota que você acredita merecer naquele momento, sem nenhuma proposta posterior. Outro conceito apresentado no texto é a metacognição. Esta é um processo de tomada de consciência dos diferentes aspectos, na qual o sujeito reflete sobre suas ações.

Nesse ponto de vista, para realizar sua autoavaliação, o sujeito deve estar constantemente atento ao agir. Deste modo, ele pode analisar a sua prática docente, de tal maneira que possa intervir sempre que surgirem os problemas pedagógicos. Se o professor conseguir se autoavaliar de forma rotineira, ele será capaz de autorregular a sua prática docente.

Os professores, mais uma vez, destacaram que não tiveram uma formação voltada para a avaliação e autoavaliação no decorrer de sua formação docente. E que, por isso, sentem dificuldades em definir o que seja a autoavaliação, quais as suas características ou mesmo como utilizá-la no cotidiano escolar. Eles também mencionaram que na formação do professor deve haver uma disciplina que desenvolva de forma específica o tema avaliação.

O fato de não haver um processo de autoavaliação sistematizado, não significa que o docente não realize sua autoavaliação. Destacamos que a

sistematização da autoavaliação possibilita ao docente verificar com segurança se realmente modificou ou melhorou determinada atitude ou procedimento pedagógico.

Com a finalidade de valorizar a autoavaliação do desempenho do professor, torna-se imprescindível que haja a sistematização do processo autoavaliativo, pois dessa forma ela poderá ser uma ferramenta fácil e acessível ao cotidiano escolar. Por meio dela será possível propiciar a autorregulação da prática docente, sem a necessidade de que outras pessoas intervenham no trabalho pedagógico do professor. Assim, o registro da autoavaliação é uma ferramenta para o docente e de forma indireta para a coordenação e os gestores, pois ele poderá socializá-la com os colegas e a equipe gestora.

Nesse sentido, a autoavaliação deve ser uma ação que faça parte da rotina do docente de forma sistematizada, pois a falta de compreensão da importância da autoavaliação, dentro do processo educacional, impossibilita que ela seja usada de modo a promover melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, ao ser realizado aleatoriamente obtêm-se informações que podem não condizer com realidade da sala de aula.

Como nas seções finais do texto, que trata da mudança de percepção em relação à autoavaliação pelos estudantes de graduação de Pedagogia, observa-se também que houve um amadurecimento do grupo de professores dessa pesquisa no tocante aos conceitos e sentimentos para com a autoavaliação pelos docentes, pois eles passaram a compreender e aceitá-la como um aspecto importante para a qualidade educacional.

3. CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA AUTOAVALIAÇÃO NA ESCOLA

O processo de construção colaborativa da ferramenta de registro da autoavaliação desenvolveu-se após as discussões, que possibilitaram ao grupo uma percepção renovada em relação aos conceitos e metodologias referentes à avaliação formativa e a autoavaliação do desempenho docente.

Para tanto, nesta etapa, foram desenvolvidos os seguintes passos, disponível no apêndice E:

1. Exposição das propostas relatadas na questão oito da entrevista (Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?);

2. Esclarecimento das dúvidas apresentadas pelo grupo de professores em relação à composição de itens para o questionário.
3. Redação de questões a partir das propostas dos três professores. Nesse sentido, as questões estão relacionadas à postura pedagógica, ao relacionamento entre docente e estudante, as percepções e sentimentos pessoais do professor, entre outros.
4. Definição dos itens considerados essenciais para compor o instrumento de registro da autoavaliação, a partir das questões redigidas.
5. Formatação final dos itens do questionário para análise dos professores.
6. Aplicação piloto do instrumento de autoavaliação para os professores participantes da pesquisa, sem a análise de dados ou compartilhamento das informações.

Durante a conversa com o grupo de professores optamos por sistematizar um questionário com perguntas fechadas, ou seja, limitadas a alternativas fixas e que fossem preenchidas pelo próprio professor. A formatação final do questionário ficaria sob a minha responsabilidade.

O questionário visa à obtenção de dados que sejam úteis para a análise do pesquisador. No caso da autoavaliação, o questionário servirá como um instrumento com o qual o docente pode registrar a sua autoavaliação, e assim poder promover a autorregulação de sua prática.

Ao confeccionar o questionário as instruções de Babbie (1999) foram adotadas. Os itens foram construídos de modo claro a fim de evitar ambiguidades provenientes da afinidade do pesquisador com a temática. Conforme ele mesmo enfatiza “muitas vezes, você fica tão envolvido com o tema estudado que opiniões e perspectivas ficam claras para você, mas não para seus respondentes, [...]” (BABBIE, 1999, p. 190). Também não deixamos perguntas duplas que pudessem estar relacionadas a duas afirmações. No geral os itens são curtos e a linguagem utilizada pertence ao cotidiano escolar para facilitar a compreensão e garantir que os docentes respondam as questões.

O formato do questionário apresenta as perguntas alinhadas na horizontal com as opções de resposta logo à frente no formato de uma tabela, para evitar que algum item fique sem resposta ou que as perguntas fiquem confusas. As perguntas não seguem uma ordem específica.

O questionário também conta com instruções gerais para facilitar o preenchimento.

Como forma de resposta foi escolhida a escala Likert, pois esta “representa uma maneira mais sistemática e refinada de construir índices” (BABBIE, 1999, p. 232). Seu formato é bastante usado nas pesquisas sociais por facilitar a construção dos índices com respostas que podem ser ponderadas de modo uniforme. Outro ponto favorável é que as perguntas são feitas no formato de declaração, assim a pessoa avaliada responderá se concorda fortemente, concorda, discorda ou discorda fortemente.

Esta versão do questionário de autoavaliação do docente está disponível no Apêndice F – Registro de autoavaliação docente.

A aplicação piloto do questionário, realizada com o grupo de professores, obteve uma resposta positiva, sem nenhuma rejeição por parte dos três docentes, que fizeram as seguintes considerações: facilidade de entendimento da leitura e resposta dos itens; a sistematização adotada permite a utilização do instrumento no cotidiano escolar; os itens possibilitam a reflexão e a autorregulação de suas práticas, propiciando tanto a melhoria no aspecto pedagógico quanto profissional, e conseqüentemente na qualidade do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da autoavaliação do desempenho docente no contexto escolar é motivo mais que suficiente para ser tema de pesquisa em qualquer um dos níveis educacionais.

Nesse sentido, essa pesquisa teve por objetivo além da sensibilização, discussão e reflexão sobre a temática avaliação e autoavaliação do desempenho docente junto a um grupo de professores de Ciências da Natureza, do Ensino Médio, a construção de uma ferramenta de registro de autoavaliação que possibilitasse ao docente se autoavaliar no decorrer do seu trabalho pedagógico de forma rotineira.

A proposta desta pesquisa e conseqüentemente desse texto de apoio não é o de condicionar o docente a realizar uma autoavaliação de forma mecânica e/ou obrigatória, mas sim como um processo de reflexão sobre a sua prática docente, de modo a transformar, aperfeiçoar e valorizar o seu trabalho pedagógico e profissional.

Este texto procurou descrever uma experiência de pesquisa colaborativa com professores durante a coordenação pedagógica, bem como, as etapas para a elaboração sistematizada de um instrumento de registro da autoavaliação docente desde o estudo e a reflexão de conceitos até a aplicação piloto do instrumento de autoavaliação para o grupo de professores da pesquisa.

Contudo, esta pesquisa só foi viável, porque os professores aceitaram o desafio de participar colaborativamente, colocando-se como voluntários no centro de uma proposta de construção de uma ferramenta de registro da autoavaliação, que poderá ser posteriormente utilizada por outros docentes, que tenham interesse em sistematizar a sua autoavaliação como uma prática que compõe a avaliação do seu desempenho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CAMPANALE, F.; DEJEMEPPE, X.; VANHULLE, S.; SAUSSEZ, F. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora? In: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C. V.; WOUTERS, P. (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

CORREIA, S. Avaliação de desempenho docente e auto-avaliação de escola: uma articulação necessária. **ELO**, 16, 201-212, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

COSTA, J. L. **E agora? Quem me avalia é o aluno: um estudo sobre a avaliação do desempenho docente**. 2007. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. Para uma avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), 21-50, 2006.

_____. **Avaliação do desempenho docente**: Desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5508>>. Acesso em: 03 junho 2013.

_____. Para uma avaliação de Professores com sentido social e cultural. **ELO**, 16, 19-23, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula**. Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

FREITAS, M. J. V. Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado. **ELO**, 16, 167-180, 2009. Disponível em: <<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>>. Acesso em: 03 junho 2013.

GONÇALVES, M. M. L. P. **Concepções de professores sobre a avaliação do desempenho docente**. 2012. 123 f.. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/10387>>. Acesso em: 01 junho 2013.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Avaliação**: mito ou desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008, 136p.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 01 junho 2013.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MIZUKAMI, M. G. M. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: RAQUEL, L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NEVES, E. **Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente**: contributos para o desenvolvimento profissional. 2010. 136 f.. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15594>>. Acesso em: 01 junho 2013.

NOGUEIRA, C. C. L. **Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio**: uma investigação-ação numa Escola Superior de Educação. 2012. 314 f.. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7311>>. Acesso em: 01 junho 2013.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 julho 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

APÊNDICE A

Roteiro da atividade 1⁴¹ Fundamentos e perspectivas da Avaliação Formativa.

➤ Objetivos

- Refletir sobre os princípios da avaliação formativa: Diagnóstico, critérios e intervenção;
- Discutir sobre os procedimentos e instrumentos de avaliação: acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

PERCURSO PEDAGÓGICO

3. Contextualizando o tema da Atividade

- c) Pedir aos cursistas que relembrem uma experiência na qual foram avaliados, e representem essa lembrança com uma palavra;
- d) Cada cursista deverá explicar para a turma porque escolheu a palavra.

4. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade

- c) Oficina sobre avaliação – prof.^a Maísa;
- d) A partir da análise, refletir sobre a importância da delimitação de critérios no momento de avaliar e, ainda, como a avaliação deve servir de instrumento de diagnóstico, intervenção e regulação das aprendizagens dos alunos (vide texto em anexo).

3. Estudando o tema

- Leitura e debate dos textos: A avaliação formativa no contexto da sala de aula; A base ética da avaliação da aprendizagem na escola; fragmentos do livro Avaliação desmistificada; e o capítulo dez do livro Compreender e transformar o ensino.
- A partir das seguintes questões norteadoras debater com base nas leituras realizadas:
 - A avaliação formativa pode contribuir para a construção do ensino médio de qualidade?
 - A adoção de critérios, de diagnósticos e regulação no momento de avaliar, pode contribuir para aprendizagens mais significativas?

5. Intervindo na nossa realidade

- Apresentar as charges utilizando a pergunta: Como realizar uma “avaliação justa”?

⁴¹ Percurso proposto pelo Curso do Currículo em Movimento (EAPE – Secretaria de Educação do Distrito Federal) com adaptações.



O nosso Sistema educacional em uma imagem.



- Sugestões para avaliações a favor das aprendizagens:
 - Se você fosse o (a) professor(a) que aparece das charges, Como você avaliaria os processos de ensino e aprendizagem apresentados?
 - Pedir para que os cursistas formem grupos, discutam, e que um representante de cada grupo relate uma experiência de avaliação formativa ocorrida na sala de aula, identificando em que momento foram realizados o diagnóstico, a intervenção e a regulação das aprendizagens.
 - Os cursistas poderão também opinar sobre a experiência dos demais colegas.

5. Avaliando

- Realizar a avaliação:

Responda em uma linha: *O que você não poderia deixar de relatar sobre o encontro de hoje?*

6. Referências

FERREIRA, M. B. **A Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula.** Texto elaborado para oficina de avaliação desenvolvida no primeiro semestre de 2012. EAPE. Distrito Federal.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola.** Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 16 julho 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Anexo da atividade
Oficina de Avaliação Formativa: princípios básicos e perspectivas

Objetivo:

Discutir princípios básicos e perspectivas da Avaliação Formativa no contexto dos ciclos/semestralidade.

Produção - Ditado – construção de imagem a partir de figuras geométricas:

Distribuição de folha A4 cortada ao meio para cada participante da oficina. Trata-se de um trabalho individual.

11. Desenhar no centro da folha um retângulo;
12. Dentro deste retângulo, outro retângulo;
13. Considerando a sua direita, desenhar, acima do primeiro retângulo desenhado, um quadrado;
14. Dentro do quadrado, um círculo;
15. Dentro do círculo, um triângulo;
16. À sua direita e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo;
17. À sua esquerda e abaixo do primeiro retângulo desenhado, desenhar um círculo, e dentro dele, outro círculo;
18. Acima do primeiro retângulo, à sua esquerda, desenhar um quadrado menor que o desenhado anteriormente;
19. Acima do quadrado à esquerda, desenhar, saindo da parte superior, quatro círculos consecutivos em curva para a direita;
20. Na lateral esquerda do retângulo inicial, desenhar um triângulo escaleno.

Recolhimento das folhas com os desenhos, seleção e distribuição das mesmas ao chão da sala, ao centro, para que sejam analisados pelo grupo.

Anexo da atividade (Fragmentos de Hadji, 2001)

Conceitos básicos da Avaliação Formativa:

De acordo com Hadji, a avaliação formativa se apoia em três conceitos básicos:

4. Critérios

No caso desta produção, os critérios utilizados são: o conhecimento sobre as figuras geométricas básicas, noções de lateralidade e concentração.

Em avaliação formativa, os critérios devem ser apresentados e/ou construídos com os estudantes no início do processo de avaliação, o que caracteriza uma relação de clareza e transparência entre o professor e sua classe.

É importante que os objetivos da avaliação estejam em consonância com o PPP da escola.

O professor deve se perguntar: O que eu posso esperar da produção dos estudantes?

5. Diagnóstico

Uma produção dos estudantes pode dar inferências, mas não uma conclusão final. É preciso considerar as aprendizagens anteriores dos estudantes e perceber seus desenvolvimentos constantes.

Não expor os estudantes a uma situação de ridicularização.

6. Intervenção (ação formativa)

Trabalho de uma proposta pedagógica rumo à aprendizagem dos estudantes.

O objetivo da escola é a aprendizagem que prepare o estudante para a vida. Não dá para excluir o estudante da escola.

Os projetos interventivos compõem estratégias de aprendizagem, e devem ser conduzidos com seriedade pela escola.

APÊNDICE B

Roteiro da atividade 2 Autoavaliação no cotidiano da prática docente.

➤ **Objetivos**

- Refletir sobre a Autoavaliação como uma prática diária da prática docente.

PERCURSO PEDAGÓGICO

3. Estudando o tema da Atividade

- b) Os professores devem fazer a leitura do texto “Autoavaliação: uma prática diária”.

4. Refletindo sobre nossa realidade

- d) Como definir a autoavaliação?
- e) Como a autoavaliação pode contribuir para um ensino de qualidade?
- f) É possível torná-la, a autoavaliação, uma ferramenta cotidiana na melhoria da prática docente?

3. Referências

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Autoavaliação**: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

APÊNDICE C

Roteiro da atividade 3 Entrevista

➤ **Objetivos**

- Entrevistar individualmente os professores para obter informações sobre os conceitos discutidos nos encontros anteriores.

➤ **Questões da entrevista**

- 1 – Como você define autoavaliação?
- 2 – Para você qual é o objetivo da autoavaliação?
- 3 – Você acredita que a autoavaliação é necessária no cotidiano escolar? Por quê?
- 4 – De que forma, a autoavaliação é capaz de modificar a sua prática docente?
- 5 – Descreva o seu sentimento em relação à autoavaliação?
- 6 – Como você costuma fazer sua autoavaliação no decorrer do ano letivo?
- 7 – Quais as atitudes tomadas por você com os resultados de sua autoavaliação?
- 8 – Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?

APÊNDICE D

Roteiro da atividade 4 Autoavaliação: discutindo conceitos.

➤ **Objetivos**

- Refletir sobre os conceitos de Autoavaliação por meio da releitura do texto de Villas Boas.

PERCURSO PEDAGÓGICO

3. Estudando o tema da Atividade

- b) Os professores devem fazer a releitura do texto “Autoavaliação: uma prática diária”.

4. Refletindo sobre nossa realidade

- c) Como utilizar a autoavaliação como um instrumento para promover o autocontrole?
- d) Como a autoavaliação pode contribuir para a regulação da prática docente?

3. Referências

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. **Anais do XIV ENDIPE – CD – ISBN: 978-85-7430-734-3**.

APÊNDICE E

Roteiro da atividade 5 Construção colaborativa do instrumento de registro de Autoavaliação da prática docente.

➤ **Objetivos**

- Construir colaborativamente um instrumento sistematizado para que o docente possa realizar a sua Autoavaliação.

PERCURSO PEDAGÓGICO

3. Conversando sobre a Atividade:

- g) Exposição das propostas relatadas na questão oito da entrevista (Quais as propostas que você apresenta para uma autoavaliação dinâmica e eficaz?);
- h) Esclarecimento das dúvidas apresentadas pelo grupo de professores em relação à composição de itens para o questionário.
- i) Redação de questões a partir das propostas dos três professores. Nesse sentido, as questões estão relacionadas à postura pedagógica, ao relacionamento entre docente e estudante, as percepções e sentimentos pessoais do professor, entre outros.
- j) Definição dos itens considerados essenciais para compor o instrumento de autoavaliação, a partir das questões redigidas.
- k) Formatação final dos itens do questionário para análise dos professores.
- l) Aplicação piloto do instrumento de autoavaliação para os professores participantes da pesquisa, sem a análise de dados ou compartilhamento das informações.

4. Referências

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

APÊNDICE F

REGISTRO DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Prezado (a) Professor (a),

Somos avaliados durante todo o processo de trabalho e um dos instrumentos de avaliação de uma prática reflexiva é a autoavaliação, que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem. É uma ação que propicia a reflexão ativa que gera importantes mudanças na prática.

É importante destacar que os objetivos da uma autoavaliação da prática docente envolvem:

- O ajuste pedagógico, com a regulação do processo ensino-aprendizagem.
- O controle da qualidade durante o processo.
- O melhoramento do processo pedagógico.
- O planejamento da ação pedagógica.

Para auxiliá-lo neste processo de sistematização da autoavaliação, organizamos o roteiro abaixo para que você possa preenchê-lo.

Para tanto, responda os itens com a seguinte legenda:

CF (concordo fortemente) **C** (concordo) **D** (discordo) **DF** (discordo fortemente)

No.	Itens	CF	C	D	DF
1.	Sou pontual nos meus horários de trabalho.				
2.	Sou assíduo.				
3.	Os exercícios avaliativos são entregues nas datas marcadas.				
4.	Os planejamentos são entregues nas datas marcadas.				
5.	Busco formação para ser um docente capacitado.				
6.	Compartilho experiências profissionais com outros docentes.				
7.	Crio um clima favorável em sala de aula para que os estudantes expressem seus sentimentos e ideias.				
8.	Realizo as atividades definidas no Projeto Pedagógico da escola.				
9.	Desenvolvo os conteúdos de maneira a serem úteis no cotidiano dos estudantes.				
10.	Mantenho com os estudantes um relacionamento amigável.				
11.	Mantenho atualizados os meus diários.				
12.	O planejamento de minhas aulas está de acordo com o tempo de aula.				
13.	Estimulo a autonomia dos alunos.				
14.	Mantenho um clima de respeito para com o aluno.				
15.	Elaboro as avaliações de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.				

No.	Itens	CF	C	D	DF
16.	Entrego as notas nas datas marcadas.				
17.	Utilizo o material didático conforme o planejamento.				
18.	Realizo as atividades de laboratório em minha disciplina.				
19.	Sou receptivo às dúvidas dos estudantes, demonstrando interesse e boa vontade.				
20.	Planejo as aulas de acordo com as dificuldades dos estudantes.				
21.	Encaminho para SOE/Coordenação alunos com dificuldades.				
22.	Utilizo as avaliações com uma forma de punição.				
23.	Tenho uma postura ética em relação aos estudantes.				
24.	Desenvolvo ações destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.				
25.	Contribuo para a formação educacional dos estudantes.				
26.	Apresento atitudes preconceituosas em relação aos estudantes.				
27.	Respeito às diferenças de opiniões dos estudantes.				
28.	Percebo cada estudante de forma individualizada.				
29.	Levo em consideração a realidade local dos estudantes ao planejar minhas aulas.				
30.	Desenvolvo ações que visam facilitar o relacionamento com o estudante.				
31.	Estimulo a cooperação entre os estudantes.				
32.	Identifico a motivação dos estudantes para participar da minha aula.				
33.	Desenvolvo atividades diversificadas para tornar os conteúdos mais atraentes para os estudantes.				
34.	Exponho os conteúdos de forma clara.				
35.	Utilizo a autoavaliação como fonte de dados para reorganizar a minha prática docente.				

ANEXO

AUTOAVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA DIÁRIA

Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Professora da Faculdade de Educação da UnB

Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. CD – ISBN: 978-85-7430-734-3.

Contexto da pesquisa

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre Avaliação *para* a aprendizagem. Trata-se de um projeto amplo, que vem sendo desenvolvido há oito anos, com o objetivo de identificar e analisar práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola. Justifica-se a inclusão da aprendizagem de professores porque a avaliação *para* a aprendizagem requer a reorganização do trabalho pedagógico, o que traz como consequência a aprendizagem de professores. E em sentido mais amplo ainda, chega-se ao desenvolvimento da escola. Essa perspectiva constrói cultura de avaliação formativa **na** escola. Todos avaliam e todos são avaliados tendo sempre como objetivo o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Os resultados aqui apresentados referem-se ao uso da autoavaliação no Curso de Pedagogia. Essa investigação teve início com a utilização do portfólio na disciplina Avaliação Escolar do Curso de Pedagogia e em um curso semi-presencial de formação de professores em exercício nas séries iniciais da educação fundamental. A autoavaliação foi adotada como um dos princípios básicos da construção do portfólio. Durante essa construção ela estava sempre presente. Nele incluíam-se as atividades e as reflexões desenvolvidas.

Resultados de pesquisas sobre o trabalho com o portfólio têm revelado a importância e a necessidade de uso da autoavaliação associada a outros procedimentos avaliativos. Como a disciplina Avaliação Escolar, da Faculdade de Educação da UnB, tem dado ênfase à prática da autoavaliação, decidiu-se investigar as reações dos alunos, futuros educadores.

Nessa disciplina a autoavaliação foi praticada e discutida com os alunos durante primeiro semestre de 2007 com o intuito de eles analisarem e registrarem as suas aprendizagens; sentirem-se autores do seu trabalho; desenvolverem autonomia intelectual; serem avaliadores do seu próprio desempenho. Como consequência, o trabalho poderia tornar-se prazeroso para eles.

A centralidade da autoavaliação

A autoavaliação tem sido empregada, muitas vezes, segundo a lógica da avaliação classificatória. Nessa perspectiva o professor elabora um roteiro a ser respondido pelos alunos, nos momentos por ele escolhidos, geralmente ao final de um determinado período de tempo ou de uma atividade. Costuma-se solicitar que o aluno se atribua uma nota. Uma possível justificativa para esse modo de agir pode ser a intenção do professor de que cada aluno se responsabilize pelos resultados da sua aprendizagem. Assim, não há o que reclamar. Contudo, observa-se que nem sempre os alunos sabem para que ela serve e o que será feito com as informações por eles fornecidas.

Na avaliação formativa a autoavaliação passa a ter outro sentido. Hadji (2001, p. 101-102) entende que a autoavaliação engloba dois aspectos: 1) a regulação da ação de aprendizagem, incluída, nesse âmbito, a auto-regulação; e 2) a metacognição. Vejamos, inicialmente, a sua compreensão de regulação da ação de aprendizagem. Para isso torna-se necessária a distinção entre auto-notação e autocontrole. A auto-notação, por meio da qual o aluno se atribui uma nota ao examinar seu desempenho, já é uma forma de auto-balanço. É a oportunidade que ele tem de analisar o que produziu, a partir dos parâmetros definidos pelo professor. Porém, o auto-balanço acontece quando a ação de produção está terminada. Já o autocontrole, considerado “figura privilegiada da autoavaliação”, pelo autor, é um componente natural da ação, isto é, um seu constitutivo, traduzindo-se por uma observação contínua. É como se o sujeito constantemente se olhasse ao agir, a partir de um “modelo ideal ou de um sistema de normas” (op. cit., p. 102). O autocontrole “corresponde a uma avaliação contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente” (op. cit., p. 102). É um “olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz”, olhar que expressa o sistema interno de orientação próprio de cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de modificar esse sistema. O autor esclarece que o termo controle não tem o sentido negativo atribuído por aqueles que opuseram fortemente a avaliação a controle.

Assim, considera o mesmo autor, a autoavaliação já está presente na atividade do aluno constantemente, como autocontrole. É natural querer que o aluno desempenhe um papel que naturalmente já é seu. Torna-se necessário colocar a avaliação instituída e instrumentalizada a serviço do autocontrole espontâneo e permanente, para que se ajude o aluno a construir uma “instância avaliativa”, afirma ele, cada vez mais adequada.

A autoavaliação só o é quando cumpre o papel de auto-regulação contínua e “não sob suas formas que correspondem a ‘efeitos’ de auto-notação, até mesmo de auto-balanço”,

completa Hadji (op. cit., p. 102). Para que a avaliação seja formativa, dois aspectos são importantes: a ação e o sujeito que age. Por esse motivo, a regulação operada pelo professor é apenas um estepe que só deve intervir quando os mecanismos de auto-regulação do aluno estão bloqueados (op. cit., p. 103). Contudo, o professor pode atuar para instrumentalizar de modo mais claro o autocontrole, orientando o aluno a analisar suas atividades e a formalizar essa análise por meio da produção de instrumentos de auto-balanço e auto-notação, sem perder o sentido da regulação. Cabe-lhe, também, acompanhar todo o processo.

As contribuições de Hadji nos permitem concluir que a autoavaliação como auto-notação insere-se na perspectiva da avaliação classificatória, voltada apenas para notas, aprovação e reprovação do aluno.

Compreendido o primeiro aspecto que compõe a autoavaliação, a regulação da ação de aprendizagem, vejamos o segundo aspecto apontado por Hadji (op. cit., p. 103), para quem a primazia atribuída à autoavaliação pela avaliação formativa implica a necessidade de desenvolvimento de atividades de metacognição. O autor entende que metacognição é o processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos da sua atividade cognitiva. Assim atuando, a pessoa toma distância dos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, diz o autor, a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Seu papel é reconhecido no êxito das aprendizagens. Por meio da autoavaliação atinge-se o desenvolvimento das atividades cognitivas como forma de melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do auto-controle e pela diminuição da regulação externa do professor. Almeja-se prioritariamente o desenvolvimento da autonomia do aluno. Por isso, a autoavaliação como processo de auto-controle é uma habilidade a ser construída, principalmente em cursos de formação de educadores. Essa construção pessoal é que permitirá ao aluno refletir, analisar e desenvolver as atividades por meio do exame crítico da sua produção, a fim de progredir. Todo o sentido daquilo que se denomina de autoavaliação está nisso, ensina Hadji (op. cit., p. 103).

A autoavaliação constitui, portanto, um processo metacognitivo. Assim sendo, como ela tem sido percebida por futuros educadores em formação?

Percepções iniciais dos alunos sobre autoavaliação

No primeiro dia de aula, antes mesmo de se iniciarem as atividades da disciplina Avaliação Escolar, foi aplicado um questionário aos 40 alunos de uma turma do Curso de Pedagogia, para se conhecerem as percepções que já possuíam sobre autoavaliação, uma vez

que a mesma iria ser praticada durante o semestre. Obtiveram-se as informações que se seguem.

Estudos prévios sobre autoavaliação

A maioria dos alunos (89%) afirmou nunca ter realizado estudos sobre o tema.

Vivência de autoavaliação

A maioria dos alunos (79%) afirmou já ter praticado a autoavaliação em contexto escolar. Encontraram-se informações de que muitas disciplinas do Curso de Pedagogia incluíam a autoavaliação. Quase a totalidade desses alunos afirmou que ela era desenvolvida ao final do semestre e de maneira vinculada à menção final. Um deles declarou: “na faculdade ela já me serviu como ponto extra, como parte da menção e também como a própria menção, ou seja, eu escolhi a nota que foi para o meu histórico”. Nesse mesmo item, 10% dos alunos disseram que a assiduidade, a pontualidade e o crescimento dentro da disciplina eram os aspectos mais considerados.

Nesse primeiro momento, observou-se que os alunos já haviam praticado a autoavaliação sem compreenderem a sua importância no processo avaliativo. Na disciplina Avaliação Escolar é que eles iriam ter o contato inicial com estudos sobre o tema. As informações indicaram que a autoavaliação era utilizada como composição da menção final. Nenhum aluno mencionou discussão conduzida em sala de aula sobre o papel desse procedimento. Observa-se a utilização da autoavaliação como auto-notação, segundo a compreensão de Hadji.

Sentimento em relação à autoavaliação

Indagados sobre como se sentiram quanto à possibilidade de se autoavaliarem, os alunos deram respostas variadas, indicando: dificuldade; concordância; discordância; percepção da necessidade de responsabilidade, criticidade e honestidade; desconforto; preocupação; insegurança; desconhecimento dos seus propósitos; pressão; valorização do aluno.

Alguns depoimentos são significativos:

Acho chato, pois geralmente o professor passa para nota exatamente aquela que você se deu e nem todos são sinceros. É ruim quando a nota final toda é baseada apenas na autoavaliação.

Nas primeiras vezes foi para conseguir mais pontos na disciplina, mas agora vejo que é uma prática para repensar o seu trabalho durante o semestre.

Me senti estranha, pois aquilo que eu me avalio pode não ser o que realmente é. Não sei para que serviu, pois aquilo que você avalia não tem, muitas vezes, o retorno do outro.

Senti que era uma forma de ganhar mais uns pontos “de graça”, pois não via a utilidade daquele instrumento de avaliação nem pra mim nem para o professor, e sim como uma imposição formal da escola.

Dependendo da matéria, posso me sentir à vontade para dar uma nota alta, apesar de não ter me esforçado tanto, pois também não o senti por parte do professor. Em outros casos, fico acanhada e até me dou uma nota inferior a que era minha expectativa.

Observa-se que os alunos não conheciam a justificativa para o uso da autoavaliação. Talvez os professores não percebessem as suas reais possibilidades.

Entendimento de autoavaliação

Como a maioria dos alunos já havia passado por situações de autoavaliação sem ter sido preparada para isso, seu entendimento não correspondia às reais possibilidades desse procedimento:

É um processo no qual você tem a possibilidade de rever suas atitudes (e a dos outros) e “julgá-las” “corretas” ou “erradas”, ou simplesmente pensar se poderia ter feito melhor ou se foi como esperava.

A observação do comportamento disciplinar de si mesmo, buscando perceber e tentar mensurar o esforço e dedicação para com ela.

Ver os pontos positivos e negativos do meu próprio “desempenho” em determinada situação.

É você analisar o seu desenvolvimento de acordo com seus próprios critérios.

Para mim é um momento de reflexão e sinceridade de você com você mesmo a fim de melhorar suas falhas e aprimorar seus acertos.

É você parar para refletir e ver quais os êxitos que obteve, o que você deve consertar, melhorar. É fazer um balanço sobre o seu desempenho de acordo com os objetivos que foram pré-estabelecidos.

Analisar o seu processo de aprendizagem, seu comportamento e comprometimento.

O aluno reflete e se dá uma nota. Ou tira uma conclusão do que está realizando e como está realizando.

Olhar para si! Compreender o outro.

É um momento de reflexão em que o aluno relembra e analisa todo seu processo de aprendizagem durante aquele período. O que fez bem, o que poderia ter feito melhor e como melhorar em uma situação futura similar.

É um tipo de avaliação onde você reflete sobre sua trajetória e se dá uma nota de acordo com o que você acha que mereça. E geralmente isso é questionado pelo professor.

A insistência na atribuição de nota continuava presente.

A quem cabe se autoavaliar

Os alunos foram unânimes em afirmar que todos devem se autoavaliar: “não vivemos apenas em um contexto escolar”; “não podemos avaliar o outro ou uma turma sem antes saber se criticar antes de criticar os outros. Mas havia dúvidas: “parece que a palavra final não é do aluno e sim do professor. Então até que ponto isso vale?”; “desde que seja bem definido o objetivo da autoavaliação”.

Necessidade da autoavaliação escolar

Todos os alunos a consideraram necessária porque: por ela se percebem os erros e “podemos tentar impedi-los”; permite aos avaliados participar de sua avaliação; possibilita que cada um tome consciência de si mesmo; permite tornar-se cada vez mais crítico de si mesmo; dá ao aluno a oportunidade de se colocar e ao professor de conhecer o outro lado da questão.

Um aluno admitiu que “não é indispensável, mas pode auxiliar bastante o professor, além de desenvolver no aluno a autocrítica”.

De modo geral, os alunos a consideraram necessária, embora a vinculassem a “erros” e acertos, a aspectos positivos e negativos, a atitudes disciplinares e à nota. Não houve referência direta à necessidade de ela ser processual.

Nenhum aluno mencionou o fato de a prática da autoavaliação durante um curso de formação contribuir para que o futuro educador analise a sua conveniência de adotá-la quando estiver em atuação.

Quais alunos podem se autoavaliar?

A maioria dos alunos afirmou que desde o início do processo de escolarização a autoavaliação pode ser adotada. Os outros acreditavam que ela somente poderia ser posta em prática com alunos: do nível médio e superior (4 afirmações); que tivessem maturidade; a partir da 6ª série; a partir da alfabetização; a partir da 5ª série. Um aluno afirmou não saber.

Uma aluna demonstrou sua desconfiança: “na verdade, a autoavaliação é um instrumento muito subjetivo e acredito que nem alunos nem professores estão capacitados a utilizá-la adequadamente, nem mesmo na universidade”.

Como desenvolver a autoavaliação

Nessa parte os alunos foram pródigos em sugestões: por meio da conversa, de uma carta, informalmente (com todo mundo junto); em etapas, para que pudéssemos avaliar o nosso desempenho; por meio de diálogo com o professor; em formato de texto livre, cujos critérios sejam estabelecidos pelo próprio aluno e que seja atribuída uma menção a sua avaliação; oralmente, escrita ou por meio de conversas informais; estudo de casos; conversa entre aluno e professor; individual ou em pequenos grupos; textos reflexivos sobre nossas ações; desde uma conversa geral com a turma até a aplicação de questionário; o professor deve explicar com clareza qual é o objeto da avaliação e quais são os critérios para que o aluno não fique perdido ou com medo de se dar uma nota. Talvez a autoavaliação possa ser feita de maneira informal, sem o peso de se dar uma nota; por meio de algumas perguntas; por

escrito, porque nos sentimos menos inibidos de dizer o que queremos; por meio de redações ou debates em grupo.

Um aluno disse preferir que não haja um “roteiro”. E acrescentou: “Autoavaliação é assim, quando menos se espera, estamos fazendo-a”. Contudo, a autoavaliação intencionalmente utilizada é um processo mais engenhoso. Valendo-se da contribuição de outros estudiosos do assunto, Hadji (op. cit., p. 104) comenta que duas características possibilitam a definição da autoavaliação como uma reflexão metacognitiva. A primeira consiste em entender que a auto-regulação é uma dimensão fundamental dos processos cognitivos, está “forçosamente presente em todo momento em cada aprendiz”, mas que “permanece na maioria das vezes implícita e pouco consciente” (op. cit., p. 104). A passagem a procedimentos de auto-regulação metacognitiva implica essencialmente uma tomada de consciência. A autoavaliação, por meio da tomada de consciência, permite a passagem de uma “regulação simplesmente cognitiva”, isto é, tácita e espontânea, a uma regulação metacognitiva (consciente e resultado de reflexão). Portanto, o aluno que fez a afirmação acima ainda não havia tido a oportunidade de desenvolver o processo de autoavaliação.

A segunda característica considera que a autoavaliação acontece por meio de um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro. Hadji (op. cit., p. 104) explica esse processo:

Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação; e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante.

Essa segunda característica descreve muito bem a importância da parceria professor-aluno no desenvolvimento da autoavaliação.

O que deve fazer parte da autoavaliação

Várias idéias foram expostas: retrospectiva dos acontecimentos; assiduidade, disciplina, participação; reflexão, análise; autocrítica, consciência e honestidade; textos; o modelo de autoavaliação deveria ser construído juntamente com a turma; os objetivos, resultados alcançados; pontos-chave que revelem toda trajetória do aluno e sua percepção sobre o caminho que percorreu; pontos importantes a serem levantados; pontualidade; sugestões/críticas; comportamento, compromisso, dedicação, esforço; cumprimento de

tarefas; perguntas como: me dediquei o que deveria na disciplina? Li o que deveria? Me esforcei para aprender o máximo possível? Sinceridade por parte dos alunos e o comprometimento do professor em ler as avaliações; perguntas subjetivas e não somente sobre as notas que os alunos se dariam; comparação do início com o fim do curso.

Uma aluna ironizou: “Não sei. Mas sempre existe a pergunta: quanto você acha que você merece?”

O que fazer com os resultados da autoavaliação

Nesse item os alunos se dividiram entre a autoavaliação “para compor a média das notas do aluno”, a autoavaliação “em favor do aluno, para ajudá-lo a melhorar” e o uso dos resultados com vistas à “transformação da prática pedagógica”. Prevaleceram os dois últimos.

Percepções dos alunos sobre autoavaliação ao final do semestre

Durante o semestre os alunos efetuaram leituras sobre autoavaliação na perspectiva da avaliação formativa, participaram de discussões sobre as suas possibilidades, assistiram à apresentação de experiências sobre esse tema em escolas de educação fundamental, assim como tiveram a oportunidade de praticar a autoavaliação sob várias formas, livremente e com a orientação da professora. Uma delas consistiu em responderem a questões de uma prova realizada em três etapas. Após cada uma delas, eles tiveram a oportunidade de apreciar as suas respostas e refazê-las ou complementá-las, se fosse o caso. Alguns alunos manifestaram, por escrito, sua reação a esse procedimento. Uma aluna relatou: “fiquei bastante surpresa quando fizemos a segunda parte da prova. E após discutir com a analisadora da minha prova, tive a oportunidade de reformular minhas respostas ou completá-las. Essa forma de fazer uma prova foi inédita para mim porque o principal não foi a nota, a menção, e, sim, o conhecimento do aluno, a construção desse conhecimento. Gostei muito da experiência”.

Durante o semestre os alunos foram solicitados a responder a três itens: o que eu tenho avaliado; como eu tenho feito a autoavaliação; quando eu tenho feito a autoavaliação. Síntese das respostas é apresentada a seguir.

O que eu tenho avaliado

Percebeu-se que houve avanços em relação às percepções apresentadas no início do semestre. Os alunos afirmaram que avaliavam: aprendizagem, postura, esforços, interesse, desempenho, execução das atividades, contribuições durante o semestre, possibilidades e limites, dedicação, cuidado, o que ainda podiam aprender, o que estavam retirando das discussões. Além disso, houve afirmações muito significativas:

Tenho reparado mais nos conceitos que absorvi e compreendi, tenho visto a minha participação em sala e a minha facilidade ou não de escrever. O andamento das aulas e o rumo que tomam as discussões.

As várias formas de avaliar o aluno. Como eu posso vir a fazer tal avaliação sem parecer uma colocação curricular obrigatória. Sem parecer forçado.

Todo o meu percurso na disciplina, o que tenho aprendido, o que ainda não compreendi e em que as temáticas discutidas têm contribuído para o futuro exercício da minha profissão.

Estou em busca de avaliar a forma que tenho aprendido, o quanto os conteúdos absorvidos estão a provocar mudanças significativas em minha formação, a minha dedicação no esforço em ressignificar os conceitos pré-estabelecidos em mim.

Tenho avaliado as articulações entre teoria e prática.

Comecei tímida, insegura, mas aos poucos com as leituras é visível que o avanço que atingi não pode ser desconsiderado.

A autoavaliação dá chance aos alunos de apresentarem diferentes percepções sobre o seu desempenho e sobre sua forma de compreender o processo de aprendizagem. Conseqüentemente, ela requer a adoção de trabalho pedagógico diferenciado. Ouvir os alunos e não atendê-los em suas necessidades não faz sentido. A autoavaliação impõe que se encontrem diferentes formas de trabalho. A aluna que teve a coragem de dizer que, no começo do semestre estava tímida e insegura, mas que seu avanço não podia ser desconsiderado incluiu em sua pasta as evidências de suas aprendizagens. Para ela ficou claro que a professora acompanhava seu progresso.

Como eu tenho feito a autoavaliação

As respostas a esse item foram: com reflexões e conversas; escrevendo, em momentos como esse; analisando meu envolvimento em sala; anotando o que acontece em sala e a minha compreensão; enquanto produzo as atividades da disciplina; relendo e refazendo as atividades da disciplina, quando é necessário; questionando minhas atitudes e pontos que eu posso mudar; procuro escrever sobre autoavaliação; escrevendo minhas opiniões sobre a aula, o que compreendi e como me senti; por meio das minhas produções e dos comentários que insiro na pasta; por meio dos registros que coloco na pasta.

A pasta a que uma aluna se refere foi solicitada pela professora para reunir todas as produções, as reflexões contendo autoavaliação e a avaliação do trabalho pedagógico da turma. Algumas vezes durante o semestre essa pasta foi analisada e comentários sobre as aprendizagens desenvolvidas foram escritos pela professora. A pasta tinha o propósito de manter a trajetória de aprendizagem de cada aluno.

Um depoimento merece destaque:

Eu fiz uma autoavaliação escrita destacando minhas dificuldades durante as aulas e o meu rendimento como um todo. Lendo isso, a professora me procurou para conversarmos. Isso nunca tinha acontecido comigo. Vou procurar fazer assim com meus alunos.

Outro aluno demonstrou sua compreensão:

Agora a autoavaliação é feita mais naturalmente, espontaneamente. Meus registros são meus pensamentos escritos.

A prática da autoavaliação parece ter ensinado aos alunos que ela é sua aliada, por possibilitar-lhes refletir sobre o seu progresso e participar da tomada de decisão sobre as futuras atividades; ao mesmo tempo, é aliada do professor, por permitir-lhe conhecer com mais profundidade o que o aluno pensa sobre o seu trabalho e com ele dividir responsabilidades.

Quando tenho feito a autoavaliação

As respostas a esse item são mais lacônicas: em todo momento me avalio informalmente; sempre que preciso escrever um texto; durante as aulas; quando realizo as atividades da disciplina; ao final das aulas; ao final do semestre; a cada semana; sempre que discutimos o que tem acontecido no país sobre avaliação eu penso em que eu posso contribuir para melhorar.

Como conclusão das atividades, os alunos incluíram em suas pastas reflexões sobre o processo de autoavaliação. Apresentam-se algumas delas:

Antes de tudo, há que se entender a autoavaliação como uma manifestação de nós mesmos acerca de nossas dificuldades e opiniões em vários aspectos da vida. Um sujeito que se dá tal oportunidade tende a ser mais seguro de si, pois tem maior consciência de onde veio e onde pretende chegar, não por meio de um processo mecânico de pensamento, mas por um diálogo consigo mesmo que permite um verdadeiro aprendizado: aprender para a vida, pelo simples prazer de aprender, independentemente das expectativas de terceiros e das demandas da sociedade.

O professor, ao escutar a autoavaliação dos estudantes, deve ter em mente o que observou, sobre o que refletiu e o que reconstruiu para que eles chegassem onde estão. Se o aluno diz que não está conseguindo compreender o conteúdo, está na hora de uma nova reflexão e reconstrução ocorrerem.

Esses alunos entenderam bem o processo, associando-o à participação, à emancipação e à autonomia. Durante as atividades da disciplina eles aprenderam o “sentido de uma avaliação em primeira pessoa” (HADJI, 2001, p. 104).

Colhendo os primeiros resultados: da autoavaliação como auto-notação à autoavaliação como autocontrole

Na disciplina Avaliação Escolar adotou-se a autoavaliação pelo fato de ela ser um componente importante da avaliação formativa. Trabalhou-se com o entendimento de autoavaliação como o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções (VILLAS BOAS, 2006, p. 86).

O processo avaliativo da disciplina, além da autoavaliação, incluiu procedimentos como prova, avaliação por colegas, avaliação das atividades realizadas nas aulas e fora delas, observação e avaliação informal pela professora. Os depoimentos orais e escritos dos alunos revelaram ter havido avanço na compreensão da autoavaliação. Contudo, percebeu-se que os alunos encontraram as seguintes dificuldades para pô-la em prática:

- Acreditar na proposta da professora. Houve um momento em que uma aluna afirmou: “Professora, em outra disciplina eu confiei no professor e escrevia o que sentia. Me dei mal. Ele me deu uma menção baixa”.

- Sistematizar regularmente as percepções e registrá-las, levando em conta as aprendizagens adquiridas, as atividades realizadas e seus sentimentos em relação a todo o processo. Essa ainda era uma novidade para eles.

- Selecionar o que deveria compor a autoavaliação. Os alunos ainda estavam presos à avaliação de atitudes: frequência, interesse, participação, ainda presentes em muitas situações de autoavaliação vinculadas ao controle de comportamento. Em algumas situações houve insistência em escrever apenas sobre concordâncias e preferências.

- Escrever. Muitos alunos afirmaram não ter o hábito de escrever e não gostar de fazê-lo. Duas alunas explicitaram: “o difícil é começar a escrever”. Outros já preferiam escrever a falar em sala de aula e, por isso, escreviam muito, mas insistiam em dar ênfase aos seus sentimentos, deixando em segundo plano a análise do seu desempenho em relação aos objetivos de trabalho.

De modo geral, encontrou-se o que Weeden et alii (2002, p. 72) entendem ser a autoavaliação: mais ligada à avaliação *para* a aprendizagem do que à avaliação *da*

aprendizagem, pelo fato de buscar-se o desenvolvimento de aprendizagens. Ela inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho, pelo aluno, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar. Esse foi um grande ganho do trabalho, pelo fato de os alunos serem futuros educadores. Esses autores afirmam que o ponto de partida para a adoção da autoavaliação consiste em definir o papel do professor e o do aluno. Uma das alunas manifestou ter compreendido bem esse aspecto:

O processo autoavaliativo deve ser realizado por etapas e coordenado de forma democrática, com a participação de todos os alunos. Cada integrante deve compreender a importância de sua atuação no processo. Pude perceber bem claro isso tanto na proposta da disciplina quanto em sua prática. Iniciamos colocando as percepções iniciais a respeito da autoavaliação e fomos desenvolvendo esse pensamento ao longo do semestre. Agora percebo que a autoavaliação é um processo e não realizada ao final do semestre. Tudo isso porque a professora esteve atenta durante todo o tempo e nos encorajou.

David Satterly, citado por Weeden et alii (2002, p. 74), considera que há aspectos do trabalho dos alunos que o professor espera que eles conheçam melhor do que ele: o quanto trabalharam; o que eles estão tentando alcançar; até que ponto eles entendem o que alcançaram; como o trabalho se relaciona aos seus objetivos pessoais. Contudo, provavelmente no início, os alunos não conheçam, tanto quanto o professor, as expectativas curriculares e os critérios de avaliação. Isso parece indicar a necessidade de parceria na avaliação, para que cada participante contribua com informações que, reunidas, permitam retratar as aprendizagens.

Como conclusão, pode-se afirmar que a parceria na avaliação é um dos aspectos que precisam ser fortalecidos no trabalho pedagógico da disciplina em questão. O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e pelo aluno. A intencionalidade dessa construção em um curso de Pedagogia é fundamental. Porém, um semestre é pouco tempo para construir o processo avaliativo no qual a autoavaliação faça sentido.

Avaliação é aprendizagem. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. Perrenoud (1994, p. 28) ensina que é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora dela. No caso da formação de educadores, o que eles vivenciarem durante os cursos que frequentam os influenciará em sua atuação. O processo de avaliação tem privilegiado procedimentos cujo formato é definido por professores, sem envolvimento dos

alunos. Combinada a outros procedimentos, a autoavaliação é capaz de desenvolver a autonomia intelectual dos alunos.

Referências

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Ph. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Linhas críticas*. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

WEEDEN, Paul; WINTER, Jan; BROADFOOT, Patricia. *Assessment: what's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer, 2002.