

ENSAIO – UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno¹

RESUMO

Este texto pretende discutir criticamente a fundamentação da avaliação docente consubstanciada no processo de avaliação institucional a partir da abordagem objetivista identificada a um processo de controle externo ao docente contrapondo-lhe uma abordagem emancipatória, na qual o aperfeiçoamento contínuo do corpo docente só pode ser atingido através de um esforço de compreensão das práticas docentes, do fazer profissional dos professores. Nesse sentido a função da crítica é educativa, *formativa*, sendo a reflexão sobre a prática um instrumento importante nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação institucional; Avaliação docente; Avaliação emancipatória; Avaliação formativa; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This text aims to critically discuss the merits of the assessment reflected in the evaluation process from the institutional approach aimed to identify a process of external control, teaching him/her a contrasting approach, in which continuous improvement of teaching can only be achieved through an effort to understand the teaching practices of the teachers. In this sense the function of criticism is educational, formative, being the reflection on the practice an important tool in this process.

¹ Mestre em Educação - Doutoranda do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP - Professora do Curso de Pedagogia da FAAT. mariado@uol.com.br.

KEY WORDS

Institutional evaluation; Teacher evaluation; Emancipatory assessment; Formative assessment; Professional development.

INTRODUÇÃO

Neste texto meu objetivo será *olhar* de maneira crítica o processo de avaliação docente consubstanciada no processo de avaliação institucional.

Para Cappelletti (2002)

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e re-significação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (p.32-3)

Coerente com a concepção de Cappelletti (2002) a avaliação institucional tem como função principal ser propulsora de mudanças, portanto formativa, devendo contribuir, inclusive, para a construção da competência docente. Sendo assim o pressuposto teórico-metodológico que deve fundamentar qualquer proposta de avaliação é o modelo dialético crítico e a avaliação formativa é o procedimento, por excelência de qualificação docente considerando tanto a individualidade do professor como o projeto da instituição.

Embora reconheçamos que há uma transição paradigmática em curso, no que se refere à avaliação institucional, ela continua sendo *o calcanhar de Aquiles* do processo educacional.

Segundo Afonso (2005, p.50), com a adoção de políticas neoliberais a avaliação que vinha evoluindo no sentido de uma

postura crítica sofre um *viés positivista*, isto é, a preocupação com o produto mais do que com o processo caracteriza o paradigma do Estado-Avaliador.

A expressão Estado-Avaliador significa admitir a lógica do mercado com ênfase nos *produtos* do sistema educativo e, para isso, a avaliação é considerada pré-requisito para a implementação de mecanismos de controle e de prestação de contas mais sofisticados. Com a grave crise econômica sofrida pelo mundo no início da década de 70 os investimentos em educação superior foram drasticamente cortados a partir da percepção de que as instituições educacionais haviam se revelado incompetentes para dar conta dos problemas da sociedade capitalista, isto é, dar respostas coerentes ao *mercado*. Para esse modelo de racionalidade neoliberal a avaliação “assumiu as características de *accountability* uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações” (SOBRINHO, 2002, p.29).

No modelo definido por Willis (1992) como administrativo-burocrático atribui-se um papel central aos gestores sobre os quais recai a responsabilidade sobre a *qualidade dos produtos* das suas instituições. Essa lógica de um maior controle interno por parte dos gestores tem transformado esse modelo de prestação de contas em modelos tecnocráticos que, segundo Afonso (2005), estariam mais preocupados com os meios do que com os fins da educação. A avaliação nessa abordagem objetivista identificada a um processo de controle externo ao docente não necessita fundamentar ou justificar o referencial da avaliação.

Reconhecendo que a um modelo de avaliação deve corresponder uma concepção de educação, de instituição educacional e de qualificação docente colocamo-nos as seguintes questões: Como o professor percebe o processo de avaliação? As fontes utilizadas no processo avaliativo oferecem subsídios suficientes para avaliar o docente? A avaliação dos docentes está contribuindo para o professor refletir sobre o seu desempenho e o processo de

ensino? O processo de comunicação dos resultados favorece o repensar da prática pedagógica?

Tentemos pensar sobre essas questões. O que significa, para os professores, serem avaliados?

Geralmente resistentes à avaliação, essa resistência é o reflexo de uma prática que tem associado os processos de avaliação docente a uma lógica de *culpabilização* que deve gerar uma punição - demissão, redução de carga horária - do descompasso entre o discurso - democrático, emancipador - e a prática - punitiva, classificatória - da avaliação institucional. Como quer Hadij (1992) o difícil não é aceitar o princípio da avaliação em si mesmo, mas as formas concretas de que ela se reveste no interior de instituições cuja lógica é a do *accountability*.

Há uma outra lógica possível?

Segundo Almeida (2002) sim, pois,

A consciência que todos têm quanto à disposição da organização para construir com eles um sistema novo, em que o juízo de valor formulado sobre seu desempenho servirá para orientar as ações institucionais destinadas ao aperfeiçoamento contínuo do corpo docente, concorre para fortalecer sua convicção e sua credibilidade em relação aos avaliadores e ao processo avaliativo (p. 60).

É possível contrapor à lógica positivista da avaliação a avaliação emancipatória. Os conceitos básicos envolvidos nessa abordagem são: a *emancipação* que prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas estejam vinculadas a um processo de transformação da realidade; a *decisão democrática* que implica que o processo de decisão seja compartilhado, que haja ampla participação; a *transformação* que diz respeito às alterações de um programa educacional que devem ser geradas coletivamente com base na sua análise crítica e que devem estar em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes do programa; e, finalmente a *crítica educativa*

que propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes, crítica que deverá incidir sobre a dimensão de processo, sem, no entanto, desconsiderar os produtos. Nesse sentido a função da crítica é educativa, *formativa* para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional. (SAUL, 1988).

Para Gimeno (1995), o aperfeiçoamento contínuo do corpo docente só pode ser atingido através de um esforço de compreensão das práticas docentes, do fazer profissional dos professores sendo a reflexão sobre a prática um instrumento importante nesse processo.

Kemmis (apud Gimeno, 1995), discute a natureza do processo de reflexão:

- 1- A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos.
- 2- A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
- 3- A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
- 4- A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
- 5- A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (p.103)

O professor é um profissional prático ² e o êxito da sua atividade profissional depende da capacidade para manejar as situações pedagógicas próprias à atividade de ensino. Essa capacidade, denominada por Shön (apud Gimeno, 1995) conhecimento prático, mais do que uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula, é um processo de reflexão-na-ação, um diálogo reflexivo com a situação problema concreta integrando criativa e inteligentemente conhecimento teórico e técnica. Sendo assim

O conhecimento, seja ele acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente [...] em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta e quando organiza a sua própria experiência. (GIMENO, 1995, p.103).

Para compreender o pensamento prático do professor é necessário distinguir os três conceitos que o integram: o conhecimento - na - ação; a reflexão - na - ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão - na - ação.

O conhecimento-na-ação manifesta-se no saber fazer e é o componente inteligente de toda ação humana ³, ainda que esse conhecimento venha a ser consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas.

² Nos anos 70 houve uma (má) aproximação entre os conceitos de *prático* e *técnico*, o que ocasionou a perda do sentido do *prático*. Para os teóricos críticos a maior perda foi a substituição de um conceito de *teoria* diretamente enfocada sobre o *prático* por outro que viria a considerar o prático como apenas um processo técnico no sentido de *aplicar* soluções pré-estabelecidas cientificamente. A razão crítica teria sido substituída pela razão técnica. (Carr & Kemmis, 1988) É o que Schön (1983, apud Gómez, 1997) qualifica de racionalidade técnica. A racionalidade técnica não daria conta dos *fenômenos práticos* por sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (Gómez, 1997).

³ Para a teoria interpretativa há diferença entre ação humana e conduta humana. A ação humana enquanto ação social deve ter sentido para quem a realiza.

A reflexão na ação é pensar sobre o que fazemos, enquanto fazemos e, segundo Gimeno (1995, p. 104), “é um processo de diálogo com a situação - problema e sobre um processo de interação particular que exige uma intervenção concreta”. Pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica entre a realidade concreta da sala de aula e o conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas dos professores.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação - reflexão crítica para Carr & Kemmis - é a análise a ser realizada a posteriori sobre a própria ação, utilizando-se instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da re-construção da própria prática. A reflexão sobre a ação é o componente essencial do desenvolvimento profissional permitindo que ele construa uma teoria adequada à sua situação de profissional prático ⁴ e elabore estratégias de ação.

Nesse sentido a avaliação formativa propicia reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos docentes, pois, como sugere Rios (2004)

O diálogo estabelecido entre avaliador e avaliado favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação formativa [...] favorecendo o acompanhamento do avaliador sobre as dificuldades apresentadas pelo professor, contribuindo para o processo de reflexão. A interatividade constitui um dos pontos mais importantes da avaliação formativa que permeada pelo diálogo é antes um processo de humanização e contribui para que o sujeito avaliado torne-

⁴ Segundo Carr & Kemmis (1988), a teoria crítica volta-se para Aristóteles para recuperar o conceito de “práxis” (teoria prática). Para Aristóteles, as “artes práticas” (entre elas a educação) não eram ciência em um sentido rigoroso, pois dado seu propósito prático (uma atividade prática, diferentemente de uma atividade teórica, tem como *finalidade* produzir mudanças, por exemplo, o ensino) e a natureza dos seus assuntos, teriam que se contentar com uma forma de conhecimento incerta e incompleta. Nesses domínios, a teoria remetia exclusivamente à práxis e a disposição que deveria cultivar-se era a *phronesis*, isto é, um entendimento prudente de como atuar em situações práticas.

se consciente do seu próprio desenvolvimento desencadeando a motivação intrínseca [...] A avaliação formativa implica um processo orientado por princípios éticos que compreende a situação do professor e assiste o seu desenvolvimento.

É lícito, portanto, perguntarmos como uma avaliação externa feita por pessoas/avaliadores que não compartilham da cultura da instituição que pretendem avaliar podem realizar uma avaliação a partir *de fora* da instituição? Essa avaliação acaba ficando a parte de todo o processo pedagógico o que lhe empresta um caráter técnico-instrumental. (Cappelletti, 2002).

É a avaliação interna “considerada como a reflexão crítica dos participantes em condições democráticas” (RASGO, 2000), que pode ser um elemento fundamental da *vida* das instituições e do desenvolvimento profissional de seus professores.

Bibliografia

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). *Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. IN: FREITAS, L.C. (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GIMENO, J. S. (1995) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor* 2.ed. Porto: Porto (Coleção Ciências da Educação – 3).
- HADJI, C. A Avaliação dos Professores: linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P.

(Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri, 1992

RASGO, J. F.A A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado . IN: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Universidade desconstruída*. Florianópolis: Insular, 2000.

RIOS, M. P.G *Meta-avaliação de Docentes no Ensino Superior*, 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica PUCSP.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1985.