



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANA PAULA DE SOUSA LIMA**

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR**  
**NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES EM ESTÁGIO**  
**PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA - CE**

**FORTALEZA**

**2020**

**ANA PAULA DE SOUSA LIMA**

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O PAPEL DO GESTOR  
ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS  
DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA - CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Avaliação Educacional. Área de concentração: Avaliação Institucional.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga

**FORTALEZA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L696a Lima, Ana Paula de Sousa.  
Avaliação do desempenho docente : O papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza - CE / Ana Paula de Sousa Lima. – 2020.  
130 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga.
1. Gestores escolares. 2. Avaliação de desempenho docente. 3. Estágio probatório . I. Título.  
CDD 370
-

**ANA PAULA DE SOUSA LIMA**

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O PAPEL DO GESTOR  
ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS  
DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA - CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Avaliação Educacional. Área de concentração: Avaliação Institucional.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga

Aprovada em: 14/08/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Uchoa Araújo  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

**FORTALEZA**

**2020**

A Deus, meu Senhor e grande Professor, pela inspiração em cada palavra pensada e escrita.

Aos meus pais, Roseli e José, por me ensinarem a ser resiliente, a valorizar as coisas mais simples da vida e a lutar pelos nossos ideais.

A mim mesma, por insistir naquilo que me dizem ser difícil ou impossível... o céu é o limite!

## AGRADECIMENTOS

Ingressar no mestrado da Universidade Federal do Ceará foi uma das metas mais desafiadoras que já alcancei, graças à ajuda de Deus e de pessoas que foram fundamentais para que essa realização se tornasse possível.

Agradeço à minha mãe, que sempre acreditou em meu potencial para superar os mais diversos obstáculos, inclusive nos piores momentos de minha vida. A presença, o apoio e o carinho que ela me deu foram os melhores remédios para a minha alma. Sou muito grata ao meu pai, que sempre me apoiou com palavras e gestos de amor durante a caminhada. Agradeço ao meu esposo e aos meus irmãos por sempre estarem ao meu lado em todas as situações.

Por ter chegado até aqui, agradeço ao meu querido Professor Nicolino Trompieri Filho, que aprovou meu projeto de pesquisa acreditando na relevância deste para a Avaliação Educacional e com tanta sabedoria, paciência e gentileza deu-me as orientações fundamentais. Também, agradeço à querida Professora Adriana Eufrásio Braga por ter me acolhido quando o Professor Nicolino precisou se ausentar, dando continuidade às orientações com muita gentileza e seriedade.

Agradeço sobremaneira à banca avaliadora composta pelas queridas Professoras Ana Cláudia Uchoa Araújo (IFCE) e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC), que me presentearam com excelentes contribuições para o seguimento dessa pesquisa, dando maior relevância à temática aqui abordada.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, aos Gestores Escolares e aos Docentes que permitiram a realização desta pesquisa, tendo me recebido de forma tão respeitosa e solícita.

À Ana Cléa Gomes de Sousa, minha amiga, minha líder de pesquisa e maior incentivadora antes e durante o curso de mestrado em educação, sendo um dos meus referenciais teóricos e de vida.

O mestrado foi um momento rico de crescimento junto a grandes pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional – GPAGE, liderado pelo Professor Marcos Antônio Martins Lima, especialmente por conhecer as queridas Ana Cléa, Sumara, Mariana e Tamara, além de prosseguir os estudos com minha amiga da graduação, Suzana Andrade. Agradeço a elas não só pela aprendizagem teórica, mas também pelo compartilhamento de alegrias, angústias, conselhos, amparo e pela amizade sincera.

Aos amigos José Marques e Valmir por todo o apoio, estratégias de estudo e empréstimos de livros especiais para esta pesquisa.

À Elaine Vieira e ao grupo de estudos G-TERCOA, especialmente à Professora Maria José Costa dos Santos, à minha amiga Haini Mendes, ao Arnaldo Lopes, à Gabriela Aguiar e ao Dalmário Heitor, por não medirem esforços para me ajudar nos momentos em que encontrei dificuldades no decorrer desta pesquisa.

Agradeço a todos os Professores do Mestrado da Faculdade de Educação da UFC pelo ensino e pela possibilidade de me tornar mestre, contribuindo de alguma maneira para a qualidade da educação do município de Fortaleza – CE.

“A avaliação é um processo muito complexo e, por isso mesmo, exige uma simplicidade de procedimentos que só se consegue estudando, pensando, debatendo e refletindo” (FERNANDES, 2008, p. 27).

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar como os gestores escolares têm contribuído efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, através do processo de avaliação do desempenho docente ocorrido no período de 2016 a 2018. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso em seis escolas municipais, sendo uma de cada Distrito de Educação, onde foram realizadas junto aos gestores entrevistas semiestruturadas do tipo reflexivo, com base em Szymanski (2000) e aplicado um questionário *online* aos professores pelo recurso *Google* formulário. Para a análise dos dados optou-se pelo método de análise de conteúdo com base em Bardin (1977). Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Lück (2009), Luckesi (2006), Fernandes (2008) e Demo (1996), que tratam do papel do avaliador e do avaliado no processo de avaliação em diferentes contextos; Bonniol e Vial (2001) e Vianna (2014), que apresentam um estudo sobre os principais modelos de avaliação educacional; Sousa (2016), Veras (2016), Costa e Silva e Herdeiro (2015), Silva, Machado e Leite (2015) entre outros autores que tratam especificamente da avaliação de desempenho docente nas instituições educacionais. Quanto às diretrizes relacionadas ao estágio probatório, foram utilizadas as legislações vigentes no município de Fortaleza – CE, como o Regime Jurídico dos Servidores Municipais, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Magistério local. Considerando o estágio probatório como condição para a efetivação do docente aprovado em concurso público, tornou-se relevante compreender de que modo este profissional está sendo avaliado e como esta avaliação pode contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento. Pode-se concluir que o processo de avaliação do desempenho docente apresenta muitas fragilidades decorrentes da falta de preparo adequado dos gestores para avaliar e que, sem essa preparação, os gestores se limitam a cumprir uma função ainda vista como uma atividade burocrática que precisa ser ressignificada diante da sua própria razão de ser. De todo modo, a visibilidade desse processo avaliativo, a partir desse estudo, pode suscitar reflexões acerca da necessidade de implantar uma cultura avaliativa a nível municipal, não só de alunos, mas de professores e, sobretudo, a capacitação dos gestores para atuarem como avaliadores, porque são eles os responsáveis diretos pelos resultados alcançados na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Gestores Escolares. Avaliação de desempenho Docente. Estágio probatório.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo los gerentes escolares han contribuido efectivamente al desarrollo profesional de los maestros en pasantías de prueba en las escuelas municipales de Fortaleza - CE, a través del proceso de evaluación del desempeño del maestro que tuvo lugar de 2016 a 2018. Para este propósito, se llevó a cabo una investigación descriptiva cualitativa del tipo de estudio de caso en seis escuelas municipales, una de cada Distrito de Educación, donde se realizaron entrevistas reflexivas semiestructuradas con gerentes, basadas en Szymanski, y se aplicó un cuestionario en línea a los maestros utilizando el recurso de formulario de Google. Para el análisis de datos, se eligió el método de análisis de contenido basado en Bardin (1977). Esta investigación se basa en los estudios de Lück (2009), Luckesi (2006), Fernandes (2008) y Demo (1996), que abordan el papel del evaluador y el evaluado en el proceso de evaluación en diferentes contextos; Bonniol y Vial (2001) y Vianna (2014), quienes presentan un estudio sobre los principales modelos de evaluación educativa; Sousa (2016), Veras (2016), Costa e Silva y Herdeiro (2015), Silva, Machado y Leite (2015) entre otros autores que se ocupan específicamente de la evaluación del desempeño docente en instituciones educativas. En cuanto a las pautas relacionadas con la etapa de prueba, se utilizaron las leyes vigentes en la ciudad de Fortaleza - CE, como el Régimen Legal de los Servidores Municipales, la Constitución Federal de 1988 y el Estatuto del Magisterio local. Considerando la pasantía de prueba como una condición para la efectividad del maestro aprobado en un examen público, se hizo relevante entender cómo se evalúa a este profesional y cómo esta evaluación puede contribuir de manera efectiva a su desarrollo. Se puede concluir que el proceso de Evaluación del desempeño del maestro tiene muchas debilidades resultantes de la falta de preparación adecuada de los gerentes para evaluar y que, sin esta preparación, los gerentes se limitan a cumplir una función que todavía se considera una actividad burocrática que necesita ser reformulada antes de su propia razón de ser. En cualquier caso, la visibilidad de este proceso de evaluación, basado en este estudio, puede dar lugar a reflexiones sobre la necesidad de implementar una cultura evaluativa a nivel municipal, no solo de estudiantes, pero de docentes y, sobre todo, la capacitación de gerentes para actuar como evaluadores, porque son directamente responsables de los resultados logrados en la institución escolar.

**Palabras claves:** Gerentes escolares. Evaluación del desempeño Docente. Prácticas de prueba.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos Modelos Avaliativos em estudo .....	28
Quadro 2 - Processo de avaliação de desempenho docente com base no modelo CIPP .....	46
Quadro 3 - Unidades de ensino municipais de Fortaleza .....	53
Quadro 4 - Escolas e sujeitos selecionados por Distrito de Educação .....	55
Quadro 5 - Perfil dos gestores escolares entrevistados .....	56
Quadro 6 - Codificação dos respondentes .....	81
Quadro 7 - Respostas negativas quanto ao acompanhamento recebido pelos gestores escolares durante o estágio probatório .....	82
Quadro 8 - Respostas positivas quanto ao acompanhamento recebido pelos gestores escolares durante o estágio probatório .....	84
Quadro 9 - Respostas negativas quanto ao <i>feedback</i> das avaliações semestrais de desempenho docente .....	86
Quadro 10 - Respostas positivas quanto ao <i>feedback</i> das avaliações semestrais de desempenho docente .....	88
Quadro 11 - Respostas negativas quanto às contribuições dos gestores escolares no desenvolvimento profissional dos docentes durante o estágio probatório .....	90
Quadro 12 - Respostas positivas quanto às contribuições dos gestores escolares no desenvolvimento profissional dos docentes durante o estágio probatório .....	92
Quadro 13 - Respostas dos docentes quanto à condução do processo avaliativo pelos gestores escolares .....	95
Quadro 14 - Categorias resultantes dos sentidos e significados da avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes avaliados .....	101

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Quantidade de respondentes por distrito de educação .....	79
Gráfico 2 - Tempo de experiência docente anterior ao estágio probatório .....	80

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CE	Ceará
CEBDEC	Célula de Benefícios e Desenvolvimento de Carreiras
CFE	Conselho Federal de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
DE	Distrito de Educação
ETI	Escola de Tempo Integral
ETP	Escola de Tempo Parcial
ESEA	Elementary and Secondary Education Act (Lei sobre Educação Elementar e Secundária)
IMPARH	Instituto Municipal de Administração e Recursos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCA	Professor Coordenador de Área
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPU	Sistema de Protocolo Único
SEPOG	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ALGUNS MODELOS DE AVALIAÇÃO QUE INFLUENCIAM NOS PROCESSOS AVALIATIVOS ATUAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>A importância da cultura avaliativa nas instituições .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>O GESTOR ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES AO LONGO DO TEMPO .....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>A AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO DOS DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Contribuições do modelo avaliativo de Stufflebeam para a Avaliação do desempenho dos docentes em estágio Probatório .....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipologia de pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>51</b>
<b>5.3</b>	<b>Métodos de análise dos dados .....</b>	<b>53</b>
<b>5.4</b>	<b>Local da pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>5.5</b>	<b>Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS QUANTO AO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE .....</b>	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>O preparo do gestor escolar para atuar como avaliador de docentes em estágio probatório .....</b>	<b>60</b>
<b>6.2</b>	<b>Concepções de avaliação na perspectiva do gestor escolar .....</b>	<b>63</b>
<b>6.3</b>	<b>O processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório na perspectiva do gestor escolar .....</b>	<b>65</b>
<b>6.4</b>	<b>As dificuldades do gestor enquanto avaliador .....</b>	<b>70</b>
<b>6.5</b>	<b>O <i>feedback</i> no processo de avaliação conduzido pelos Gestores escolares ..</b>	<b>72</b>
<b>6.6</b>	<b>Percepções do gestor escolar de suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados .....</b>	<b>75</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DESCRITIVA QUANTO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES AVALIADOS DURANTE O</b>	

	<b>ESTÁGIO PROBATÓRIO .....</b>	<b>79</b>
<b>7.1</b>	<b>A ambientação dos docentes em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE .....</b>	<b>82</b>
<b>7.2</b>	<b>A importância do <i>feedback</i> no processo de avaliação de desempenho docente .....</b>	<b>86</b>
<b>7.3</b>	<b>Percepções dos docentes quanto ao papel dos gestores escolares em seu desenvolvimento profissional .....</b>	<b>90</b>
<b>7.4</b>	<b>O processo de avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes avaliados durante o estágio probatório .....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA OS GESTORES ESCOLARES E PARA OS DOCENTES AVALIADOS .....</b>	<b>98</b>
<b>8.1</b>	<b>Sentidos e significados da avaliação de desempenho para os gestores escolares .....</b>	<b>98</b>
<b>8.2</b>	<b>Sentidos e significados da avaliação de desempenho para os docentes avaliados .....</b>	<b>100</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS GESTORES ESCOLARES .....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES .....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO 1 – DECRETO Nº 11.046/2001 E FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO – FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS .....</b>	<b>119</b>
	<b>ANEXO 2 - DECRETO Nº 11.113/2002 .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO 3 - DECRETO Nº NÃO ESPECIFICADO/2016 E FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE ...</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO 4 - PROCESSO P787196/2019 – QUANTIDADE DE PROFESSORES APROVADOS NO ÚLTIMO CONCURSO PÚBLICO ..</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO 5 – PROCESSO P905778 - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA .....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2017, a autora desta pesquisa iniciou a carreira docente como professora substituta numa escola pertencente ao distrito de educação VI, após aprovação em uma seleção pública realizada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Neste período, pode-se realizar várias observações sobre o cotidiano escolar, a rotina, as relações interpessoais, dentre outros aspectos que, aos poucos, ajudaram a compreender esse sistema de ensino. Através das observações, surgiram inquietações que deram origem ao problema de pesquisa aqui estudado.

Neste processo, observou-se haver conflito de convivência entre a gestão da escola e o grupo docente relacionado às fragilidades do processo de avaliação de desempenho durante o estágio probatório. Devido ao fato de que o preenchimento do instrumental avaliativo era de exclusividade do gestor principal, as fragilidades do processo avaliativo eram evidenciadas na parcialidade de tratamento dada a cada avaliação realizada, havendo queixas sobre diferenças no trato com os docentes e no caso de dúvidas acerca do instrumental por parte dos envolvidos.

A avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório deve ser utilizada como um importante instrumento para identificar pontos de melhoria e de aproximação do avaliador e dos avaliados, de modo que haja, de fato, o desenvolvimento desses profissionais recém-ingressos no serviço público, especialmente, na área educacional. Portanto, requer o preparo do gestor enquanto avaliador para tomar a importante decisão que culminará na efetivação (ou não) do docente avaliado no magistério público. Conhecer bem o processo avaliativo, as dificuldades dos envolvidos e o próprio instrumental avaliativo utilizado pode ser o começo para a superação de suas fragilidades.

No caso do município de Fortaleza (CE), o instrumental de avaliação dos docentes, em estágio probatório, é composto por dois formulários referentes aos fatores objetivos e subjetivos que deverão ser aplicados, respectivamente, pela Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório e pelos gestores escolares, junto aos docentes recém-ingressos que deverão ter o desempenho avaliado quanto à assiduidade, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional.

No Decreto nº 11.046, de 25 de setembro de 2001, da Prefeitura de Fortaleza, são estabelecidos normas e critérios para a avaliação de desempenho de servidor em estágio probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério.

O art. 3º do referido decreto determina que,

§ 1º A Avaliação Subjetiva será de responsabilidade da Chefia Imediata do servidor, a qual encaminhará ao dirigente da Pasta, relação nominal contendo o resultado da apuração semestral, e ainda sugestões das medidas a serem adotadas para a melhoria do desempenho, até o último dia útil do mês subsequente à avaliação (FORTALEZA, 2001, p.1).

A contribuição dessas medidas, para a melhoria do desempenho docente, só será possível se, de fato, o gestor se dedicar ao efetivo acompanhamento dos docentes durante todo o período de estágio probatório. Pode-se dizer que o acompanhamento dos docentes por parte de seus gestores no cotidiano escolar representa, muitas vezes, um “refúgio” diante de situações adversas e de conflitos recorrentes, sobretudo, no início do exercício da função, as quais podem acarretar em níveis gradativos de desgaste físico, emocional e psicológico ou até mesmo culminarem na desistência da profissão, caso não haja uma intervenção eficaz.

Através deste acompanhamento é possível que o gestor escolar consiga estimular os professores a exercerem sua função de forma mais segura, ao gerar entre eles relações de confiança com base no diálogo e na busca de melhores soluções para os problemas encontrados.

Tal posicionamento é típico de uma gestão democrático-participativa, conforme proposta pela LDB/96, art. 56, na qual o gestor não foca suas ações somente em resultados, mas, principalmente, nas pessoas envolvidas no processo educativo para que, estando bem, possam obter os resultados esperados. O caráter democrático-participativo da gestão educacional pode ser percebido pela atuação dos gestores diante do que ocorre cotidianamente nas instituições educacionais através da parceria entre a comunidade escolar, unindo-se esforços para o progresso constante da educação.

Sabendo que o gestor escolar assume a função de avaliador principal dos docentes em estágio probatório, definiu-se como problema central desta pesquisa o seguinte questionamento: De que modo o gestor escolar pode contribuir quanto ao desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, através do processo de avaliação do desempenho docente?

Esse questionamento suscitou as seguintes questões norteadoras: De que forma a rede municipal de ensino prepara os gestores escolares para atuarem como avaliadores dos docentes em estágio probatório? De que modo os gestores escolares conduziram o processo de avaliação do desempenho dos docentes em cumprimento do estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, no período de 2016 a 2018? Qual a importância do processo de

avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório?

Estes questionamentos possibilitam reflexões sobre a importância de um acompanhamento eficaz do estágio probatório dos docentes por parte dos gestores escolares, considerando-o de grande relevância para o desenvolvimento profissional dos professores que passarão a compor o quadro efetivo do magistério municipal, cuja atuação refletirá diretamente na qualidade do ensino público ofertado.

Historicamente, embora o professor possua um importante papel na [re]construção social através da educação, este também necessita do acompanhamento e do suporte de outros profissionais como os gestores escolares, os quais devem observar, ouvir, entender e atuar junto ao docente com vistas a aprimorar o seu desempenho profissional e, conseqüentemente, melhorar a qualidade educacional ofertada, principalmente, quando o professor está no início de sua carreira, etapa em que este é condicionado a pôr em prática toda a teoria estudada ao longo de sua formação inicial, mesmo sem ter, ainda, desenvolvido todas as competências devidas ao trabalho em sala de aula.

A formação inicial dos professores adquirida pela participação em cursos superiores promovidos pelas faculdades públicas e particulares brasileiras representa uma conquista para muitas pessoas que anseiam por novas oportunidades de emprego e crescimento profissional. No entanto, essa formação por si só não é suficiente para que estes profissionais atendam às demandas educacionais existentes. Todavia, a preocupação em qualificar os profissionais da educação por meio de formações continuadas já estava prevista na LDB/96, com o objetivo de possibilitar aos professores o alinhamento da teoria à prática de ensino, dando maior significado à sua atuação.

Ao gestor escolar são atribuídas diferentes funções e responsabilidades, inclusive a realização do processo de avaliação do desempenho dos docentes em cumprimento do estágio probatório, assumindo o papel de avaliador principal, sendo considerado legalmente como o chefe imediato desses profissionais. Desta forma, o objeto de estudo desta pesquisa é a influência do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes que cumpriram o estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza, no período compreendido entre os anos 2016 a 2018, por ocasião da aprovação no último concurso público para professores de áreas específicas e pedagogos.

A forma de ingresso dos professores na rede pública, exclusivamente, por meio de concurso público atende ao disposto no art. 67, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96. No entanto, a efetivação desses profissionais está condicionada

à aprovação no estágio probatório, que corresponde a um período de três anos consecutivos em que os professores são submetidos à avaliação de desempenho semestralmente, conforme o Decreto nº 11.046, de 25 de setembro de 2001 e o Decreto nº 11.113, de 16 de janeiro de 2002, que estabelecem as normas e definem os critérios para a avaliação de desempenho de servidores em estágio probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério.

Portanto, a avaliação de desempenho docente deve ser um instrumento de diálogo em busca de melhorias da atuação profissional mediante os aspectos avaliativos, bem como o fortalecimento da parceria entre a gestão escolar e o corpo docente. Partindo dessa perspectiva, é importante compreender como ocorre o processo de avaliação do desempenho dos docentes nas escolas municipais, de modo que haja uma maior transparência e significado para todos os envolvidos neste momento avaliativo que condiciona a efetivação de novos profissionais no magistério público.

Com base nas questões que norteiam este estudo, delineou-se como objetivo geral analisar a contribuição dos gestores escolares quanto ao desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE. E, como objetivos específicos:

- 1) Verificar como a rede municipal de ensino prepara os gestores escolares para atuarem como avaliadores do desempenho dos docentes em estágio probatório;
- 2) Descrever o modo que os gestores escolares conduziram o processo de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, no período de 2016 a 2018;
- 3) Discutir sobre a importância do processo de avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório na rede municipal de Fortaleza.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos teóricos de Luckesi (2006), Fernandes (2008) e Demo (1996), que tratam do papel do avaliador e do avaliado no processo de avaliação em diferentes contextos; Bonniol e Vial (2001) e Vianna (2014), que apresentam um estudo sobre os principais modelos de avaliação educacional; Sousa (2016), Veras (2016), Costa e Silva e Herdeiro (2015) e Silva, Machado e Leite (2015), que tratam especificamente da avaliação de desempenho docente nas instituições educacionais. Quanto às diretrizes relacionadas ao estágio probatório, foram utilizadas as legislações vigentes no município de Fortaleza – CE, como o Regime Jurídico dos Servidores Municipais, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Magistério local.

A relevância deste estudo consiste numa perspectiva acadêmica à medida que pretende estimular o desenvolvimento de novas pesquisas em torno da atuação dos gestores escolares enquanto avaliadores de docentes em estágio probatório, tendo em vista o importante papel destes profissionais para a qualidade do ensino municipal. Compreende, também, uma perspectiva social ao possibilitar a melhoria do ensino público através da atuação conjunta dos profissionais devidamente qualificados para o exercício da docência.

E, de caráter político, propõe que haja uma maior atenção às ações relacionadas ao desenvolvimento dos profissionais da educação, sobretudo, no que diz respeito à fase de estágio probatório vivenciada pelo grupo ocupacional do magistério público, tendo em vista que esta é uma fase decisiva para a efetivação de profissionais que sejam, de fato, qualificados para atenderem às demandas educacionais do município.

Esta pesquisa se divide em 8 seções, sendo esta primeira de caráter introdutório sobre o tema em estudo. A segunda é dedicada à apresentação de alguns modelos de avaliação desenvolvidos em épocas anteriores, mas que ainda influenciam nos processos avaliativos atuais; a terceira apresenta a trajetória histórica do diretor escolar e suas diferentes atribuições; a quarta seção aborda a implementação do instrumental de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza – CE; a quinta consiste nos aspectos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa; a sexta apresenta os resultados encontrados a partir da coleta dos dados junto aos sujeitos envolvidos; a sétima é destinado para a análise e discussão dos dados coletados junto aos gestores escolares e docentes e a oitava se refere aos sentidos e significados que os envolvidos atribuem à avaliação do desempenho docente. Por fim, apresenta-se a conclusão e as referências bibliográficas utilizadas, bem como os apêndices e anexos.

## **2 ALGUNS MODELOS DE AVALIAÇÃO QUE INFLUENCIAM NOS PROCESSOS AVALIATIVOS ATUAIS**

Esta seção tem por objetivo representar o resgate de alguns modelos de avaliação criados e desenvolvidos em diferentes contextos educacionais, mas que ainda influenciam nos processos avaliativos atuais realizados em instituições de ensino como suporte para avaliar o desempenho de alunos, professores, gestores, cursos, programas, dentre outros fatores que necessitam de avaliação. Para fundamentar o estudo desses modelos avaliativos, foram utilizados como referenciais teóricos Guba e Lincoln (1989), Vianna (2014) e Bonniol e Vial (2001), Sousa (2016) e Fernandes (2008), por trazerem contribuições significativas para a compreensão da finalidade de cada um desses modelos.

Segundo Lima e Oliveira (2019, p. 39), “todas as ações e as decisões humanas decorrem de um processo avaliativo realizado, consciente ou inconscientemente, a partir de um modelo de avaliação já existente que, embora não seja reconhecido a priori, possui em sua essência uma epistemologia que o fundamenta”. No entanto, essa falta de reconhecimento torna evidente a necessidade de se conhecer os pressupostos epistemológicos que fundamentam nossas ações, principalmente quando envolvem processos de avaliação educacional, cujos critérios precisam ser profundamente claros, consistentes e confiáveis.

A avaliação educacional passou a ter maior relevância a partir da perspectiva de estudiosos como Ralf Tyler (1942), Lee Cronbach (1963), Michel Scriven (1967), Robert Stake (1967), Daniel Stufflebean (1971) e Parlett e Hamilton (1972), dentre outros, que percebendo a necessidade de padronizar os processos avaliativos, desenvolveram modelos de avaliação capazes de atender às demandas existentes no âmbito educacional. Apesar de serem desenvolvidos em diferentes contextos, estes modelos ainda repercutem na atualidade por continuarem influenciando nas diversas formas de avaliar.

Vianna (2014) destaca que a Revolução Industrial causou grandes impactos à sociedade norte-americana, levando o poder público a discutir sobre diferentes programas sociais, inclusive educacionais e, neste contexto de mudanças, a avaliação começou a ser definida como uma profissão estruturada, ganhando maior notoriedade a partir da década de 1960, tornando-se um importante meio de fundamentação para a tomada de decisões de políticas públicas no campo da educação:

Os trinta primeiros anos da vida social norte-americana no século XX sofreram a influência de três elementos desenvolvidos em princípio para o gerenciamento industrial: sistematização, padronização e eficiência, que acabaram por afetar a

totalidade da sociedade, inclusive na área educacional. A comunidade educacional como um todo passa, então a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria (VIANNA, 2014, p. 16).

Apesar de gerar mudanças de postura por parte de muitos professores em relação aos seus métodos de ensino, o uso da avaliação estava mais ligado à obtenção de resultados com enfoque experimentalista e quantitativo. Segundo Vianna (2014), o grande passo na evolução da avaliação educacional foi dado por E. L. Thorndike, ao desenvolver estudos sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos. E, contando com um aparato tecnológico, passaram-se a medir as capacidades humanas, atribuindo-se à avaliação o significado de medida.

Cientistas educacionais dessa época passaram a desenvolver testes normativos capazes de comparar os sistemas de ensino, chegando à criação de testes padronizados, que foram “usados equivocadamente na determinação da eficiência de programas educacionais e na apresentação de diagnósticos relativos a currículo e sistemas educacionais, além de servirem, também, para a tomada de decisões sobre o desempenho dos alunos.” (VIANNA, 2014, p. 17). O equívoco se dava pelas generalizações dos testes utilizados, sem levar em consideração os contextos locais.

Guba e Lincoln (1989 *apud* SOUSA, 2016) destacam que Ralph Tyler (1942), em busca de melhorar o entendimento do objeto de avaliação e de superar o conceito de medida atribuído a essa ação, desenvolveu um modelo avaliativo que fornecia inúmeras informações sobre o aluno e possibilitava a revisão dos currículos de ensino. Vianna (2014) aponta que Tyler (1942) criou o termo avaliação educacional, objetivando que professores aprimorassem seus cursos e que os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas.

O modelo avaliativo de Tyler (1942) se fundamentava numa abordagem objetivista e quantitativa, que primava pelo estabelecimento de padrões e de critérios descritivos, caracterizando assim, a Pedagogia por objetivos, em que o único objeto de avaliação era o aluno. “Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino” (LUCKESI, 2006, p. 170). No entanto, esta perspectiva apresentava o aluno como um sujeito totalmente passivo ao aceitar e acumular as informações

dadas pelo professor, estabelecendo-se uma clara hierarquia do saber no processo de aprendizagem em que o professor era considerado detentor do conhecimento.

Tyler (1942), ao focar-se na medição de personalidades, na seleção, classificação e distribuição dos sujeitos de acordo com seus resultados educativos ou níveis de conhecimento, promovia, conseqüentemente, a exclusão e a marginalização daqueles que não se enquadravam nos padrões esperados, em que se sobressaíam os que alcançavam resultados mais satisfatórios de conhecimentos, habilidades e atitudes, de acordo com os objetivos previamente instrumentalizados.

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a sociedade norte-americana passou a enfrentar sérios problemas econômicos e sociais, como o racismo e o segregacionismo. Vianna (2014) ressalta que o problema da avaliação educacional foi bastante discutido, levando-se em consideração esse contexto pós-guerra, mas não se chegaram a uma solução.

Diante disso, deu-se início ao desenvolvimento da teoria clássica dos testes e ao surgimento de novas abordagens sobre a avaliação educacional, que levou o governo federal americano a financiar grandes projetos de currículos educacionais, valorizando a figura do avaliador como um profissional de atividades específicas e não mais como um educador generalista. Essa valorização profissional do avaliador impulsionou as universidades a criarem cursos de especialização com formação específica de recursos humanos qualificados para os trabalhos de avaliação.

Houve um avanço significativo na avaliação, no entanto, os resultados não se revelaram plenamente satisfatórios, ao passo em que foram surgindo diversas reações de estudiosos da avaliação, principalmente, Lee Cronbach (1963), que defendia que a eficácia de um currículo deveria ser processada ao longo de sua estruturação e não depois de sua conclusão. A partir dessa perspectiva, levantaram-se importantes questões metodológicas, inclusive a relacionada com a análise direta dos resultados dos itens em substituição à análise concentrada em escores globais.

Então, contrapondo-se ao modelo de avaliação por objetivos criado por Tyler (1942), Cronbach (1963) define a avaliação como um ato político que só pode ser validado pela tomada de decisão conjunta e não de um único avaliador, exigindo, para isso, o uso de um grande número de informações para fundamentar a decisão tomada em relação ao que é avaliado.

Neste modelo de avaliação, o caráter dos instrumentos avaliativos, tanto quantitativo como qualitativo, deve ser utilizado de acordo com o que se pretende avaliar ou

aperfeiçoar, seja aluno, docente, currículo ou programas educacionais. Por esta razão é que se torna fundamental a decisão coletiva sobre o objeto avaliado a partir de uma profunda análise dos dados coletados e interpretados, também, coletivamente.

Nesta perspectiva, o currículo deixa de pautar-se puramente em objetivos pré-estabelecidos e passa a ter um caráter dinâmico, compreendido pelo contexto sócio histórico, valorizando a participação ativa dos sujeitos em sua construção. Segundo o modelo de avaliação proposto por Cronbach (1963), infere-se que

- 1) Não basta identificar os efeitos de um programa, mas é necessário estabelecer como os efeitos são atingidos, gerando uma rede explicativa do mesmo, o que faz com que a metodologia ou ações práticas e mesmo os instrumentos de avaliação sejam guiados ou fundamentados por uma teoria;
- 2) Ao tratar da avaliação como um empreendimento cuja tarefa mais importante é a melhoria dos programas, cursos e currículos, finca de modo pioneiro, as raízes do conceito de avaliação formativa, posteriormente desenvolvido por Michel Scriven (1966);
- 3) Não há incompatibilidade entre um controle experimental e o uso de informação qualitativa ou interpretação subjetiva e;
- 4) Reconhece o caráter multidimensional da avaliação, intuindo que a avaliação lida com fenômenos complexos. (MORAES; LEITINHO, 2015, p. 340).

O modelo proposto por Cronbach (1963) não causou impacto imediato na avaliação educacional, mas levou especialistas a discutirem seus problemas profissionais. Vianna (2014) explica que após 1963, houve uma grande preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais e que esse contexto político passou a determinar um grande esforço para criar novas condições, surgindo o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), criado por influência de Robert Kennedy, para evitar possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos aos programas curriculares e a suas avaliações, na área compensatória.

Essa responsabilidade inseriu a avaliação na cultura educacional norte-americana, deixando de ser apenas um trabalho teórico de alguns educadores. O ano de 1965 culminou com a aprovação da lei sobre educação elementar e secundária (*Elementary and Secondary Education Act - ESEA*), favorecendo a pesquisa e a avaliação educacional, tendo em vista que todos os projetos financiados deveriam ser obrigatoriamente avaliados e, conseqüentemente, os educadores passaram a dedicar grandes esforços para a avaliação de suas atividades e a elaboração de relatórios passou a ser uma prática habitual, no controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos em educação (VIANNA, 2014).

Apesar desses esforços, os educadores ainda não estavam preparados para os grandes problemas da avaliação, pois não tinham treinamento suficiente em planejamento,

medidas e estatísticas, deixando as avaliações comprometidas, ineficazes para avaliar de fato a eficiência dos sistemas educacionais, currículos e programas. Além disso, muitos instrumentos e estratégias utilizadas em avaliação não eram adequados aos propósitos definidos. O preparo recebido pelos educadores para avaliar consistia mais em teoria do que em prática.

Neste contexto, surgiram novas teorias sobre a reformulação da prática avaliativa, destacando-se os estudiosos Scriven (1967), Stake (1967) e Stufflebeam (1971). A avaliação tornou-se um campo profissional definido a partir dos anos 70, exigindo especialização aprofundada. Por isso, algumas universidades empreenderam intensos programas de formação de avaliadores e foram disseminados centros de avaliação por todo o território norte-americano.

Scriven (1967) defendeu a visão formativa da avaliação educacional que, segundo Sousa (2016, p. 26), “deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional, fornecendo informações úteis aos responsáveis para o aprimoramento do que está em fase de implantação”, sendo necessário que o avaliador exerça as funções de medir, descrever e julgar até mesmo seus próprios objetivos no ato de avaliar.

Scriven (1967) define a avaliação como a ciência da valoração, que deve ser utilizada como um procedimento sistemático e livre de prejuízos para avaliar produtos, pessoas e programas. Para ele, a lógica geral da avaliação integra quatro passos fundamentais: 1) Estabelecer critérios de mérito; 2) Construir padrões de comparação; 3) Medir o desempenho e compará-lo com os padrões; e, 4) Integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor. Embora não tenha criado efetivamente um modelo avaliativo, Scriven (1967) contribuiu significativamente com a evolução da avaliação, ao fazer a diferenciação de seus papéis somativo e formativo:

1. Avaliação somativa: poderíamos traduzir por avaliação final e externa. Consiste na apreciação do conjunto das mudanças ocorridas em uma ação de formação, em benefício da equipe de decisão externa à operação, que deve pronunciar-se sobre ela.
2. Avaliação formativa: Consiste numa apreciação global ou setorial das mudanças em curso em uma ação de formação, com relação às pessoas que tem a responsabilidade de realizar a ação e que devem orientá-la, melhorá-la, fazer com que seja bem sucedida no tempo em que ela se desenvolve (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 163).

Portanto, Scriven (1967) defende o uso dessas duas perspectivas no processo avaliativo, dando maior ênfase ao papel formativo pelo próprio caráter de melhoria contínua, com vistas a aprimorar a própria forma de avaliar, configurando-se assim, a meta-avaliação dos processos avaliativos. Bonniol e Vial (2001) definem que a avaliação baseada no processo

é uma avaliação contínua que comporta milhares de subavaliações e subdecisões que se encadeiam e matizam. Dessa forma, há uma preocupação sobre a forma de avaliar do próprio avaliador, possibilitando uma constante autorreflexão.

A diferenciação dos papéis da avaliação permite traçar o perfil dos avaliadores quando internos ou externos à instituição ou programa avaliado. Em relação à aplicação de uma avaliação somativa, Scriven (1967) explica que a opção por um avaliador externo pode minimizar a influência pessoal no resultado da avaliação, que tende a interpretar os dados, enaltecendo os aspectos positivos. Já em relação à avaliação formativa, a opção por um avaliador interno se torna viável por este conhecer a instituição e as necessidades dos envolvidos no projeto, além de poder contribuir com informações relevantes não identificadas por um avaliador externo.

Dentre os vários domínios práticos de aplicação da avaliação, Fernandes (2008) destaca, pelo menos, seis designados por Scriven (1994): Avaliação de Programas, Avaliação de Pessoal, Avaliação de Desempenho, Avaliação de Produtos, Avaliação de Propostas e Avaliação de Políticas, estando a avaliação de professores sob o domínio prático da Avaliação de Pessoal.

A ideia de meta-avaliação proposta por Scriven (1967), foi concretizada por Stufflebeam (1971), possibilitando o levantamento de pontos de discussão e de reflexão como “a melhoria da educação, a preocupação com os problemas éticos e as inflexões da avaliação sobre pessoas e instituições” (MORAES; LEITINHO, 2015, p. 342). Esta meta-avaliação visa identificar vieses de diferentes tipos que possam existir em uma avaliação, através do uso de diferentes métodos capazes de determinar os seus efeitos sobre a própria avaliação.

Diante do progresso da avaliação educacional, Stake (1967) também apresentou grandes contribuições, pautando-se na valorização dos programas educacionais a partir da avaliação responsiva, baseada num conjunto sistemático de informações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como as condições iniciais dos estudantes que antecedem esse processo, as interações entre os atores da comunidade escolar, bem como os resultados obtidos pelos alunos ao final do processo educativo, como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adquiridas.

Parente (2015) destaca que a avaliação responsiva proposta por Stake (1967) é capaz de responder às necessidades e interesses de diversos grupos relacionados ao objeto avaliado, tendo como principal característica a abertura ao diálogo, ao debate e aos questionamentos que permitem ainda mais a interação entre as pessoas envolvidas. Desta forma, a avaliação responsiva possibilita o alcance de diferentes pontos de vista e

divergências de opiniões, sendo necessário o uso da negociação para cada caso específico, valorizando-se assim o caráter democrático desse tipo de avaliação.

A visão de Stufflebeam (1971) permite uma maior compreensão sobre os processos avaliativos a partir de uma análise crítica para uma posterior tomada de decisão. “A abordagem procura maximizar a utilização dos resultados da avaliação, em que a importância da decisão está vinculada a dois fatores: significância das mudanças pretendidas e disponibilidade de informações”. (SOUSA, 2016, p. 30). Para isso, Stufflebeam (1971) desenvolveu um anagrama capaz de apresentar todas as informações pertinentes a cada etapa do processo avaliativo:

O modelo de Stufflebeam (1971) ficou conhecido pelo anagrama CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto – cujo caráter é analítico e racional, abrangendo diversos momentos, dentre os quais planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões, havendo para cada um desses momentos, uma forma específica de avaliação (SOUSA, 2016, p 28).

Essa “reciclagem de decisões” é a principal característica apresentada por Stufflebeam (1971), que contribuiu sobremaneira para a compreensão global da avaliação, tendo em vista que admite a possibilidade de erros oriundos de decisões tomadas anteriormente, apontando caminhos para a superação das fragilidades encontradas com foco na qualidade dos processos educacionais. Essa busca pela superação do erro representa a responsabilidade das instituições em realizar sua autoavaliação a partir do olhar crítico para o seu próprio interior.

O modelo CIPP, desenvolvido por Stufflebeam, partiu do pressuposto de que “não conseguiremos tomar boas decisões se nos reduzirmos a medir o desvio entre o desempenho e os objetivos” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 164). Por isso, a utilização desse anagrama permite a tomada de decisões a partir de uma análise da situação como um todo, em que a avaliação do contexto tenta diagnosticar os problemas subjacentes às necessidades existentes e julgar se os objetivos propostos permitem atendê-las.

A avaliação de insumo permite fundamentar as decisões quanto à escolha dos recursos e das estratégias, bem como o tipo de informação a coletar para avaliar a forma como foi implantada a estratégia prevista; a avaliação do processo visa a identificar e prever, em alguns casos, as disfunções relacionadas ao dispositivo previsto, a fornecer as informações necessárias para as decisões programadas e levadas em conta no processo de formação e, por último, a avaliação do produto consiste em reunir as descrições e os julgamentos relativos aos resultados, em relacioná-las aos objetivos, ao contexto, aos insumos e ao processo, sempre interpretando-os em termos de juízo de valor.

Parlet e Hamilton (1972) buscaram valorizar a pluralidade de ideias no processo avaliativo, considerando-a como uma ação iluminativa, uma vez que “as decisões serão levadas a bom termo se a avaliação for vista como iluminação e inovação”. (PARENTE, 2015, p 114). A avaliação iluminativa defendida por Parlett e Hamilton (1972), embora pautada na valorização do protagonismo dos envolvidos nos programas educacionais, apresentou dificuldades para avaliar os resultados, visto que pode propiciar a estagnação desses programas frente à incerteza das mudanças. Para evitar esse risco, Parente (2015) assegura que há a necessidade de se trabalhar a avaliação numa equipe interdisciplinar para que as pessoas atuem realmente num sentido de constituírem uma equipe de trabalho aonde essa atividade seja valorizada.

O estudo dos modelos avaliativos apresentados permite compreender as ações realizadas pelos avaliadores como meio para fundamentar suas tomadas de decisões junto aos avaliados. Também, mostra que a avaliação é um importante instrumento de melhoria, que requer do avaliador uma excelente capacidade de avaliar, levando-se em consideração todos os aspectos envolvidos nesse processo.

A falta de preparo dos avaliadores para exercerem as atividades de avaliação nas instituições ainda persiste, tendo em vista a dificuldade em avaliar profissionais no contexto de suas atividades. Além disso, “a falta de rigor científico e metodológico, a subjetividade da avaliação e ausência de instrumentos e critérios claros fazem com que a avaliação institucional dos docentes receba muitas críticas por parte dos professores” (CARVALHO, 2018, 29).

Assim como surgiram vários modelos avaliativos que foram se aperfeiçoando com o passar do tempo, é importante que a avaliação continue avançando, acompanhando as reais necessidades tanto do sujeito avaliador como do avaliado, caso contrário, não surtirá os efeitos esperados com sua aplicação. O quadro seguinte foi desenvolvido para melhorar a compreensão acerca dos modelos de avaliação abordados nesse capítulo.

**Quadro 1 - Síntese dos modelos avaliativos em estudo**

MODELOS	TEÓRICOS	ÊNFASE AVALIATIVA
Avaliação por objetivos	Ralph Tyler (1942)	Verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas pelos alunos ao final do curso.
Avaliação conjunta	Lee Cronbach (1967)	Verificar a eficácia de um currículo ao longo

		de sua estruturação e não depois de sua conclusão. Definição da avaliação como um ato político, validado pela tomada de decisão conjunta e não de um único avaliador.
Avaliação Somativa e Formativa para juízo de valor	Michel Scriven (1967)	Avaliar produtos, pessoas e programas através de um procedimento sistemático e livre de prejuízos. Destaque da avaliação formativa para melhoria ao longo do processo e avaliação somativa ao final de cada etapa.
Avaliação Responsiva	Robert Stake (1967)	Valorizar os programas educacionais a partir da avaliação responsiva, baseada num conjunto sistemático de informações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
Avaliação global - Anagrama CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto)	Daniel Stufflebean (1971)	Aprimorar a avaliação de forma global. As instituições realizam sua autoavaliação a partir do olhar crítico sobre a condução de seus processos avaliativos em busca de constante melhora nas tomadas de decisão. (Meta-avaliação).
Avaliação iluminativa	Parlett e Hamilton (1972)	Valorizar a diversidade de opiniões para a tomada de decisões coletivas. A avaliação é vista como iluminação e inovação de programas educacionais.

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

O desenvolvimento dos modelos de avaliação representa uma evolução das perspectivas educacionais através de mudanças até mesmos sutis que implicaram em novas compreensões do ato de avaliar.

Pode-se afirmar que a avaliação é uma das ferramentas mais importantes para a realização das ações humanas seja no âmbito pessoal, profissional ou institucional, visto que para cada atitude o indivíduo tem, quase intrinsecamente, a necessidade de pensar sobre seus atos. Assim, em um processo contínuo, há reflexão, decisão e influência no contexto dos

envolvidos. Estas ações estão diretamente relacionadas à cultura adotada pelos indivíduos para lidar com os diversos processos avaliativos, desde a tomadas de decisões simples às mais complexas. Por isso, o tópico seguinte abordará a importância de se manter uma cultura avaliativa nas instituições, como forma de desenvolvimento em todos os aspectos.

## **2.1 A importância da Cultura Avaliativa nas instituições**

O processo de avaliação abrange todas as áreas e setores de uma organização com a finalidade de identificar fragilidades e potencialidades que, ao serem analisadas, podem apontar possíveis estratégias para superação dos desafios existentes na busca por atingir os objetivos da instituição de forma a garantir o seu pleno funcionamento, considerando que “a avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando” (LUCKESI, 2006, p. 100). Este processo avaliativo proporciona uma visão mais ampla sobre os vários aspectos envolvidos e possibilita a tomada de decisões que configuram a efetividade da avaliação.

Nesta perspectiva, Demo (1996, p. 34) contribui com a discussão ao afirmar que “não faz sentido um processo avaliativo que tenha como resultado típico a exclusão do avaliado; por estar a serviço da qualidade, e por ser esta sobretudo participação, a avaliação deve levar a patamares mais intensos de inclusão”.

Assim, a avaliação precisa ser mais diagnóstica ao invés de classificatória para que o sujeito avaliado possa avançar de fato no seu processo de aprendizagem, pois segundo Luckesi (2006, p. 35), “com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade”. Desta forma, a função da avaliação não será reprovar e manter o avaliado num estágio defasado, mas dar possibilidades para melhorar seu desempenho gradativamente.

Deste modo, faz-se necessário compreender a preparação dos avaliadores e o entendimento destes sobre o próprio processo de avaliação que conduzem, pois, de acordo com Vianna *apud* Gadotti (2010, p. 06), deve-se partir “do pressuposto de que a equipe de avaliação tenha uma liderança forte, disponha de competência científica e tenha assessoramento eficiente na discussão de questões de grande significado metodológico”.

Em consonância, Silva, Machado e Leite (2014, p. 61) afirmam que “na ausência de formação e/ou competências específicas de avaliação e supervisão, o reconhecimento da experiência e competências como docente é essencial para a aceitação dos avaliadores”. Em

suas investigações, as autoras constataram que a falta de credibilidade e de preparação dos avaliadores representam um dos maiores problemas na avaliação do desempenho docente.

Concebendo a avaliação como instrumento de melhoria, Fernandes (2008, p. 5) destaca que um dos grandes desafios “é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspectivas e de abordagens, evitando assim a polêmica pela polêmica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas”. Sendo assim, Luckesi (2006) sugere que assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação é o primeiro passo fundamental para redimensionar os caminhos da prática da avaliação.

Apesar de tantos estudos que fundamentam a importância da avaliação na perspectiva de melhora, Gadotti (2010) explica que, pelo fato de que os profissionais da educação, de forma geral, não terem, ainda, uma cultura avaliativa, tanto professores quanto diretores escolares não dominam os conceitos e técnicas de avaliação de desempenho, e por isso, apresentam resistência tanto em avaliar quanto em ser avaliado. Ademais, Demo (1996, p. 61), adverte que “avaliar seres humanos é tão necessário e inevitável quanto constrangedor. Corre-se riscos constantes e que podem ser profundamente desastrosos”, o que deixa profundamente clara a necessidade de investimento em capacitações para que os profissionais, sobretudo da área da educação, possam atuar devidamente como avaliadores uns dos outros, aderindo à cultura avaliativa que precisa ser notada nas instituições educacionais.

A cultura avaliativa é de fundamental importância para as instituições que se preocupam em melhorar continuamente não só os resultados de suas ações, mas, também, todos os seus processos produtivos. No entanto, para compreendê-la é necessário, primeiramente, destacar os conceitos de avaliação e de cultura.

Luckesi (2006) define que a avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora, podendo, assim, ser caracterizada como “uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 2006, p. 33).

Gómez (2004 *apud* SCHNEIDER, 2009, p. 26) considera que cultura é um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potencializam as trocas sociais das produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um espaço e tempo determinados.

Unindo-se essas duas dimensões, avaliação e cultura, pode-se compreender que a cultura avaliativa se caracteriza pelo modo como as pessoas lidam com os processos avaliativos e com a necessidade de avaliar seus pares, bem como ao grau de importância que dão à avaliação nas instituições, pois, de acordo com Schneider (2009, p. 14), “os envolvidos devem estar comprometidos com a qualidade e a melhoria da aprendizagem, com a gestão institucional e com a responsabilidade social.”

Portanto, a adoção de uma cultura avaliativa na instituição propicia um clima de compreensão e de horizontalidade entre o avaliador e o avaliado a partir da percepção de que o processo avaliativo busca constantemente melhorar as práticas adotadas em prol de todos os envolvidos nesse processo, em que a posição do avaliador ao encontrar as fragilidades nas ações dos avaliados deve ser, sobretudo, apontar caminhos de superação, como sugestões eficazes de melhoras no desempenho:

Criar uma cultura avaliativa pressupõe, desde a preparação do ambiente de realização das atividades, da escolha das estratégias e recursos utilizados e, principalmente na consciência da opção por uma pedagogia que dá “voz à comunidade acadêmica interna e externa” e uma postura que se reveste da relação de total diálogo e de livre expressão na perspectiva do tempo interior de cada participante institucional (SCHNEIDER, 2009, p. 119).

Em consonância, Sousa (2016) afirma que “a cultura avaliativa institucional se dá por meio do efetivo comprometimento das lideranças com a avaliação de professores quando se pretende que o processo de avaliação desempenhe um papel vital e válido na melhoria do ensino.” Lück (2009) contribui ao propor o “desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação contínua de desempenho, que corresponde à prática realizada de modo a permitir reflexão orientadora da revisão de práticas e promoção do seu desenvolvimento contínuo” (LÜCK, 2009, p. 83).

Vianna (2014) destaca que é preciso que a expressão “cultura da avaliação” se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação. Neste sentido, é necessário que as instituições educacionais adotem um modelo avaliativo que atenda às necessidades da comunidade escolar de modo que todos tenham acesso aos critérios de avaliação e, principalmente, que haja compreensão dos objetivos pretendidos.

Esta sessão apresentou alguns modelos de avaliação que ainda influenciam nos processos avaliativos atuais, bem como a importância de se manter uma cultura avaliativa nas instituições educacionais. Na seção seguinte, será abordado um pouco sobre a trajetória histórica da função do gestor escolar, para melhor compreensão de seu papel na educação brasileira ao longo do tempo.

### 3 O GESTOR ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES AO LONGO DO TEMPO

Esta seção tem por objetivo apresentar um breve histórico da função do gestor escolar, com base em Antunes (2008), bem como os seus diferentes papéis, principalmente, enquanto avaliador e líder educacional. Demo (1996), Fernandes (2008) e Luckesi (2006), dentre outros autores, proporcionam reflexões acerca da política de avaliação de professores e do preparo do avaliador para a realização dessa atividade de caráter formativo.

A figura do gestor escolar é tão importante quanto a criação da escola, embora esta instituição tenha surgido bem antes que este cargo. Pode-se dizer que a primeira instituição de ensino foi criada e liderada pelos padres jesuítas, a chamada Companhia de Jesus, que se pautava na educação pela fé, servindo aos interesses da Igreja. Mais tarde, visando organizar a escola para servir aos interesses do Estado, houve, uma mudança radical nos propósitos da educação, a partir do Alvará Régio, instituído por Marquês de Pombal, em 1759. Antunes (2008) explica que

Este documento passou a organizar a educação, criando, dentre outras medidas, o cargo de Diretor Geral de Estudos, com amplas atribuições que iam desde a aplicação de licença para o magistério público e privado até a designação de comissionários para o levantamento das condições das escolas e professores, a fim de controlar e fiscalizar o ensino ministrado. (ANTUNES, 2008, p. 04)

Apesar de gerar expectativas para a organização e funcionamento escolar, este Alvará não conseguiu a curto prazo atender às demandas existentes, gerando uma crise na educação durante 30 anos, que, segundo a autora, ocasionou “um ensino disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas, denominadas Aulas Régias, que eram ministradas por professores leigos e despreparados para atuar com base na nova concepção de ensino” (Ibid, p. 04).

Essa defasagem provocou uma série de discussões políticas, sendo necessária uma urgente organização do ensino. Logo após o Brasil tornar-se independente politicamente de Portugal, foi constituída uma nova elite burocrática para substituir a administração lusitana, promovendo uma mínima estrutura de ensino apenas para as pessoas brancas e livres.

O cargo de Diretor ganhou notoriedade em 1847, no estado de São Paulo, através da criação dos regulamentos dos Liceus, que exigia o perfil de um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo, que fosse nomeado pelo governo, sendo responsável por todas as atividades realizadas no colégio, desde a organização de horários à intermediação das correspondências entre professores e o presidente da província. Ainda em relação à organização do ensino, relacionada às atribuições do Diretor,

Em 1889, com a Proclamação da República no Brasil, novamente o debate sobre a educação foi retomado. Em decorrência do novo momento político, um ano após a Proclamação da República, em 1890, foi decretada em São Paulo a reforma da Escola Normal, cujo corolário foi a criação da Escola-Modelo, escola de prática de ensino dos alunos normalistas, anexada à Escola Normal. Nesse momento, surgem as primeiras 6 indicações oficiais do cargo de diretor de escola pública secundária. O responsável pela administração da Escola-Modelo era denominado professor-diretor, cujas atribuições abrangiam a realização das funções administrativas e pedagógicas da Escola, desde a fiscalização dos alunos e professores até o pagamento das contas da Escola, bem como a demissão e contratação de funcionários (ANTUNES, 2008, p. 05-06).

Por alguns anos, o papel do Diretor escolar consistiu em organizar, coordenar e fiscalizar o ensino. Porém, em 1920, ao final da República Velha, houve uma nova reforma da Educação, transmitindo o poder do Diretor escolar aos Delegados Regionais e aos Inspectores de Distritos, como forma de divisão dos trabalhos escolares.

Tendo em vista esta divisão, nos anos 1930, houve a necessidade de uma formação específica de Administração escolar, à qual foi constituída com base nos princípios da administração empresarial, científica e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, com ênfase à racionalização dos procedimentos organizacionais e administrativos escolares, deixando a desejar o caráter pedagógico inerente à função.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 4.024/61, a exigência para assumir o cargo de Diretor escolar se resumiu a ser um “educador qualificado”, não especificando essa qualificação. Por esta razão, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, que educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (ANTUNES, 2008). A partir daí, os Estados puderam regulamentar o cargo de Diretor de Escola.

A reformulação dessa LDB, pela Lei nº 5.692/71, possibilitou a especificação das exigências para o cargo de Diretor escolar, tendo em vista a necessidade de qualificação para atender ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos, composto pelos antigos cursos primários e ginásial.

O Diretor era considerado administrador de uma equipe escolar, devido à formação baseada nos princípios da administração. Porém, segundo Antunes (2008), a partir dos anos 90, logo após o estabelecimento da Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da LDB/96, o termo administração foi substituído pelo termo gestão, cuja alteração gerou a redefinição do papel do gestor. “A gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir

objetivos comuns” (Antunes, 2008, p. 09). Essa nova concepção de gestão e do papel do diretor, até hoje, aponta para a necessidade de constante capacitação dos gestores escolares, condicionante para a melhoria da qualidade educacional da educação básica pública.

Lück (2009) esclarece que “a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais” (LÜCK, 2009, p. 23).

Portanto, toda unidade escolar necessita do suporte de uma equipe gestora capaz de dar conta do funcionamento da escola de forma eficaz. Mas, para isso, essa equipe precisa estar muito bem capacitada com profissionais aptos para atenderem às diversas demandas existentes no cotidiano escolar.

O conhecimento dos gestores sobre a realidade escolar permite caracterizar sua forma de gestão à medida que busca envolver-se na comunidade escolar com o intuito de firmar parcerias construtivas que favoreçam a democracia e a proposição de novas ideias, buscando coletivamente estratégias de avanços educacionais:

O papel do diretor de um estabelecimento de ensino é coordenar a construção de diretrizes da instituição como um todo e atuar para prover as condições básicas para que tais diretrizes possam efetivamente sair do papel e transformar-se em realidade para que o projeto se transforme em construção (LUCKESI, 2006, p. 116).

Neste contexto, os docentes aparecem como os principais aliados do gestor na busca pela melhoria da qualidade educacional. Por isso, precisam manter um clima de confiança e de comprometimento com a educação, avaliando-se periodicamente não apenas por cumprimento de protocolos avaliativos, mas, sobretudo, pela capacidade autocrítica na perspectiva de mudanças a partir de reflexões sobre sua própria prática pedagógica, da qual dependem outros sujeitos, os alunos.

Lück (2009) acrescenta que “para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções” (LÜCK, 2009, p. 10).

De acordo com o Art. 52 da lei nº 5.895/84, que define o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, o Administrador Escolar deve estar devidamente habilitado, nomeado por ato do Chefe do Poder Executivo, por mandato de 04 (quatro) anos, podendo ser reconduzido por mais um período. Além de possuir habilitação específica em Administração Escolar, é exigida a experiência mínima de 02 (dois) anos de pleno exercício de magistério

em unidade escolar com competências para planejar, acompanhar e controlar as atividades técnico-administrativas e pedagógicas de uma instituição de ensino.

Com base nesses critérios, o ingresso dos gestores escolares nas escolas municipais ocorre por meio de seleção pública que consiste em duas etapas: Prova objetiva para todos os candidatos e Análise de títulos e experiência profissional para os aprovados na primeira etapa. Os candidatos aprovados passam a compor o Banco de gestores escolares para o provimento dos cargos em comissão de diretor escolar e coordenador.

O cargo de diretor escolar deverá ser ocupado exclusivamente por servidores públicos federais, estaduais e/ou municipais da rede pública de ensino, de acordo com o estabelecido no art. 271, XII, da Lei Orgânica do Município de Fortaleza. A última seleção pública ocorreu em 2017, promovida pelo Instituto Municipal de Administração e Recursos Humanos – IMPARH, por meio do edital nº 37/2017, com validade de quatro anos, contados a partir da data da publicação da homologação do resultado final do certame, podendo ser prorrogada por igual período, a critério da Administração Pública.

Dentre as normas comuns incumbidas ao sistema de ensino municipal, o Art. 12 da Lei nº 9.394/96 (LDB/96) estabelece como principais atribuições do Gestor Escolar: “I – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; [...] IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”.

A administração de pessoal abrange, então, o acompanhamento dos docentes, inclusive daqueles que estão em cumprimento de estágio probatório, em que o gestor escolar deve acompanhá-los semestralmente, aplicando um instrumental para avaliar o desempenho profissional, o que lhe possibilitará a tomada de decisões coerentes com a necessidade de cada sujeito avaliado.

A tomada de decisões é a razão de ser do processo avaliativo, seja ele qual for. Por esta razão, faz-se necessário que os gestores possuam entre suas competências, a capacidade de avaliar recursos, processos e, principalmente, pessoas. Fernandes (2008) explica que o processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas confiáveis e respeitadas pelos avaliados, para que possam exercer suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento de suas competências.

Deve-se considerar que o ato de avaliar exige muito mais que a aplicação de instrumentais previamente estabelecidos. É fundamental que o avaliador conheça a realidade dos avaliados e use adequadamente os melhores meios de avaliação, bem como compreenda quem e o que está sendo avaliado e para que está sendo de fato avaliado, para então poder analisar e dar corretamente o *feedback* ao avaliado.

Os vínculos entre o processo avaliativo e as decisões institucionais foram discutidos na pesquisa de Sousa (2016), em uma instituição de ensino básica, técnica e tecnológica, na qual foi mencionado que o uso dos resultados de uma Avaliação de Professores, dependendo de seus propósitos, pode mais prejudicar a liberdade do Professor do que ampliar a qualidade do seu ensino.

Fernandes (2008) considera que a avaliação do desempenho docente pode ser positiva ou negativa, dependendo da forma como é aplicada. Segundo o autor, a avaliação será negativa se for tratada como uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, esforço e de dinheiro e sem utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores. Mas poderá ser positiva se for reconhecida como um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Veras (2016) aponta que para dar sentido e significado às avaliações é imprescindível que os avaliados estejam cientes da finalidade da avaliação, bem como conheçam os padrões de desempenho estabelecidos para a consecução de suas atividades de forma efetiva. Em caso contrário, o ambiente escolar corre o risco de se tornar um espaço de segregação e de autoritarismo, promovendo o distanciamento entre gestores e grupo docente, ocasionando sérias conseqüências para a qualidade educacional devida à sociedade. Fernandes (2008, p. 24) acrescenta que “vencer esta eventual barreira será uma condição importante para que a avaliação dos professores possa surtir o efeito que todos desejam”.

A avaliação do desempenho dos docentes não pode consistir apenas na atribuição de notas como única forma de mensurar o desempenho destes, pois é preciso que haja um acompanhamento a cada semestre que antecede a aplicação da avaliação, o que possibilitaria aos gestores uma visão mais ampla sobre a atuação dos docentes e assim, poderem contribuir para o desenvolvimento destes profissionais em determinado aspecto a ser avaliado, tendo em vista que “interessa ao avaliado mais que tudo, não a nota, mas as razões da nota. Assim, é fundamental anotar no texto avaliado principalmente a crítica, mas também o elogio, para oferecer pistas, apoios, sugestões de como melhorar e sempre progredir” (DEMO, 1996, p. 131).

Luckesi (2006) orienta que o diretor escolar, como líder de um processo avaliativo, deverá trabalhar para coordenar a dinâmica de construção da crítica de forma sadia, pois segundo ele,

Usualmente, entendemos a avaliação crítica como um modo pelo qual podemos “atirar na cara do outro” as suas fragilidades, assim como suas possíveis irresponsabilidades, criando um clima de guerra entre aqueles que trabalham num projeto. Quando a avaliação tiver essa característica, com certeza não será crítica, no sentido construtivo, mas será, sim, crítica no sentido vulgar e negativo de crítica, uma vez que será uma forma de destruir um processo (LUCKESI, 2006, p. 117).

Neste sentido, a eficácia da avaliação dependerá da correta execução de cada etapa do processo avaliativo, principalmente em relação ao *feedback*, por ser esta a alavanca para o sucesso tanto do profissional avaliado quanto da instituição em que atua, produzindo melhores resultados ao gerar no avaliado uma reflexão sobre sua própria atuação, apontando caminhos de superação e possíveis pontos de melhoria.

Contudo, para que isso aconteça, o gestor precisa estar ciente de seu papel na carreira dos Docentes recém-ingressos na rede pública de ensino, os quais necessitam deste acompanhamento para adquirirem maior experiência quanto às especificidades da profissão, sobretudo, em relação ao contexto social em que estão inseridos.

Porém, este acompanhamento só será possível se o gestor estiver capacitado para tal, uma vez que pode ser confundido com fiscalização do trabalho dos docentes e esta má impressão acaba prejudicando diretamente o processo de avaliação de desempenho, criando-se assim, um cenário conflituoso, em que a parceria que deveria existir entre gestores e docentes perde espaço para rivalidades, “sobreposição de poderes” de um sobre os outros, causando um clima de trabalho hostil.

Demo (1996) destaca que se torna cada vez mais arcaica a avaliação feita pelo chefe, pela simples razão de que o chefe necessita mais de avaliação do que os subordinados, sem falar nas impropriedades que tal processo pode abrigar. Por isso, oferecer ao gestor escolar uma formação continuada voltada para a avaliação é o mesmo que proporcioná-lo oportunidades de repensar posturas como essas e reconhecer a necessidade de “ajustes” em seu perfil profissional, sobretudo em sua atuação como avaliador, contribuindo para a melhor compreensão de seu papel como um gestor democrático e mediador e não autoritário ou opressor.

Vale ressaltar que a existência de sentimentos como desconfiança e resistência por parte dos docentes pode refletir diretamente na maneira como estão sendo avaliados por seus gestores. Tais atitudes caracterizam-se como pontos negativos, uma vez que deslegitimam o processo de avaliação de desempenho docente, descaracterizam sua finalidade e, além disso, reforçam a visão negativa das pessoas em relação à avaliação, ofuscando sua importância para o desenvolvimento profissional e institucional.

Segundo Luckesi (2006), para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos, sendo um instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Para tanto, é indispensável que os gestores, enquanto avaliadores de docentes, recebam preparação qualitativa para compreenderem bem todos os atributos de sua função, especialmente a de avaliar.

Vianna (2014) aponta que as complexas funções do avaliador educacional mostram que este deve possuir grande maturidade e ampla experiência de ensino ou equivalente. Esta preparação subsidia a atuação do gestor e o norteia a seguir o melhor caminho para a solução dos problemas encontrados. Quanto à necessidade de formação de avaliadores, Mc Donald (2003) destaca que

É importante que surjam iniciativas que favoreçam essa preparação, para que a atualização da política educacional brasileira não fique apenas na sugestão de correntes de pensamentos inovadoras, mas que sejam implementadas efetivas ações que permitam uma aplicação objetiva da teoria, evitando, assim, que cada profissional interprete e execute o plano teórico a seu gosto e modo (MC DONALD, 2003, p. 16).

Essa falta de preparação dos gestores para atuarem como avaliadores traz como consequência a desvalorização da avaliação, reduzindo-a a uma atividade desnecessária e inoperante no cotidiano escolar e, por isso, passa a ser lembrada apenas no dia em que deve ser aplicada a fim de cumprir uma determinação legal, sem preocupar-se com sua real finalidade, o que ofusca ainda mais a sua significância. O autor acrescenta que o ato de avaliar não é uma ação isolada, ao contrário, é uma prática que está diretamente relacionada ao contexto em que os sujeitos se inserem.

Assim, para oferecer um retorno qualitativo aos docentes avaliados, os gestores precisam se apropriar do conhecimento sobre cada item do protocolo de avaliação e, além disso, ter um olhar sensível não somente para a nota a ser dada para o professor, mas para abrir oportunidade de diálogo, tanto individualmente como em grupo, com vistas a aperfeiçoar o trabalho anteriormente desenvolvido e, assim, pensar coletivamente em soluções alcançáveis, somando-se os esforços para a garantia da qualidade dos serviços prestados.

Gadotti (2010, p. 12), aponta que a questão fundamental da avaliação “não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, das causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional”.

Em consonância, Mc Donald (2003) acrescenta que a aplicação do instrumento avaliativo não solucionará as deficiências detectadas e sim as medidas tomadas após a coleta

de informações. Neste sentido, é válido questionar e buscar as respostas sobre o que os avaliadores estão fazendo com os resultados da avaliação de desempenho dos professores, além de puramente preencherem instrumentais com itens que nem sempre concordam ou não compreendem o que significam.

Através desta seção, pode-se concluir que apesar de ser um instrumento indispensável para o desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório, ainda há a necessidade de um maior esclarecimento sobre os aspectos avaliativos, sobretudo, por parte dos gestores enquanto avaliadores.

Vianna (2014, p. 179), ressalta que “a medida é um passo inicial, bastante importante, às vezes, mas não é condição necessária, nem suficiente, para que a avaliação se efetue”. De todo modo, o desconhecimento dos instrumentais avaliativos por parte dos envolvidos pode comprometer todo o processo de avaliação, causando sérias consequências para a educação municipal, como a defasagem do ensino atrelada à má formação dos profissionais, embora possuam o *status* de ‘concursados’.

Esta seção apresentou um breve histórico da função do gestor escolar, sua forma de ingresso no serviço público e seus diferentes papéis na instituição de ensino, inclusive, como avaliador de docentes em estágio probatório. Na seção seguinte, será apresentada a estrutura do instrumental de avaliação utilizado, atualmente, pelos gestores escolares para avaliar esses docentes, bem como o suporte legal e teórico sobre a implementação desse instrumental avaliativo.

#### **4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE**

Esta seção foi desenvolvida para contextualizar brevemente a implementação dos instrumentais utilizados para avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza – CE e apresentar os seus aspectos avaliativos objetivos e subjetivos. Este processo avaliativo está previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 5.895/84 e no Regime Jurídico dos servidores municipais de Fortaleza. As discussões apresentadas são baseadas em Fernandes (2008), Lück (2009), Luckesi (2006), Mc Donald (2003), Veras (2016) e Carvalho (2018), estudiosos da avaliação institucional no contexto escolar.

Fernandes (2008) esclarece que

o desempenho está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar (e.g., ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma) [...] o desempenho de um professor é de algum modo situado, isto é, depende da situação específica vivida, mas também depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações (FERNANDES, 2008, p. 15).

No caso dos docentes em estágio probatório, o acompanhamento do desempenho de suas atividades ganha ainda mais sentido, tendo em vista a ambientação desses profissionais ao magistério público. Lück (2009, p. 90) conceitua a avaliação de desempenho docente como “uma estratégia de gestão que permite promover uma visão mais objetiva, clara e ampla dos diversos desdobramentos do desempenho em relação a seus efeitos, de modo a identificar os aspectos que devem ser reforçados e aqueles que podem ser melhorados”. Assim, torna-se possível alcançar a eficácia da avaliação de desempenho dos docentes a cada semestre, para que ao final do estágio probatório, possam estar aptos para serem efetivados no município a serviço de uma educação de qualidade reconhecida.

Em seus estudos sobre a avaliação de desempenho docente, Carvalho (2018) constatou que no início do século XXI proliferou-se a importância do uso de resultados de processos avaliativos sobre o professor na educação como alternativa para uma avaliação formativa cuja finalidade vinculou-se à possibilidade de relação entre formação e resultados escolares.

Segundo a autora, a finalidade de compreensão dos baixos indicadores educacionais influenciou o debate e a adoção de iniciativas sobre a avaliação dos professores, passando a ter grande importância na agenda de vários países, mesmo havendo divergências, pois enquanto

alguns programas previam bonificações, outros apresentavam caráter extremamente punitivo. Contudo, defende que

A apropriação do resultado de um teste quando relacionado ao docente, sem fins punitivos, com caráter formativo proporciona o repensar da prática pedagógica e em consonância com o próprio docente avaliado, pode-se propor e executar ações interventivas para superar as dificuldades evidenciadas (CARVALHO, 2018, p. 45).

Nesse sentido, é importante que os gestores escolares saibam utilizar os resultados da avaliação aplicada aos docentes em estágio probatório, pois só assim, poderão ajudá-los a melhorar o desempenho e conduzi-los ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A Lei nº 5.895 de 13 de novembro de 1984 estabeleceu o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza para estruturar o grupo de profissionais da área da educação e suas atividades, dispor sobre as normas para o exercício em geral e estabelecer vantagens para seus integrantes (Professores, Especialistas em Educação e Orientadores de Aprendizagem). O Art. 59 deste Estatuto define que a forma de ingresso no grupo do magistério será mediante concurso público de provas ou de provas e títulos em que será verificada a qualificação exigida para o desempenho das atividades inerentes à categoria funcional correspondente, salvo quando se tratar de empregos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

O desempenho dos profissionais aprovados em concurso será avaliado no período de estágio probatório, compreendido entre a nomeação e a estabilidade, conforme disposto no Art. 41 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que “são estáveis após dois anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público, sendo obrigatória a avaliação de desempenho por comissão instituída para essa finalidade”.

O Estatuto do Magistério municipal define, no Art. 63, que o estágio probatório corresponderá a sua complementação do processo seletivo, devendo ser obrigatoriamente supervisionado pelo chefe imediato do profissional de magistério, que informará ao órgão de pessoal da Secretaria Municipal de Educação sobre a apuração das aptidões para o exercício do cargo ou emprego no tocante à assiduidade, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional.

A Avaliação de Desempenho dos Docentes em estágio probatório no município de Fortaleza consiste no preenchimento de dois instrumentais avaliativos, (vide anexo 3, p. 127-131), sendo um relacionado aos fatores objetivos e ou outro aos fatores subjetivos, definidos pelo Decreto nº 11.046, de 25 de setembro de 2001 e pelo Decreto nº 11.113, de 16 de janeiro de 2002, que inclui os profissionais do Grupo Operacional Tático (Assistentes de educação infantil).

Corresponde aos Fatores Objetivos os dados referentes à capacitação e Experiência Profissional, que contemplam 7 (sete) itens relativos aos títulos conquistados pelo servidor para seu aprimoramento pessoal e profissional, de acordo com os dados fornecidos (com as respectivas cópias) pelo próprio servidor: a) Treinamentos e cursos diversos; b) Participação em comissão ou grupo de trabalho; c) Curso de pós-graduação; d) Trabalhos publicados técnicos e literários; e) Cursos ministrados; f) Participação em congressos, seminários e pesquisas e g) Apresentação de trabalhos em eventos científicos. Também, são contemplados como fatores objetivos os registros de ocorrências funcionais, como pontualidade, assiduidade e penalidades, para fins de contabilidade de eventuais pontos negativos.

Os fatores subjetivos devem ser preenchidos pela chefia imediata à qual indicará as pontuações que mais se assemelham com o desempenho do servidor em cada um desses 10 (dez) fatores avaliativos: a) Qualidade do trabalho; b) Conhecimento teórico e prático; c) Habilidade no domínio de sala de aula; d) Iniciativa e criatividade; e) Relacionamento interpessoal; f) Aperfeiçoamento funcional; g) Colaboração; h) Controle emocional; i) Direitos e deveres e j) Princípios éticos.

Diante dos resultados obtidos pelos docentes avaliados, cabe aos gestores Escolares a proposição de sugestões para a melhoria do desempenho desses profissionais, tanto na forma de *feedback* individual quanto documentado para a instância superior, a Secretaria Municipal de Educação, para fundamentar as decisões a serem tomadas sobre o destino profissional do professor avaliado.

Lück (2009) esclarece que a avaliação de desempenho é um processo fundamental sobre o qual se assenta o desenvolvimento da competência de cada profissional que atua na escola e que sem a avaliação de desempenho não há gestão do trabalho de pessoas, assim como não se promove o aperfeiçoamento desse desempenho.

Em relação à aplicação da avaliação baseada simplesmente na contagem de pontos, Fernandes (2008) aponta como problema que:

As pressões públicas para que a avaliação seja de natureza somativa e se centre mais na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos ao nível da progressão na carreira ou na seleção, podem tornar difícil a concretização de uma avaliação de natureza formativa, mais orientada para o desenvolvimento profissional dos professores (FERNANDES, 2008, p. 28).

A avaliação utilizada apenas como instrumento de seleção não surte os mesmos efeitos da avaliação formativa, tendo em vista que a seleção se baseia no somatório de pontos obtidos pelo docente durante o estágio probatório, já a perspectiva formava permite o

acompanhamento do profissional com foco em seu desenvolvimento no interior da instituição de ensino. A preocupação da avaliação formativa, nesse caso, é preparar os profissionais para atenderem às demandas educacionais, ao invés de excluí-los do processo avaliativo.

O Regime Jurídico dos servidores municipais de Fortaleza dispõe sobre o acompanhamento do estágio probatório dos servidores municipais, especificamente nos Art. 19 e 20, esclarecendo que o órgão de pessoal diligenciará junto às chefias que supervisionam esses servidores, de forma a evitar que o estágio probatório aconteça por mero transcurso de prazo.

Esta preocupação pode ser contemplada na visão de Mc Donald (2003, p. 140), ao afirmar que “a avaliação, na perspectiva da construção do conhecimento, deixa de ser estática e momentânea, com dia, hora e local preestabelecido para acontecer e passa a se transformar numa dinâmica sistemática, abrindo possibilidades variadas no aprendizado”. Neste sentido, infere-se que o estágio probatório é uma excelente oportunidade para que os servidores sejam, de fato, engajados nas instituições públicas e isso implica no comprometimento de todos os profissionais que precisam prestar contas de suas ações, não só aos seus superiores, mas, sobretudo, à sociedade, através da execução de um serviço público de excelência, refletido no desempenho escolar exitoso dos alunos.

Tendo em vista que cada município é responsável por organizar o processo de avaliação dos servidores em estágio probatório, a avaliação de desempenho pode ser realizada com base em diferentes propósitos que precisam ser previamente definidos para que haja maior clareza tanto no processo avaliativo, quanto na recolha dos dados e na análise dos resultados. Estes propósitos variam de acordo com o que se pretende avaliar, não sendo obrigatório contemplar todos numa única avaliação, mas a sua predefinição permite discernir bem a qualidade do que se avalia, que segundo Fernandes (2008), é o fulcro ou o cerne de qualquer processo de avaliação, como por exemplo:

- 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, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social (FERNANDES, 2008, p. 5-6).

Acredita-se que a definição dos propósitos e a transparência da avaliação poderão contribuir decisivamente para a formação de melhores profissionais, mais conscientes e mais responsáveis no exercício de sua função, trazendo como consequências o aumento na qualidade da educação. Fernandes (2008) aponta que 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, pois a partir dessa aceitação será possível enaltecer as ações que estão dando certo e identificar e superar as que estão dando errado ou deixando a desejar.

Nesta perspectiva, Luckesi (2006, p. 121) possibilita reflexões ao afirmar que “se todos os professores deste país desenvolverem com proficiência a sua atividade profissional, estaremos dando um grande passo no sentido de possibilitar às nossas crianças, jovens e adultos condições de crescimento”.

Veras (2016) acrescenta que a avaliação de desempenho docente por si só não é capaz de resolver todos os problemas educacionais existentes e a mudança radical nos resultados de aprendizagem, mas auxilia na reflexão sobre a práxis educacional e, conseqüentemente, na elaboração de novas ações interventivas, pois “muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativos” (LUCKESI, 2006, p. 122).

Pode-se afirmar que a falta de acompanhamento e a ausência de boas condições de trabalho podem fazer com que os docentes fiquem limitados a realizarem atividades pouco inovadoras e criativas. E quando não há *feedback*, esses profissionais tendem a continuar a executarem suas atividades, acreditando estarem seguindo o rumo certo, embora necessitando de melhorarem suas práticas pedagógicas.

Em suas investigações, Fernandes (2008) constatou que

Muitos professores têm referido que se sentem frustrados porque estão desacompanhados e sub-avaliados. Ou seja, parece que precisam que algo lhes seja dito sobre o trabalho que estão a desenvolver; é insuficiente que os progressos, as dificuldades e a sua eventual superação fiquem limitados pelas quatro paredes da sala de aula. As ideias da partilha, da cooperação e da colaboração podem ganhar algum alento através do processo de avaliação dos professores. Tudo dependerá da forma como as escolas decidirem concretizar o modelo (FERNANDES, 2008, p. 29).

Nesta perspectiva, através da avaliação de desempenho os professores poderão verem reconhecidos o seu esforço e o seu trabalho, sentindo que não estão sozinhos e que os seus colegas e a escola em geral acompanham os seus progressos e sucessos. Eis aí um grande desafio para que os avaliadores realizem de fato uma avaliação em caráter formativo, que se preocupe com o desenvolvimento profissional dos avaliados, conscientes de que trarão muito mais benefícios para o sistema educativo do qual são integrantes fundamentais.

Em suma, o instrumental de avaliação utilizado para avaliar os docentes não pode ser simplesmente reduzido a uma nota mínima para aprovação no estágio probatório. O preenchimento desse instrumental requer o preparo do avaliador, que deverá participar diretamente do desenvolvimento profissional dos sujeitos avaliados apontando melhoras e, de

fato, acompanhando-os no exercício da docência visando a excelência do ensino público municipal.

Diante disso, fez-se necessário apresentar o modelo de avaliação desenvolvido por Stufflebeam (1971) na tentativa de relacioná-lo, de maneira simbólica, ao instrumental avaliativo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – CE, por contemplar a avaliação de forma global. Isso não significa que este modelo define o instrumental utilizado, mas traz uma reflexão sobre a possibilidade de agregar as ideias deste teórico para a melhoria do próprio processo avaliativo conduzido pelos gestores escolares.

#### **4.1 Contribuições do modelo avaliativo de Stufflebeam para a Avaliação do desempenho dos docentes em estágio Probatório**

Diante da apresentação dos modelos avaliativos que repercutem até os dias atuais, o modelo desenvolvido por Stufflebeam (1971) parece ser o mais completo para a ação avaliativa, por apresentar uma visão global da avaliação educacional, através do anagrama CIPP, que permite associar a avaliação ao contexto em que é realizada, aos insumos necessários para a sua realização, ao processo avaliativo em si e ao produto obtido ao final do processo. Portanto, este modelo “gera informação útil para que os profissionais, os docentes, as instituições possam fazer seus ajustes com base nas informações colhidas durante o processo” (SOUZA, 2016, p. 91).

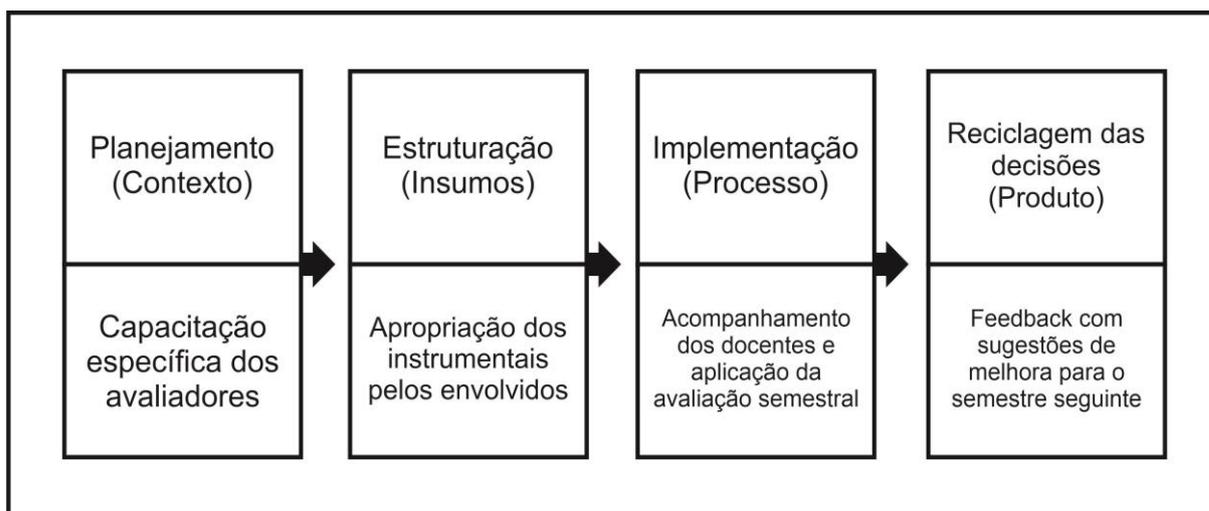
O Decreto nº 11.046/2001 apresenta em seu artigo 2º as três etapas para a realização da avaliação de desempenho do profissional da educação em estágio probatório:

I- AMBIENTAÇÃO DO SERVIDOR À PMF, cujo objetivo é promover a adaptação do novo servidor ao contexto da Administração Municipal, a partir da recepção pelo órgão de lotação, que opcionalmente, poderá oferecer treinamento introdutório de acordo com a necessidade da administração. II - AVALIAÇÃO SEMESTRAL, cujo início se dá a partir da data do efetivo exercício do profissional da educação e se desenvolve durante 06 (seis) semestres letivos nos quais a aptidão e a capacidade do servidor para o desempenho do cargo serão objetos de avaliação do chefe imediato. III- APURAÇÃO FINAL, que se processará após realização das 06 (seis) apurações semestrais e será de responsabilidade da Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, tomando por base, a consolidação dos resultados constantes das avaliações semestrais (FORTALEZA, 2001).

Apesar de não deixar clara a fundamentação teórica do modelo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - CE, com essas informações foi possível desenvolver um esquema, com base no anagrama CIPP, contemplando o planejamento, a estruturação, a implementação e a reciclagem das decisões, que correspondem a cada etapa avaliativa.

Fernandes (2008, p. 6) destaca que “para que os propósitos de uma avaliação possam ser alcançados utilizam-se, em geral, avaliações sistemáticas ou formais quase sempre enquadradas por um modelo teórico”. Desta forma, as etapas descritas acima podem ser relacionadas ao processo de avaliação de desempenho docente atual, conforme o quadro 2:

**Quadro 2** – Processo de avaliação de desempenho docente com base no modelo CIPP



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

O quadro 2 apresenta uma proposta de avaliação global de desempenho dos docentes, a começar pela capacitação dos gestores escolares para atuarem como avaliadores no contexto do estágio probatório, o que possibilitará a estruturação do processo avaliativo com os insumos necessários, principalmente, quanto à apropriação dos conhecimentos adquiridos para ajudá-los a desenvolverem profissionalmente os docentes avaliados, realizando feedback adequados. O produto da avaliação, seguindo o modelo CIPP, será a efetivação de profissionais mais bem capacitados e competentes.

Demo (1996) enfatiza que quem avalia deve poder revelar os critérios de avaliação, de tal sorte que o avaliado possa se defender e, principalmente, crescer. Por isso, esse contexto avaliativo exige formação específica do gestor para avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório, por ser uma avaliação diferenciada daquelas que ocorrem periodicamente nas instituições educacionais públicas.

Trata-se, portanto, de docentes recém-ingressos, os quais precisam de uma atenção especial para compreender o sistema de ensino, tendo em vista que “a atuação do professor pressupõe dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas e requer uma sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens,

tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (CARVALHO, 2018, p. 47).

Para essa etapa avaliativa, é importante que a SME adote um programa de capacitação dos gestores escolares para avaliarem de forma assertiva o desempenho dos docentes, pois, como poderão avaliar sem o preparo específico? Neste sentido, o planejamento é fundamental para a etapa de avaliação dos insumos que consiste não apenas na disponibilização dos instrumentais avaliativos, mas na apropriação destes por parte dos envolvidos.

Essa etapa pode ocorrer como forma de estudos no início do primeiro semestre do estágio probatório, após o momento de integração dos docentes no ambiente escolar, onde os gestores poderão apresentá-los todos os critérios avaliativos, os objetivos, a periodicidade da avaliação, as estratégias que serão utilizadas para avaliá-los, bem como esclarecer as possíveis dúvidas.

Caso, contrário, como avaliar e ser avaliado sem conhecer totalmente os instrumentais e os objetivos da avaliação à qual é submetida? Ressalta-se que “o avaliado deve poder, sempre ter acesso ao processo e aos resultados da avaliação; um processo avaliativo bem conduzido e bem feito não precisa esconder-se; ao contrário, é a base de um relacionamento produtivo e maduro entre avaliador e avaliado” (DEMO, 1996, p. 34).

Lück (2009) adverte que a falta de planejamento leva a ações improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, tendo como consequência a falta de propósitos, inconsistência de debates, análise precária dos resultados e demora nas soluções de problemas educacionais existentes. A autora acrescenta que o planejamento envolve uma visão global e abrangente sobre a natureza da educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

Fernandes (2008) destaca que os modelos de processo pressupõem que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar relacionado com a produção de ideias e de reflexões que surgem ao longo de um processo cujo principal objetivo é o de melhorar a qualidade do ensino. Assim, o acompanhamento do desempenho dos docentes no cotidiano escolar e a aplicação semestral da avaliação correspondem à etapa do processo ou implementação.

Nesta etapa já é possível ao gestor escolar identificar os pontos de melhoria dos docentes e registrá-los para fundamentar o feedback a ser dado na etapa de avaliação do produto, que será a verificação do progresso nos semestres seguintes. Esse progresso, certamente, resultará no desenvolvimento profissional dos docentes que se tornarão excelentes

educadores tanto pelo acompanhamento eficaz do gestor, como pelas formações continuadas previstas pela LDB nº 9.394/96.

Os modelos de produto, segundo Fernandes (2008, p. 20), têm como “principal característica a utilização de procedimentos que permitam medir tão exatamente quanto possível o desempenho dos professores para que sejam operacionalizadas as ações necessárias para ultrapassar os problemas que eventualmente foram detectados”.

Pode-se perceber que o modelo CIPP proposto por Stufflebeam é complexo e permite uma avaliação global para além da quantificação dos pontos obtidos ao final dos três anos de estágio probatório, pois compreende a necessidade de qualificação profissional dos professores no próprio local de trabalho. Pode-se considerar que

o caminho da qualificação da educação também passa pelo fortalecimento do magistério não apenas com melhor remuneração, mas também, e principalmente, pelo aumento da responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas. Envolve, portanto, a formação inicial e continuada dos educadores e a seleção e retenção dos profissionais que demonstram capacidade para garantir o aprendizado de qualidade a todos (LÜCK, 2009, p. 07).

Quanto à qualificação, este modelo também propõe a valorização do papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes neste contexto específico, bem como permite reflexões sobre a importância da avaliação de desempenho como última etapa de um concurso público, muitas vezes esquecida pelo próprio transcurso do tempo de estágio probatório, que corresponde a três anos consecutivos, suficientes para que os docentes já se sintam efetivados no cargo.

Nesta seção foram apresentados os instrumentais utilizados para avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza – CE e uma proposta de aperfeiçoamento do processo avaliativo desses profissionais, com base no anagrama CIPP, desenvolvido por Stufflebeam (1971).

A seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa, visando obter as respostas para as questões que deram início a este estudo, o qual pretende dar maior visibilidade ao processo de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório nas escolas municipais.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos realizados no decorrer da pesquisa, descrevendo o percurso realizado na busca do alcance dos objetivos supramencionados. Os autores que fundamentam a escolha do percurso metodológico são: Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Cervo, Bervian e Silva (2007), Szymanski (2000) e Triviños (1992).

Os procedimentos adotados permitiram compreender a escolha do tipo de pesquisa e seus respectivos instrumentos de coleta de dados e de análise, considerando sua adequação às particularidades do objeto de estudo. Serão detalhados, a seguir, a tipologia de pesquisa, os instrumentos de coleta e de análise dos dados, o local da pesquisa e os sujeitos participantes.

### 5.1 Tipologia de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, descritiva e estudo de caso. Tal caracterização adequa-se ao tratamento da problemática inerente ao objeto deste estudo, o qual não pode ser traduzido de igual modo pela abordagem quantitativa, embora possa contemplar alguns dados de cunho estatístico, pois “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos limita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Em relação à pesquisa descritiva, Cervo, Bervian e Silva (2007) esclarecem que ela busca conhecer as diversas relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas, podendo assumir diferentes formas, dentre elas o estudo de caso.

A adoção técnica do Estudo de caso possibilitou uma maior compreensão da realidade problematizada em relação ao modo como os gestores conduziram o processo de avaliação do desempenho dos docentes durante o estágio probatório e as possíveis influências que aqueles exercem no desenvolvimento profissional destes, que possam contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa de natureza qualitativa descritiva permite o uso de diferentes instrumentos de coleta dos dados de acordo com o que se propõe investigar. Cervo, Bervian e

Silva (2007) destacam que para viabilizar esta etapa intermediária da pesquisa, os principais instrumentos utilizados são a observação, a entrevista, o questionário e o formulário.

No entanto, para a realização do presente estudo de caso foram utilizados como instrumento de coleta de dados a entrevista e o questionário, aplicados aos gestores escolares e aos docentes, respectivamente.

## 5.2 Instrumentos de coleta dos dados

Quanto ao uso da entrevista, Bogdan e Biklen (1994) definem que é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Estas entrevistas podem ocorrer de forma estruturada ou semiestruturada. Neste caso, foi aplicada a entrevista semiestruturada “porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1992, p. 146).

A técnica utilizada foi a entrevista reflexiva, proposta por Szymanski (2000), visando valorizar tanto o entrevistador como o entrevistado na construção do conhecimento gerado a partir da interação horizontal destes. Esta autora acrescenta que “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar quem é entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”, o que o faz sentir-se importante para o entrevistador, ao poder contribuir de alguma maneira através dos saberes de sua experiência.

Para dar início à entrevista reflexiva, Szymanski (2000) orienta que haja uma apresentação mútua e que o pesquisador esclareça a finalidade da pesquisa, abrindo espaço para perguntas e dúvidas por parte do entrevistado, estabelecendo-se assim uma relação cordial. Também, sugere que é importante dar liberdade para a não participação da pesquisa, proteger o participante por meio do sigilo quanto aos depoimentos e possibilitar-lhe acesso aos dados e análises. Quanto aos questionamentos realizados aos entrevistados, a autora explica que

Na entrevista reflexiva os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. (SZYMANKI, 2000, p. 204)

Assim, as perguntas constantes no roteiro da entrevista foram do tipo descritivas, para proporcionar clareza nas descrições dos fenômenos sociais em estudo, a partir da questão desencadeadora formulada, a saber: Dentre as atribuições do gestor escolar, está a responsabilidade de avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório. Que preparo você tem recebido da Secretaria Municipal de Educação para atuar como avaliador? Questões como essa, segundo Szymanski (2000) têm por objetivo trazer à tona a primeira elaboração ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que introduzimos.

As entrevistas ocorreram de forma individual com os gestores escolares em seus respectivos setores, em sala fechada para que não houvesse interrupções de terceiros, visto que os gestores escolares são constantemente solicitados para atender às inúmeras demandas do ambiente escolar. Foi solicitada uma prévia autorização para gravação do teor das entrevistas, tendo em vista que este recurso “permite contar com todo o material fornecido pelo informante” (TRIVIÑOS, 1992, p.148). Em casos em que os entrevistados se recusaram à gravação ou não se sentiram à vontade diante do gravador, foram feitas anotações gerais das informações repassadas.

Os relatos obtidos durante as entrevistas foram imediatamente transcritos para facilitar a compreensão e garantir a fidedignidade às respostas dos sujeitos entrevistados, pois, segundo Szymanski (2000, p. 198) “ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo — o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira, uma nova narrativa a partir da narrativa do pesquisador.” Os relatos foram apresentados aos entrevistados, que os analisaram a fim de confirmação ou correção de suas falas.

Para coleta de dados junto aos professores, foi utilizado um questionário *online*, pois este instrumento “possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais”. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53). O questionário constante no apêndice B consiste em seis questões abertas, destinadas à descrição das possíveis contribuições do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório.

Este questionário foi formulado com o uso do *software Google Formulários* e disponibilizado via *email* aos professores lotados nas respectivas unidades escolares dos gestores entrevistados e, para garantir o anonimato dos respondentes, as respostas foram enviadas à pesquisadora sem a identificação dos *e-mails* e dos nomes.

O questionário possui dois blocos de questões, sendo o primeiro destinado às informações sobre o perfil dos respondentes relacionadas ao gênero, distrito de lotação e experiência docente e o segundo bloco é composto por 5 (cinco) questões abertas sobre o processo de avaliação de desempenho durante o estágio probatório.

### **5.3 Método de Análise dos dados**

O método de análise dos dados colhidos junto às entrevistas e questionários consistiu na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) cujo objetivo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Esta autora conceitua que o discurso, na prática das análises, corresponde a toda comunicação estudada não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (palavra), mas também e, sobretudo, a um nível igual e superior, à frase (proposições, enunciados, sequências).

Desta forma, a análise do conteúdo das entrevistas e do questionário seguiu três etapas: a) Pré-análise, b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados. Bardin (1977) descreve essas etapas da seguinte forma: a pré-análise é a fase de organização dos dados, a qual permite eliminar, excluir ou introduzir novos elementos que contribuam para a melhor explicação do fenômeno estudado. A exploração do material é a administração sistemática das decisões tomadas a partir da pré-análise, consistindo essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. E, por último, o tratamento dos dados é a etapa em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p. 103).

Para facilitar as análises, os conteúdos foram tratados por temas originados de cada questionamento feito aos sujeitos e organizados por tópicos distintos. Bardin (1977, p. 105) esclarece que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Através dos dados obtidos nas entrevistas fez-se necessário refletir sobre como o processo de avaliação de desempenho docente instituído pela rede municipal de ensino

apresenta fragilidades no sentido de contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório e aponta para a necessidade de que este processo avaliativo seja visto como um meio de maior aproximação dos gestores com o grupo docente, que estejam dispostos a superarem os desafios e entraves que possam existir, pois é fundamental que esta aproximação ultrapasse os fins de uma atribuição meramente burocrática da gestão escolar ou de uma simples forma de efetivação no magistério público municipal.

#### 5.4 Local da pesquisa

A seleção pública para professores substitutos regida sob o Edital nº 104/2018, em seu anexo III, contabilizou 473 (quatrocentas e setenta e três) unidades escolares pertencentes à rede municipal de ensino de Fortaleza, distribuídas entre os 6 (seis) distritos de educação. Essas unidades são classificadas como: Centros de Educação Infantil (CEI), Anexos, Instituições de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Escolas de Tempo Integral (ETI) e Escolas de Tempo Parcial (ETP), conforme descritas no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Unidades de ensino municipais de Fortaleza**

<b>DISTRITO DE EDUCAÇÃO</b>	<b>CEI</b>	<b>ANEXO</b>	<b>AEE</b>	<b>ETI</b>	<b>ETP</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>	21	1	0	2	45	69
<b>II</b>	29	0	5	3	42	79
<b>III</b>	20	0	1	4	41	66
<b>IV</b>	34	5	2	6	46	93
<b>V</b>	29	3	0	4	45	81
<b>VI</b>	28	3	0	4	50	85
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>269</b>	<b>473</b>

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora, com base no Anexo III ao Edital nº 104/2018 - Distritos de Educação e Unidades Escolares.

Os CEI são unidades compostas por creche e pré-escola destinadas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e os Anexos são instituições conveniadas que complementam o atendimento dos CEI. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino acontece em salas de recursos multifuncionais em instituições

conveniadas ou por meio de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum, sendo direcionado a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades.

As Escolas de Tempo Parcial abrangem todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com demanda de alunos tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Já as Escolas de Tempo Integral são unidades de ensino que oferecem ampliação da jornada escolar para alunos de 6º ao 9º ano.

Dentre este universo de unidades escolares, foram utilizadas para a realização desta pesquisa as escolas que receberam a maior quantidade de docentes oriundos do último concurso público ocorrido em 2015, cujos gestores tenham acompanhado todo o processo de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório desde à inserção na unidade escolar à assinatura do Ato de Estabilidade. Seguindo-se estes critérios, foram escolhidas seis escolas, sendo uma por Distrito de Educação.

## **5.5 Sujeitos da pesquisa**

Em atendimento à solicitação feita sob o processo nº 787196/2019 (em anexo) à Secretaria Municipal de Educação, constatou-se que 478 Atos de Estabilidade foram publicados no diário oficial do Município e 903 professores tiveram suas avaliações de desempenho do estágio probatório analisadas pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP/SME e enviadas à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão/SEPOG, aguardando apenas a confecção e publicação do Ato de Estabilidade.

Diante desse quantitativo de lotações, a COGEP/SME forneceu dados referentes às escolas por Distrito de Educação que receberam a maior quantidade de professores aprovados no concurso público de 2015, juntamente com a data de nomeação dos respectivos gestores escolares. Dessas escolas, apenas as que atenderam aos critérios previamente definidos estão representadas no quadro 4.

Para manter a ética da pesquisa, foram mantidos em sigilo tanto a identificação das escolas como a dos sujeitos participantes, os quais serão apresentados pelos seguintes códigos: E<sub>n</sub> (Escola), G<sub>n</sub> (Gestor), R<sub>n</sub>D<sub>n</sub> (Responde/Distrito - Docentes). Ressalta-se que há escolas que receberam mais professores do que as listadas abaixo, mas foram excluídas do rol de participantes devido ao pouco tempo de nomeação dos gestores escolares, o que impossibilitou o acompanhamento total do estágio probatório dos docentes. Portanto, o

quadro 4 apresenta a relação das escolas selecionadas para este estudo e a quantidade de sujeitos aptos a participarem das entrevistas e a responderem o questionário *online*.

**Quadro 4** - Escolas e sujeitos selecionados por Distrito de Educação

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	TIPO	QUANT. DE PROFESSOR	NOMEAÇÃO DO GESTOR	TOTAL DE SUJEITOS POR DISTRITO
<b>I</b>	E1	ETP	8	G1 - 07/2013	9
<b>II</b>	E2	ETI	9	G2 - 07/2013	10
<b>III</b>	E3	ETI	12	G3 - 07/2013	13
<b>IV</b>	E4	ETP	6	G4 - 07/2013	7
<b>V</b>	E5	ETP	6	G5 - 02/2014	7
<b>VI</b>	E6	ETP	5	G6 - 07/2013	6
<b>TOTAL DE SUJEITOS</b>			<b>46</b>	<b>6</b>	<b>52</b>

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora, com base em informações fornecidas pela COGEP/SME.

O acesso às unidades escolares descritas no quadro 4 foi autorizado pela SME e a adesão dos sujeitos participantes ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes do sigilo da pesquisa e da participação espontânea, seguindo-se as orientações da resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, disponível na Plataforma Brasil, que atribui ao TCLE a

anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012).

Desta forma, o TCLE elaborado para participação nesta pesquisa destacou entre esses pontos os possíveis riscos e benefícios para os envolvidos, mesmo assim houve rejeição por parte de alguns sujeitos, mas, felizmente, não prejudicou os resultados deste estudo, um vez que priorizou os fundamentos éticos e científicos pertinentes no que tange ao respeito, à dignidade e à autonomia do participante em participar ou não da pesquisa.

Esta seção apresentou os procedimentos metodológicos para a realização da presente pesquisa. Na seção seguinte será apresentada a análise descritiva dos dados, coletados através das entrevistas e dos questionários *online*, que correspondem ao alcance dos objetivos elencados no início deste estudo.

## 6 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS QUANTO AO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE

Esta seção tem por objetivo apresentar as análises do processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza, a partir da percepção dos gestores escolares que participaram desse processo como avaliadores dessa última etapa do concurso público para professores de áreas específicas e pedagogos. Também se buscou, através dos discursos dos sujeitos, responder aos questionamentos levantados no início deste estudo, a saber: de que forma a rede municipal de ensino prepara os gestores escolares para atuarem como avaliadores de docentes em estágio probatório? E, de que modo os gestores escolares conduziram esse processo de avaliação?

Para dar início à fase de coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo em 6 (seis) escolas do município de Fortaleza (CE), sendo uma de cada Distrito de Educação, que consistiu em entrevistas individuais com cada gestor escolar, previamente comunicados sobre o teor da pesquisa por contato telefônico. As visitas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2019, a partir do mapeamento das escolas, iniciando-se pelas que apresentaram maior facilidade de acesso por transporte coletivo, ficando organizadas da seguinte forma: E1, E6, E4, E3, E2 e E5.

Foi levantado o perfil dos gestores escolares para dar início às entrevistas e possibilitar um momento reflexivo que, conforme orienta Szymanski (2000), nesse primeiro momento, o entrevistado deverá ser informado sobre os dados do entrevistador, sua instituição de origem e o tema de sua pesquisa. Também, foi solicitada a permissão para a gravação da entrevista, assegurando-se o direito ao anonimato, ao acesso às análises e à abertura da possibilidade de os entrevistados também fazerem perguntas à pesquisadora.

O quadro abaixo contém informações quanto ao Distrito de educação, ao gênero, à formação acadêmica e ao ano referente à ata de nomeação de cada respondente. Esses dados referem-se à pergunta inicial da entrevista: Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo atua como gestor escolar no município?

**Quadro 5:** Perfil dos Gestores Escolares entrevistados

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANO DE NOMEAÇÃO
----------------------	--------	--------------------	-----------------

DISTRITO 1	Masculino	Graduação em Filosofia, Ciência da Religião, Educação Física e Especialização em Administração Escolar	2013
DISTRITO 2	Masculino	Graduação em Economia com habilitação em Matemática	2013
DISTRITO 3	Feminino	Graduação em Pedagogia com Especialização em Gestão e Avaliação, Gestão e Políticas Públicas.	2015
DISTRITO 4	Masculino	Graduação em Matemática, Especialização em Coordenação e Direção Escolar e em Metodologia do Ensino de 1° e 2° graus.	2013
DISTRITO 5	Feminino	Não informada.	2013
DISTRITO 6	Feminino	Graduação em Pedagogia, com Mestrado em Avaliação da Aprendizagem.	2013

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Dos seis sujeitos selecionados para esta pesquisa, três são do sexo masculino e três do sexo feminino, porém, a gestora da escola pertencente ao D.E 5 não participou da entrevista por motivos pessoais, o que foi respeitado, tendo em vista o respeito à sua dignidade e autonomia em não querer participar.

Quanto à formação acadêmica, embora o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza exija a habilitação em administração escolar para o cargo de gestor escolar, apenas três dos entrevistados possuem essa exigência, sendo que os outros dois respondentes possuem pós-graduação em áreas diferentes das exigidas por este Estatuto.

O contato com os gestores escolares foi marcado pela cooperação e disposição, bem como pelo interesse pelo tema desse estudo, que traz em si reflexões sobre as suas práticas avaliativas junto aos docentes em estágio probatório. De modo geral, as entrevistas individuais duraram, aproximadamente, quarenta minutos e ocorreram de forma harmoniosa e

propícias ao compartilhamento de experiências, por este motivo, os entrevistados sentiram-se à vontade para discorrerem sobre cada questionamento.

Após a realização do levantamento do perfil dos gestores escolares coube à pesquisadora questioná-los sobre as motivações em exercer esse cargo. Este questionamento serviu para que os entrevistados escolhessem por onde começariam a falar sobre suas trajetórias profissionais no cargo de gestor escolar.

É fato que toda escolha é antecedida por uma motivação. Sempre haverá uma motivação para iniciar, prosseguir ou até mesmo interromper uma decisão tomada sobre o próprio futuro, seja profissional ou pessoal. Em relação à motivação para um trabalho, Maximiano *apud* Sousa (2012, p. 17) conceitua que “é um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade de perseguir ou realizar uma tarefa ou meta”. Ao atingir essa realização é provável que o trabalho escolhido seja visto como uma satisfação, que vai além da obrigação de realizá-lo.

Ressalta-se que antes de atuar como gestor escolar, este profissional precisa ter experiência docente mínima de dois anos, conforme o Estatuto do Magistério de Fortaleza, tempo em que lhe é possível vivenciar os desafios inerentes à docência e, assim, poder compreender melhor a dinâmica escolar e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, buscou-se identificar as motivações para a atuação na gestão escolar.

Os gestores escolares falaram brevemente sobre suas motivações. O GE1 respondeu que sua motivação está relacionada à vontade de fazer a diferença na profissão no sentido de proporcionar uma escola mais democrática e poder contribuir para uma sociedade mais justa, igual e tolerante. O GE2 afirmou que foi atraído pelo desafio da função, pois via nela a possibilidade de concretizar suas ideias enquanto gestor, mas não deixou claro essas ideias.

A GE3 relatou que sempre gostou da atuação como gestora escolar, tanto na escola particular como na pública, e esse gosto é a maior motivação para a sua atuação. O GE4 afirmou que sua motivação está relacionada ao incentivo de colegas de profissão, com quem manteve um clima profissional harmonioso enquanto atuava como professor coordenador de área (PCA). E, por último, a GE6 enfatizou que sempre teve um perfil de liderança, gosta de trabalhar em grupos e liderar equipes profissionais.

Pelas respostas dos gestores, pode-se perceber que a motivação está mais relacionada ao compartilhamento de ideias visando o bem dos outros e ao reconhecimento de seu perfil de liderança. Como um grande líder, o gestor escolar precisa estar motivado para

também motivar seus pares. Sousa (2012, p. 23) destaca que “a decisão por motivar os funcionários deve ser encarada como um meio de se chegar ao objetivo principal de toda organização que é criar um ambiente favorável para que as pessoas possam executar suas atividades de maneira mais produtiva”.

O questionamento sobre as motivações para a atuação como gestor escolar teve a intenção de resgatar a memória dos entrevistados sobre a sua carreira profissional na educação municipal, levando-os a refletirem sobre suas práticas desde a nomeação até o presente momento, para que não percam de vista o quão importantes são para o sucesso da escola como um todo.

Mas, além da motivação, é preciso que haja um preparo profissional anterior e durante a atuação, considerando as demandas que surgem e exigem constante atualização. Esta preparação pode consistir em cursos de aperfeiçoamento, formações continuadas, seminários, palestras, dentre outros meios que proporcionem a ampliação dos conhecimentos aplicáveis no cotidiano, conduzindo as pessoas às práticas cada vez mais acertadas.

### **6.1 – O preparo do gestor escolar para atuar como avaliador de docentes em estágio probatório**

Este tópico visa a atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que consiste em verificar como a rede municipal de ensino de Fortaleza prepara os gestores escolares para atuarem como avaliadores do desempenho dos docentes em estágio probatório.

O chefe imediato dos docentes de todas as escolas da rede municipal é o gestor escolar e, portanto, é incumbido, pelo Decreto nº 11.046/2001, de avaliar semestralmente o desempenho destes profissionais em condição de estágio probatório e propor sugestões de melhoria. Neste sentido, Lück (2009, p. 22) enfatiza que “aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”.

Apesar de apresentar as etapas de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório, este Decreto pode não ser compreendido em sua totalidade por todos os gestores escolares quanto à sua complexidade e aplicabilidade junto aos docentes, cabendo alguma forma de capacitação especificamente para este fim, pois “por se tratar de competência profissional, a instância avaliadora deve estar dotada de competência profissional reconhecida e submetida constantemente à avaliação” (DEMO, 1996, p. 116).

Por isso, coube verificar a existência de capacitações promovidas pela SME voltadas para o preparo do gestor enquanto avaliador, levando-se em consideração que “o norteamento e fundamentação do trabalho educacional pelo diretor demanda desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo” (LÜCK, 2009, p. 17).

Ao relatarem sobre o preparo que têm recebido da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para atuarem especificamente como avaliadores dos professores recém-ingressos no ensino municipal, os gestores escolares GE1, GE2, GE3 e GE4 foram unânimes ao afirmar que não houve nenhum preparo específico, como pode-se verificar no discurso desses profissionais:

não tive nenhuma orientação durante os anos que estou como Gestor em relação a esse tipo de avaliação (GE1).

não existe o preparo, mas o bom senso em observar as práticas, as competências, o compromisso dos docentes e os demais aspectos a serem avaliados (GE2).

na realidade, como avaliadora, o preparo que recebi da SME é seguir o Manual do Diretor, o Estatuto do Magistério, o Regimento Interno. O amparo da SME é mais dentro da legalidade, mas uma reunião específica sobre isso não houve (GE3).

Diante da fala da GE3, esta foi questionada sobre essas documentações, se são suficientes para compreender o instrumental de avaliação e aplicá-lo com segurança aos docentes, ao passo que ela afirmou que:

isso não é suficiente porque existe algumas coisas subjetivas no instrumental que são difíceis de avaliar. Por muitas vezes, fui à Assessoria Jurídica e à COGEP para tirar dúvidas. Acho que merece uma melhoria no instrumental, uma atualização, pois muitos itens têm proximidade de pontos que dificulta na hora de marcar (GE3).

As dúvidas relacionadas ao instrumental de avaliação fazem parte das dificuldades que os gestores têm, quanto ao processo de avaliar os docentes. Por isso, foi destinado um tópico para tratar dessas dificuldades mais à frente. Ainda em relação ao preparo recebido para avaliar, o GE4 afirmou que não é necessária orientação para o preenchimento do instrumental avaliativo. Mas ao ser questionado sobre a forma como avalia os aspectos subjetivos dos docentes de acordo com o instrumental, o GE4 admitiu que

essa parte de avaliação eu passo para a coordenadora pedagógica. Mas seria interessante ter uma formação específica para esclarecer mais sobre essa parte subjetiva. Essa formação específica eu não tive (GE4).

Pode-se perceber que a falta de preparo para avaliar os docentes fez com que o GE4 delegasse para a coordenadora pedagógica uma atribuição que, segundo o Decreto nº 11.046/2001, deve ser realizada por ele mesmo. Quanto a isso, Lück (2009, p. 23) destaca que “não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, delimitando-se para o

diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnica pedagógica a responsabilidade pedagógica, pois ao diretor compete zelar pela escola como um todo”.

A GE6 relatou uma breve experiência relacionada ao instrumental de avaliação de desempenho docente, conforme relato a seguir:

teve uma formação sobre esse instrumental em 2008. De lá para cá, não houve mudança. É uma crítica minha a não atualização. A rede municipal de ensino mudou. Existem muitos pontos que precisam ser acrescentados. O ideal seria ter uma formação específica ou acrescentar esse tópico na formação de gestores (GE6).

A GE6 aponta para a necessidade de atualização do instrumental avaliativo utilizado, tendo em vista as mudanças ocorridas na rede municipal de ensino com o passar dos anos, embora tenha recebido algumas alterações na redação, em 2016 (vide anexos 2 e 3). Em concordância com essa gestora quanto à formação específica, Lück (2009, p. 25) defende que “não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação dos gestores um processo de formação continuada em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos”, pois diante de grandes demandas da gestão escolar, cabe estudá-las por partes, para facilitar a aquisição de conhecimentos da prática no cotidiano escolar, inclusive relacionadas à avaliação, que não pode acontecer de forma improvisada.

Lück (2009, p. 25) considera que “o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade da gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino”. Pode-se perceber que os gestores entrevistados mostraram interesse em participar de capacitações voltadas para a avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório, pois elas poderão conferir segurança ao ato de avaliar os professores aprovados nos próximos concursos públicos, bem como subsidiar as suas ações em torno desse processo avaliativo.

A incompreensão e insegurança demonstradas pelos gestores quanto à avaliação revela o que Fernandes (2008) afirmou sobre a dificuldade de se concretizar uma avaliação de natureza formativa, aonde se sobressai a de natureza somativa, que pouco influi no desenvolvimento profissional dos professores. Recai, também, no mero transcurso de prazo, mencionado no próprio Regime jurídico dos servidores municipais de Fortaleza, como algo que não deve ocorrer.

A falta de preparo dos gestores escolares para avaliarem os docentes recém-ingressos impede que esses profissionais se reconheçam como avaliadores, função que se oculta entre suas atribuições, sendo, em alguns casos, mais um “peso”. A oferta de formação específica de avaliador proporcionará aos gestores a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para avaliar os docentes numa perspectiva formativa.

Nesse sentido, é importante dar visibilidade ao caráter formativo da avaliação, dado o seu potencial como um instrumento de melhora e de crescimento profissional dos avaliados. Por isso, no tópico seguinte, serão apresentadas as concepções de avaliação que os gestores escolares possuem.

## 6.2 – Concepções de avaliação na perspectiva do gestor escolar

Os modelos de avaliação estudados na seção 2 desta pesquisa apresentaram diferentes concepções que foram utilizadas e reformuladas ao longo do tempo para melhorar todos os aspectos organizacionais. Essas diferentes visões mostram que não há unanimidade no conceito de avaliação, mas isso não diminui a sua importância para a tomada de decisões. De acordo com Vianna (2014), esses modelos não se propõem a resolver todos os problemas, mas permitem que o avaliador dimensione adequadamente os seus projetos, exatamente, para evitar que deficiências de planejamento os tornem inválidos, levando-os a falsas decisões.

Certamente, todo avaliador traz em si uma concepção sobre avaliação, pois é a partir desse conhecimento que se fundamentará suas ações. Partindo desse pressuposto, os gestores escolares foram questionados quanto às concepções que têm sobre avaliação.

Embora não tenham participado de capacitações promovidas pela SME para atuarem como avaliadores, estes profissionais carregam saberes e experiências que os fazem capazes de lidar com o ato de avaliar, considerando o contexto em que atuam. Por tanto, através do conteúdo das falas dos gestores em resposta a esse questionamento, foi extraída uma categoria de sentido atribuída à concepção de avaliação: Processo contínuo de melhora. Os grifos abaixo foram destacados pela pesquisadora para facilitar a compreensão dos leitores acerca dessa categoria:

vejo como um referencial, um ponto de partida para renovar práticas, desenvolver novas ações em um **processo contínuo de aprendizagem** e aquisição de novos conhecimentos. Romper paradigmas de ideias pré-estabelecidas (GE1).

é necessário. É uma contribuição. A avaliação não é para condenar o trabalho do professor, mas acrescentar, **apresentar melhoras**, contribuir para o desenvolvimento desse profissional (GE2).

a avaliação do estágio probatório é necessária porque a pessoa ainda não se adaptou à função. A avaliação é necessária em tudo! Tem que ser **processual, diagnóstica**. A todo tempo, temos que estar dentro do olhar da avaliação, não pode ser só uma coisa momentânea (GE3).

tem que existir avaliação de um trabalho... uma **avaliação constante**, até porque é necessária para ouvir o professor, discutir e tratar as melhores estratégias para o

aprendizado do aluno e **para a melhoria de seu papel** como profissional. Esse trabalho deve ser orientado pelo Distrito de Educação ou pela SME (GE4).

é uma avaliação da aprendizagem. Não é pontual, mas é um **processo alvo de tomada de decisão, de melhora**, de olhar para o professor, que muitas vezes precisa de mudança (GE6).

Em suas falas, nenhum dos respondentes se referiu à natureza somativa da avaliação, pelo contrário, apontaram para o aspecto formativo ao concebê-la como um processo contínuo de melhora. Aos olhos dos gestores, a avaliação aparece como positiva, inclusive pelo fato de os docentes em estágio probatório estarem submetidos à adaptação à função, conforme o discurso da GE3. Nesta perspectiva, Fernandes (2008) caracteriza a avaliação positiva como um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Esta concepção pode ser associada ao modelo de avaliação proposto por Stufflebeam (1971) que valorizava a meta-avaliação como recurso para reavaliar as decisões tomadas nos processos avaliativos, sempre com foco na melhoria dos resultados em todas as etapas da avaliação. O fator diagnóstico da avaliação, citado pela GE3, associa-se à perspectiva de Luckesi (2006) ao afirmar que “a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação conservadora” (LUCKESI, 2006, p. 32).

O processo contínuo de melhora enfatizado pelos gestores escolares é a essência da avaliação. Esta é a principal razão que levou os estudiosos a empreenderem modelos avaliativos que proporcionassem eficácia frente às dificuldades encontradas nos objetos de avaliação, sempre com a perspectiva de aprimorá-los.

Foi importante perceber que os gestores não concebem a avaliação como um instrumento de punição e tampouco de condenação do trabalho do professor, apontando para a importância das sugestões de melhora ao longo do estágio. Contudo, o GE2, ao afirmar que “*a avaliação não é para condenar o trabalho do professor*”, demonstra que essa visão da avaliação como uma ação punitiva pode fazer parte da realidade do meio educativo e, por isso, ainda há equívocos quanto ao verdadeiro papel da avaliação como um instrumento positivo e eficaz em relação ao seu caráter formativo.

De todo modo, “a razão essencial da avaliação será sempre sustentar o direito à oportunidade, não excluir ainda mais” (DEMO, 1996, p. 40). Nessa perspectiva de inclusão, “as reações negativas e as resistências à avaliação desaparecem quando se procura envolver a

todos os interessados. Surpreendentemente a adesão a processos avaliativos pode ser muito grande” (GADOTTI, 2010, p. 05).

Diante da concepção de avaliação apresentada pelos gestores escolares, procurou-se descrever, no tópico seguinte, o processo avaliativo conduzido durante o estágio probatório, ocorrido entre o primeiro semestre de 2016 e o último semestre de 2018.

### **6.3 – O processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório na perspectiva dos gestores escolares.**

Conforme apresentado anteriormente, os gestores escolares afirmaram que não receberam preparo específico por parte da SME em relação à avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório e, por isso, cada um teve que conduzir esse processo avaliativo à sua maneira, com o uso dos instrumentais disponíveis publicamente no Diário Oficial do Município de Fortaleza. Quanto a essa falta de preparo do avaliador, destaca-se que

O problema da avaliação é muitas vezes proposto ao avaliador de forma bastante simplista: avaliar o sistema; avaliar o livro; avaliar o material didático etc. A questão é inteiramente vaga, nada diz ao avaliador, não é explícita, cabendo, então, ao avaliador determinar o que se deseja, usar sua intuição, e com sensibilidade determinar os objetivos da avaliação, os problemas envolvidos e a destinação que será dada aos elementos de informação (VIANNA, 2014, p. 249).

Neste sentido, para atender ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, foi de fundamental importância questionar aos gestores escolares sobre a condução desse processo em suas respectivas unidades de ensino. De acordo com os entrevistados, esse processo foi baseado no preenchimento do instrumental e no diálogo com os docentes avaliados.

O GE1 respondeu prontamente ao questionamento, deixando transparecer que a avaliação não depende apenas de seu olhar, mas também, do olhar do avaliado sobre seu próprio desempenho e do Conselho Escolar, conforme descrito a seguir:

a avaliação de desempenho ocorre através de uma conversa individual com quem será avaliado, uma autoavaliação realizada por ele e depois uma reunião com o Conselho Escolar (GE1).

Em sua condução avaliativa, o GE1 mencionou a autoavaliação, que é uma forma muito importante no contexto da avaliação de desempenho, uma vez que permite ao avaliado analisar as suas próprias práticas. Essa forma de avaliar é defendida por Lück (2009), exatamente, por corresponder à prática realizada e permitir uma reflexão orientadora e, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento contínuo do avaliado. Este gestor também citou a reunião com o Conselho Escolar após essa autoavaliação, mas não entrou em

detalhes quanto à influência desse Conselho em suas decisões relacionadas ao desempenho dos docentes avaliados.

O GE2 resumiu sua condução avaliativa ao preenchimento dos instrumentais avaliativos e à realização de observações diárias, sem detalhar esses procedimentos, como se pode ver no relato abaixo:

essa avaliação acontece através do preenchimento do instrumental a cada semestre e com observações diárias do trabalho do professor (GE2).

A utilização das observações do trabalho do professor é fundamental para que os gestores conheçam as reais dificuldades diárias dos docentes e, assim, possam apontar sugestões de melhoras significativas para o exercício da função, além de estreitar as relações e firmarem parcerias com o mesmo intuito de promover um ensino de qualidade aos alunos. Essa parceria retira a ideia negativa de fiscalização do trabalho e dá espaço para a realização de uma avaliação crítica construtiva defendida por Luckesi (2006), que nada tem a ver com o fato de lançar ao outro o peso de suas fragilidades.

Durante a entrevista com o GE2 foi possível à pesquisadora perceber a parceria entre toda a comunidade escolar pelo clima favorável de respeito mútuo e de acolhimento recebido desde à recepção à direção escolar. Os profissionais teciam elogios ao GE2 mesmo em sua ausência, momentos antes da entrevista. E ao final, este profissional se mostrou muito prestativo e aberto a novas pesquisas em seu ambiente de trabalho.

Em entrevista à GE3, foi possível observar que sua postura diverge da adotada pelo GE1, que prefere optar pela autoavaliação, porém, são igualmente válidas, diante da falta de direcionamento comum aos Distritos de Educação. A GE3 informou que os instrumentais avaliativos são preenchidos por ela e posteriormente apresenta-os aos docentes avaliados, conforme relato que se segue:

o instrumental é preenchido e após é apresentado aos professores avaliados para que concordem ou não com as pontuações recebidas. Há uma conversa com cada professor para que ele perceba onde precisa de melhoras. E após isso, os instrumentais são enviados para o distrito de educação (GE3).

A GE3 se mostrou ser uma gestora aberta ao diálogo com o grupo docente. No entanto, em relação à aplicação da avaliação, foi possível perceber que o preenchimento do instrumental avaliativo, sem a presença dos docentes, pode gerar desconforto e condicionamento do docente a concordar com a pontuação recebida, pois já havia uma tomada de posição por parte da avaliadora, restando apenas a chamada para o *feedback* com os pontos que precisam melhorar.

Neste caso, Demo (1996) afirma que não se pode perder de vista que todo processo avaliativo educativo busca transformar a dialética do confronto em relação de diálogo, por conta do compromisso de sustentar as oportunidades do avaliado. Por esta razão, é importante que o processo de avaliação seja claro e seguro para todos os envolvidos, principalmente, ao avaliado.

Quanto ao envio dos instrumentais para o Distrito de Educação correspondente, esta pesquisadora questionou à GE3 sobre o retorno que tem recebido do Distrito pelas avaliações de desempenho enviadas semestralmente. Como resposta, obteve-se que não há esse *feedback* aos gestores escolares e que os resultados são divulgados no Diário Oficial do Município com os Atos de Estabilidade dos docentes aprovados no estágio probatório. Ao passo que a GE3 apontou para a necessidade do retorno dessas avaliações durante o estágio e sugeriu que houvesse um *feedback online* por parte do Distrito de Educação para que os gestores tenham mais segurança e clareza ao avaliar os docentes.

O processo avaliativo adotado pelo D.E 4 difere dos demais distritos porque neste quem realiza a avaliação e acompanha diretamente o desempenho dos docentes é a coordenadora pedagógica, conforme descrito pelo GE4:

geralmente, quem preenche o instrumental é a coordenadora pedagógica. Eu me sinto obrigado a avaliar. Tenho que fazer porque tem que ser feito. Não me sinto bem em apontar um erro do meu colega de trabalho. Gera um constrangimento ao apontar o ponto de melhoria dos profissionais, mas tem que ser feito porque tem que melhorar. São cobrados resultados. Eu sou cobrado e tenho que cobrar. Tem que fazer mesmo que haja má interpretação por parte do professor, mas, a maioria da equipe, recebe muito bem as orientações (GE4).

Pelo relato do GE 4, percebe-se claramente que a avaliação de desempenho dos Docentes equivale a um “fardo”, isto é, mais uma obrigação a cumprir. Esta impressão é percebida pelo fato de o GE4 afirmar que se sente “*obrigado a avaliar*” e por preferir delegar essa atribuição à coordenação pedagógica. Porém, ao afirmar que “*gera um constrangimento ao apontar o ponto de melhoria dos profissionais*”, pode-se identificar o receio ou até mesmo a insegurança do GE4 em realizar essa avaliação e isto acaba sendo um bloqueio para que este profissional não se aproprie dos instrumentais avaliativos, passando a focar suas responsabilidades nas demais funções da gestão escolar.

Neste caso, a aplicação da avaliação se assemelha ao que Fernandes (2008) aponta como negativa, não sendo capaz de influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores, por parte de seus avaliadores. Essa postura ofusca o sentido da avaliação como um ato amoroso e um ato de cuidado idealizado por Luckesi (2006), ao propor que o diretor escolar, enquanto líder, saiba conduzir, ouvir, dialogar e trabalhar para

que se chegue a um consenso do que vai ser construído coletivamente e ser o polo de coordenação dessa atividade.

A GE6, diferente dos demais, relatou o processo de avaliação de desempenho dos docentes desde à chegada desses profissionais à instituição, demonstrando o cuidado em ambientá-los à nova realidade, inclusive, mostrando a importância da avaliação no decorrer do estágio probatório. Segundo a GE6,

Primeiramente, houve uma apresentação pessoal com os professores, uma conversa e as boas-vindas. O professor é informado que será avaliado e se apropria do instrumental. O diretor tem que acompanhar o professor durante o processo, com intervenções, orientações, porque se não há um processo formativo, há disparidade no momento do preenchimento do instrumental. Existe um período de adaptação e após esse período, que o professor já se sente bem e conhece toda a dinâmica da escola, há o momento individual sobre o estágio probatório para que o professor não se sinta ameaçado quanto à avaliação. O instrumental é preenchido e o professor analisa o que concorda ou discorda e, após, há um diálogo (GE6).

A GE6 demonstrou cumprir as duas primeiras etapas exigidas no Decreto nº 11.046/2001 para a realização da avaliação de desempenho dos docentes, que consistem na ambientação do servidor e à aplicação da avaliação semestral, sendo a apuração final por conta da comissão técnica.

A GE6 defende que os avaliados devem se apropriar dos instrumentais avaliativos e que o avaliador precisa acompanhá-los durante o processo de avaliação, o que é muito positivo, tendo em vista a importância dada à natureza formativa desse processo. Essa gestora revelou que o cuidado em apresentar os propósitos da avaliação de desempenho é *“para que o professor não se sinta ameaçado quanto à avaliação”*.

Quanto a isso, Fernandes (2008, p. 22) admite que “não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que refere à sua autonomia e à sua dignidade profissional”. No entanto, para que isso não aconteça, é urgente que a ideia de ameaça seja extinguida de toda forma de avaliação, sobretudo no ambiente escolar, visto que se trata de “um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça” (LUCKESI, 2006, p. 25).

A descrição do processo de avaliação de desempenho feita pelos gestores escolares demonstrou a fragilidade em que ocorre esse processo avaliativo, ocasionado por fatores como a desatualização dos instrumentais utilizados, a falta de apropriação pelas partes envolvidas, dúvidas em relação ao próprio preenchimento e delegação dessa responsabilidade. Tais fatores refletem a necessidade de se tornar sólido o acompanhamento do desempenho dos

docentes em estágio probatório, por avaliadores mais confiantes e competentes para esta finalidade.

Durante as entrevistas foi possível perceber que os gestores escolares não apresentaram segurança ao descreverem o processo avaliativo conduzido por eles ou pela coordenação pedagógica, como informado pelo GE4. Isso reforça ainda mais a necessidade de uma formação específica para que os gestores possam avaliar corretamente os docentes que serão efetivados na rede municipal de ensino, bem como se tornem capazes de contribuir para o desenvolvimento desses profissionais, apontando-lhes sugestões de melhora, conforme expresso no decreto nº 11.113/2002.

Os gestores não conseguiram descrever detalhadamente o modo como avaliaram os docentes, resumindo-o ao preenchimento do instrumental, com exceção da GE6, que já havia relatado experiência em avaliação de docentes. E, ao serem questionados sobre o retorno que recebem por parte da SME sobre os docentes avaliados, os gestores afirmaram que nunca receberam nenhum retorno quanto aos instrumentais preenchidos por eles, nem positivo e nem negativo.

De acordo com a Célula de Benefícios e Desenvolvimento de Carreira – CEBDEC da SME, 478 (quatrocentos e setenta e oito) Atos de Estabilidade foram publicados no Diário Oficial do Município e 903 (novecentos e três) professores tiveram suas avaliações de desempenho do estágio probatório analisadas pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP/SME e enviadas para a Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão/SEPOG, aguardando apenas a confecção e publicação do Ato de Estabilidade, conforme o Processo P787196/2019, datado em 28/08/2019, em anexo. Isso significa que a estabilidade na função foi garantida a todos os professores aprovados por meio dos editais nº 50/2015 e nº 51/2015, independentemente da forma como foram avaliados durante o estágio probatório.

No tópico anterior, destacou-se das falas dos gestores escolares que a avaliação de desempenho aplicada aos docentes consiste num processo contínuo de melhora, no entanto, não foi percebida claramente essa concepção na descrição do processo de avaliação feita por estes profissionais.

Fernandes (2008) esclarece que a avaliação dos professores suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização, sendo, portanto, um processo difícil de conceber e de pôr em prática por não se tratar de uma mera questão técnica. Contudo, por suas concepções de avaliação, é notório o desejo dos gestores

escolares de oferecer uma avaliação formativa para os docentes, no entanto, as limitações impedem essa concretização quando os próprios avaliadores não recebem essa formação.

#### **6.4 – As dificuldades do gestor enquanto avaliador**

Em ocasião da falta de preparo para atuar como avaliador é de se esperar que surjam dificuldades em compreender totalmente o processo de avaliação, seja ele qual for. Neste sentido, fez-se necessário ouvir os gestores escolares e pontuar as principais dificuldades que surgiram no decorrer do processo avaliativo dos docentes em estágio probatório, com vistas a oferecer subsídios para o empreendimento de possíveis formações para esses profissionais enquanto avaliadores.

O GE1 não especificou suas dificuldades, apenas generalizou que o fato de avaliar alguém já é, em si, muito difícil, conforme discurso que se segue:

Avaliar o outro sempre é muito difícil, prefiro conversar com a pessoa e mostrar a ela os pontos fracos e desafiá-la a prosseguir em processo de mudança no futuro e até agora deu certo (GE1).

Essa dificuldade se revela mais como um desafio ou até mesmo com a insegurança em suas sugestões serem aceitas ou não. Quanto a essa insegurança, Fernandes (2008) pontua que pode gerar tensões pelo fato de os avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores e, por isso, não ouvirem ou não aceitarem as suas opiniões. De todo modo, se a avaliação é considerada como um instrumento de melhora é essencial que o avaliador apresente uma postura de fato colaborativa para o desenvolvimento profissional dos avaliados durante todo o processo avaliativo.

Vianna (2014, p. 200), entende que “avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso”. E foi exatamente o que o GE2 destacou em sua fala ao relatar sobre as estratégias para conduzir o processo avaliativo, mesmo em meio às dúvidas:

Não tenho dificuldades porque procuro agir dentro do bom senso e tiro as dúvidas com a coordenadora pedagógica, que tem muita experiência como gestora escolar (GE2).

Por mais que tenha afirmado não ter dificuldade, o fato de procurar tirar dúvidas com a coordenadora pedagógica, mesmo esta tendo mais experiência na função, já mostra uma dificuldade que poderia ser resolvida, caso esse mesmo gestor tivesse recebido uma formação específica para avaliar os docentes na condição de estágio probatório. Sem essa formação, os gestores escolares continuarão “executando, desse modo, as suas atividades de

maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer pela imitação ou o fazer pela reprodução de práticas tradicionais no ambiente escolar” (VIANNA, 2014, p. 60).

A GE3 foi mais enfática ao revelar suas dificuldades em relação ao preenchimento do instrumental avaliativo, conforme relato transcrito abaixo:

sim! Sinto sim, porque vejo muitos casos subjetivos que é muito difícil saber mensurar. Alguns itens têm respostas que são muito próximas e as pontuações são diferentes. Tem item que já está incluso em outro (GE3).

Pela fala da GE3, percebe-se que não há clareza acerca do instrumental avaliativo, o que pode prejudicar todo o processo de avaliação. Pois, por mais que esta avaliadora tenha a intenção de avaliar corretamente os docentes, a dúvida, ao atribuir a pontuação (in)devida, pode causar a desconfiança do avaliado e, ainda, um sentimento de insatisfação por parte da gestora. Essa dificuldade revela a necessidade de transparência ou até mesmo de atualização do instrumental, como as GE3 e GE6 haviam sugerido anteriormente.

Fernandes (2008) apresenta a transparência como um dos elementos essenciais para a eficácia da avaliação, explicando que

O processo de avaliação tem de ser transparente, prevendo a definição de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores. Têm de ser construídos e debatidos por todos e serem do conhecimento de todos. As relações entre avaliadores e avaliados devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros (FERNANDES, 2008, p. 24).

Quanto mais transparente for o processo avaliativo, maiores serão as oportunidades de crescimento profissional não só para o avaliado, mas também para o avaliador. Vianna (2014) esclarece que os padrões de avaliação devem ser revistos, periodicamente, elaborados à luz de experiências e modificados, quando for o caso, e até mesmo suprimidos se não mais corresponderem à realidade socioeducacional e não atenderem às exigências e necessidades da sociedade.

Neste sentido, é de fundamental importância que os avaliadores participem da construção dos instrumentos avaliativos e, caso não seja possível essa participação, é imprescindível que haja momentos de apropriação anteriores à aplicação para que a avaliação não ocorra de forma mecânica e insatisfatória.

O GE4 já havia demonstrado suas dificuldades em questões anteriores, tornando a falar que

Quem fica responsável pela avaliação é a coordenadora pedagógica e ela me deixa a par dos resultados. Mas a gente sempre conversa antes e depois. Eu sempre tento falar com os professores querendo ajudar (GE4).

Como se pode notar no discurso do GE4, suas dificuldades em avaliar não são pontuadas justamente porque este processo não é realizado diretamente por ele. Neste caso, a oportunidade de participar de uma formação específica para avaliar os docentes pode ser propícia para que este gestor se sinta mais encorajado e seguro para assumir essa função e estar disposto a contribuir melhor com o desenvolvimento profissional dos docentes de sua unidade de ensino.

Dentre os gestores escolares entrevistados, a GE6 mostrou maior segurança em avaliar os docentes, mesmo tecendo críticas ao instrumental atualmente utilizado. Esta gestora afirmou claramente que “*não há dificuldades em avaliar porque a avaliação é muito dialogada*”. Pode-se dizer que o diálogo é uma das maiores estratégias para se compreender o outro, em qualquer relação humana.

Vianna (2014) enfatiza que a avaliação deve ser um diálogo de todo o sistema com a sociedade e do qual o professor participa, mostrando os resultados do seu trabalho, inclusive reconhecendo possíveis erros, mas ao mesmo tempo, procurando apresentar novas ideias para que a escola se revele uma instituição criativa, capaz de superar os obstáculos da burocracia que, muitas vezes, a sufoca.

É através do diálogo que se fundamenta um *feedback* adequado, principalmente, nesse contexto de avaliação de professores. Por esta razão, será apresentado no tópico seguinte a importância desse elemento no processo avaliativo através da prática realizada pelos gestores escolares junto aos docentes avaliados durante o estágio probatório.

### **6.5 – O *feedback* no processo de avaliação conduzido pelos gestores escolares**

No modelo de avaliação desenvolvido por Stufflebeam (1971), o *feedback* corresponde ao retorno apresentado pelo avaliador ao avaliado ao final de cada etapa do processo avaliativo, acompanhado da tomada de decisões para aperfeiçoamento em sua área de atuação.

Segundo Vianna (2014), essa tomada de decisão tem por objetivo gerar consequências imediatas na prática educacional a partir de elementos empiricamente coletados, pois a avaliação procura descrever, da melhor forma possível, o fenômeno considerado, para possibilitar a fundamentação do processo decisório com base em dados da realidade. Fernandes (2008) acrescenta que pensar na avaliação dos professores também implica que se considerem as questões relativas às organizações, às escolas, em que aqueles estão inseridos e nas quais desenvolvem sua atividade profissional.

Por ser um momento decisório, o *feedback* requer que o avaliador tenha conhecimento suficiente de todas as etapas que o antecedem e, assim, possa apresentar soluções para os problemas encontrados no decorrer da avaliação, o que só será possível se de fato o avaliador acompanhar de perto o avaliado.

Lück (2009, p. 48) sugere “que se bons meios não melhoram os fins educacionais propostos é porque nas ações não estão claros os objetivos pretendidos”. Por isso, Vianna (2014) chama a atenção para que o *feedback* não aconteça de qualquer forma.

A partir do espírito de uma nova cultura da avaliação, além da difusão dos resultados, é necessário que se definam diretrizes sobre como usar, produtivamente, esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente e consequente, evitando-se, desse modo, que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória (VIANNA, 2014, p. 58).

O *feedback* é tão importante para o avaliado quanto para a sua instituição, pois permite reconhecer os limites e possibilidades de melhoria e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional através de novas posturas e mudanças no desempenho. Por reconhecer essa importância, os gestores escolares entrevistados foram questionados quanto ao modo que realizaram o *feedback* junto aos docentes avaliados, semestralmente, durante o estágio probatório. As respostas obtidas foram as seguintes:

o *feedback* acontece através de atendimentos individualizados com a gestão da escola (GE1).

geralmente, a gente chama e conscientiza os docentes deixando claro que é uma avaliação para melhoria. Uma coisa que eu percebo é que o professor precisa ser preparado academicamente para atuar mediante conflitos, porque a profissão exige muito esse preparo (GE2).

os docentes não têm *feedback* da SME, mas na escola há diálogo à espera de melhorias (GE3).

há uma conversa antes e depois das avaliações semestrais. A gente fala sempre querendo ajudar (GE4).

o *feedback* é dado no processo, no dia a dia. Caso não seja bom, a gente chama o professor para conversar (GE6).

Como se pode observar, os gestores escolares apontaram o diálogo como estratégia para o *feedback*, valorizando esse momento como uma oportunidade de propor melhoras aos docentes e esperar que haja mudança. Lück (2009) colabora, ao apresentar como competências do gestor escolar, na dimensão da gestão de pessoas, facilitar as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de

divergências e de conflito, que sempre vão existir, mas precisam ser mediados para que não tomem piores proporções.

Vianna (2014) destaca que a avaliação educacional pode oferecer valiosas contribuições para a concretização de mudanças educacionais, que somente deveriam ser empreendidas quando baseadas em conclusões de investigações perfeitamente estruturadas, implementadas e analisadas. Porém, Sousa (2016) adverte que a avaliação não é um território neutro, mas sim um campo de tensões e desafios, pois não gera verdades incontestáveis, mas sobretudo busca formular argumentos plausíveis a respeito do objeto de análise para a reflexão sobre determinada ótica.

Apesar de usarem o diálogo como principal estratégia para o *feedback*, os gestores escolares ainda carecem de uma formação que lhes possibilite realizar *feedbacks* mais assertivos, fundamentados e bem estruturados que proporcionem, de fato, as mudanças esperadas no desempenho dos profissionais. Fernandes (2008) orienta que

Não podemos ignorar que a qualidade dos avaliadores poderá ser, durante um período mais ou menos alargado de tempo, um problema que interessa considerar e, tanto quanto possível resolver no âmbito das muitas iniciativas que as escolas podem planejar e desenvolver. Por outro lado, sendo os métodos utilizados na avaliação do desempenho por pares mais abertos a critérios divergentes e não existindo propriamente o controle direto da administração, torna-se importante definir, tão rigorosamente quanto possível, os procedimentos e os critérios a utilizar (FERNANDES, 2008, p. 28).

Contudo, a definição dos critérios avaliativos, requer o conhecimento do gestor quanto ao processo avaliativo como um todo, para que haja clareza tanto na aplicação da avaliação quanto para a análise de seus resultados. Sabe-se que a avaliação deve ser realizada pelo gestor escolar, mas isso não significa que este avaliador deva ficar sozinho nesse processo, pois suas decisões irão impactar em toda a rede municipal de ensino, o que pressupõe uma organização e planejamento das ações de avaliação anterior à realização de concursos públicos para admissão de docentes no município.

Vianna (2014) chama a atenção para a necessidade de um plano de ação, pois sem o qual a avaliação tende a ser uma atividade burocrática, que aos poucos perde o significado e passa a ter efeitos nulos, gerando situações adversas e, conseqüentemente, apresenta-se negativa institucionalmente, contrário ao que seria desejável.

Os gestores entrevistados reconhecem que não é dada a devida atenção à avaliação de desempenho dos docentes por parte da SME, principalmente, pela falta de *feedback* tanto para os gestores que avaliam, quanto para os docentes avaliados. Isso reforça ainda mais a necessidade de dar maior visibilidade ao processo avaliativo dos docentes em

estágio probatório, para que os próprios envolvidos não se desestimulem ao realizá-la simplesmente por obrigação.

Lück (2009) sugere que uma escola que tenha uma boa gestão insere em seus planos de ação uma proposta de monitoramento e avaliação de suas práticas em todos os desdobramentos e momentos da ação escolar, desenvolvendo os instrumentos e mecanismos para o acompanhamento regular dessas práticas. Assim, quanto mais definidos os procedimentos e critérios de avaliação, mais chances terão de se desenvolver profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuar no magistério público municipal.

Além de proporcionarem uma relação dialógica com os docentes, os gestores escolares podem contribuir significativamente para o desenvolvimento desses profissionais, que poderão se tornar, também, gestores escolares futuramente, já que um dos requisitos para assumir a função é ser servidor público. Portanto, no tópico seguinte, serão descritas as possíveis contribuições dos gestores para os docentes avaliados.

## **6.6 – Percepções do gestor escolar quanto as suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados**

Este tópico foi desenvolvido para buscar respostas diretas ao objetivo geral desse estudo, que consiste em analisar a contribuição dos gestores escolares quanto ao desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza - CE, no período de 2016 a 2018.

As possíveis contribuições dos gestores escolares para o desenvolvimento profissional dos professores fazem parte da Gestão de Pessoas, que é uma das dimensões da gestão escolar defendidas por Lück (2009), ao afirmar que as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. Segundo a autora, para exercer a liderança, o gestor escolar precisa levar em consideração os diversos aspectos da Gestão de Pessoas, tais como: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação e relacionamento interpessoal.

A prevalência desses fatores na atuação dos gestores escolares faz com que esses profissionais desempenhem melhor a liderança nas unidades de ensino. Considerando esses aspectos, buscou-se compreender as contribuições dos gestores escolares quanto ao desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório, principalmente,

relacionadas às dificuldades de atuação. Os relatos dos entrevistados foram transcritos a seguir.

chamo a pessoa para uma conversa franca, aponto o que pode ser melhorado “em minha visão” e ajudo a pessoa a assumir alguns compromissos e coloco-me à disposição para o que for necessário (GE1).

procuro dar um *feedback* esclarecendo sempre que a avaliação é uma forma de colaboração. (GE2).

contribuo por meio de conversas constantes. Os professores são avaliados no dia a dia, não só no dia da avaliação para o preenchimento do instrumental. Mas, o servidor público tem dificuldade de reconhecer o seu chefe imediato e isso prejudica a postura de mudanças. Os professores acham que o gestor escolar é um funcionário da prefeitura tanto como ele, não veem que a escola tem uma hierarquia e que o gestor é de fato o seu chefe imediato e, conseqüentemente, não se veem obrigados a aceitar as sugestões de melhora em seu desempenho (GE3).

contribuo tentando ajudá-los, mantendo sempre uma conversa reflexiva sobre a atuação, apresentando as normas da escola e da avaliação (GE4).

minhas contribuições são dadas na condução da avaliação através de orientações com intervenções. Isso é fundamental (GE6).

Pode-se perceber que os gestores apresentaram contribuições baseadas no diálogo, levando os docentes a uma reflexão sobre suas práticas, com vistas a melhorar o desempenho. No entanto, a GE3 apresentou um fator conflitante não relatado anteriormente, relacionado à falta de aceitação de sugestões por parte dos docentes avaliados, por não reconhecerem o papel do gestor na organização hierárquica da escola tanto como chefe imediato, quanto avaliador.

Esse conflito revela a necessidade de uma intervenção, exatamente, para que os Docentes recém-ingressos compreendam o funcionamento do sistema de ensino público municipal desde a hierarquia até o fluxo dos resultados de suas ações em sala de aula, decorrentes da própria avaliação de desempenho realizada pelo gestor escolar. Quanto a isso, Vianna (2014) esclarece que

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2014, p. 58).

A transparência dos resultados da avaliação bem como o *feedback* adequado aos avaliados já traz em si a necessidade de mudança de postura, que não depende apenas do gestor, mas de todos os integrantes do sistema de ensino, conforme proposto por Vianna (2014). Os conflitos relatados pela GE3 também podem estar relacionados à falta da cultura avaliativa nas escolas, gerando até mesmo insegurança aos gestores ao se sentirem obrigados

a avaliar os docentes e mais ainda ao propor-lhes melhoras, como relatado anteriormente pelo GE4.

Pelos relatos dos gestores, foi possível elencar as possíveis contribuições dadas aos docentes, considerando o período de estágio probatório, tais como: assumir compromissos; mostrar-se disponível para ajudar nas dificuldades; apresentar a avaliação como colaboração; acompanhar as atividades diárias sem a perspectiva de fiscalização; esclarecer a organização hierárquica da escola, as normas e funcionamento; proporcionar momentos de reflexão e orientação seguida de intervenção.

Essas contribuições são pertinentes ao contexto do estágio probatório, em que é primordial que haja responsabilidade em assumir os compromissos com a escola pública, reconhecendo a organização hierárquica, bem como todo o funcionamento da instituição, primando pela pontualidade e assiduidade ao trabalho. Vale destacar que é importante que o gestor aponte as necessidades de melhoria, mas essa contribuição se torna mais rica e confiável quando o gestor consegue intervir na prática, orientando os docentes da melhor forma possível, para que esses se sintam seguros e acolhidos, sabendo que podem contar, de fato, com seu chefe imediato.

Quando isso acontece, com certeza, aumenta-se as possibilidades de avanço a nível não somente profissional, mas institucional e municipal, pois os professores não são permanentes em uma única unidade escolar. Acompanhar as atividades diárias com o propósito de ajudar, ao invés de fiscalizar, também é uma atitude louvável da gestão escolar, ao mostrar na prática o real papel da avaliação de desempenho.

Além das contribuições informadas pelos gestores escolares, na próxima seção, serão apresentadas outras na visão dos docentes avaliados, que mostram o quanto os gestores são capazes de contribuir para o desenvolvimento desses profissionais e o quanto precisam de incentivo para este fim, pois nem mesmo eles conseguiram descrever as influências que deram ao trabalho executado pelos docentes durante o estágio probatório.

As respostas analisadas a seguir, coletadas por meio dos questionários *online* aplicado aos docentes, foram organizadas em quadros para facilitar a visibilidade e compreensão, por representarem a maior quantidade de respondentes se comparada à quantidade de gestores escolares entrevistados. Para isso, seguiu-se a regra da pertinência, proposta por Bardin (1977, p. 98), em que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Assim, todas as respostas foram objeto de análise, sem exceção.

As perguntas abertas permitiram respostas dos tipo ‘sim’ ou ‘não’, seguidas de justificativas, por meio das quais foi possível extrair as categorias de sentido para melhor entender o fenômeno do processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório, bem como as impressões dos sujeitos quanto a esse processo avaliativo no município de Fortaleza – CE.

Esta seção apresentou a análise descritiva das entrevistas junto aos gestores escolares quanto ao processo de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório. Na seção seguinte, será apresentada a análise descritiva dos questionários *online* respondidos pelos docentes avaliados.

## 7 – ANÁLISE DESCRITIVA QUANTO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES AVALIADOS DURANTE O ESTÁGIO PROBATÓRIO

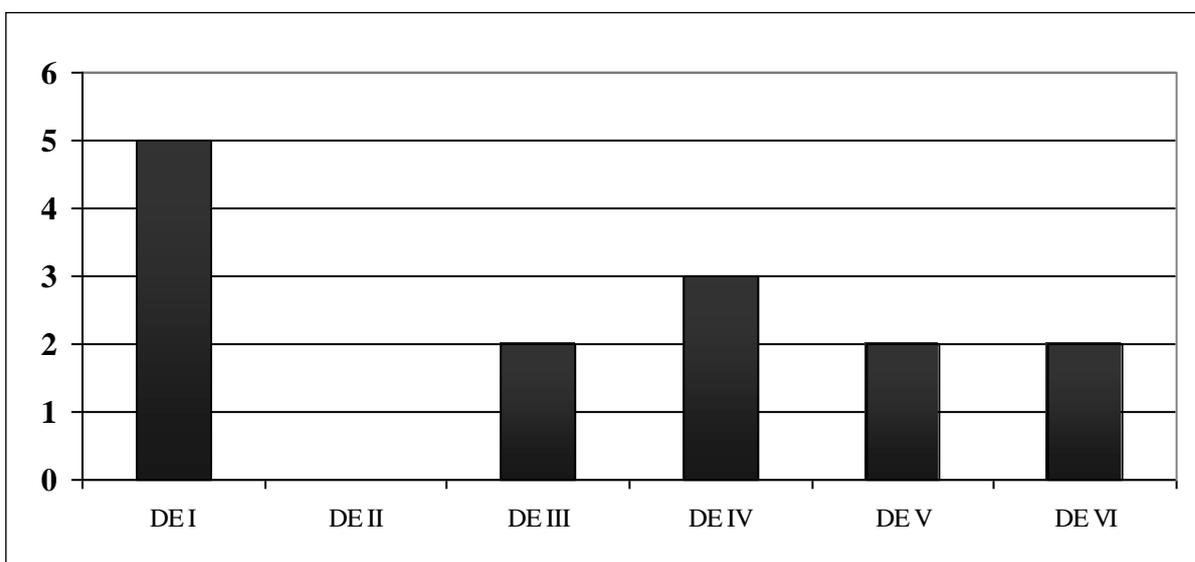
Esta seção tem por objetivo apresentar a análise descritiva quanto ao processo de avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes avaliados e aprovados no estágio probatório que ocorreu durante os anos de 2016 a 2018 nas escolas municipais de Fortaleza – CE.

Após a realização das entrevistas com os gestores escolares, foi solicitado que pelo menos um dos professores de cada escola repassasse, voluntariamente, o link do questionário aos seus pares, via *WhatsApp* ou por *e-mail*, não sendo possível a esta pesquisadora identificar nenhum dos respondentes.

Segundo dados informados pela SME, seguindo-se os critérios de seleção das escolas para este estudo (gestores escolares há mais de 3 (três) anos e maior quantidade de docentes oriundos do último concurso), o total de docentes em estágio probatório nessas escolas corresponde a 46, no entanto, apenas 14 se disponibilizaram a responder o questionário enviado, mesmo com a garantia do sigilo da identificação, o que não impossibilitou o prosseguimento desse estudo, que contemplou cada resposta enviada.

Os respondentes correspondem a 10 mulheres e 4 homens, sendo 9 Pedagogos e 5 Professores de áreas específicas. O gráfico 1 mostra a quantidade de respondentes por Distrito de Educação, onde realizaram o estágio probatório.

**Gráfico 1:** Quantidade de Respondentes por Distrito de Educação



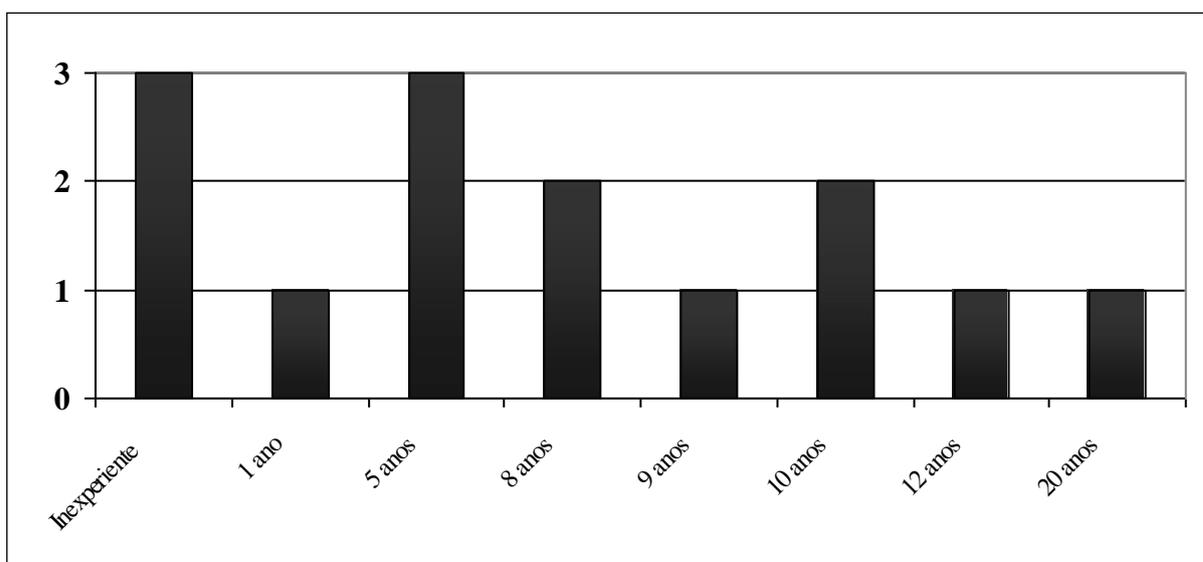
**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O gráfico 1 mostra que o D.E 1 concentrou a maior parte dos respondentes e que o único Distrito que não aderiu ao questionário foi o D.E 2, porém não se descarta a possibilidade de que a pessoa que se disponibilizou a compartilhar o questionário não o tenha compartilhado com as demais por esquecimento ou até mesmo por constrangimento pelo próprio teor da pesquisa. Embora a pesquisadora tenha enviado lembretes pelo *email* informado, não foram respondidos.

De todo modo, seguiu-se a análise dos questionários, com base nos dados coletados. Ressalta-se que os docentes tiveram a possibilidade de remanejamento após o cumprimento do estágio, ou seja, dentre os respondentes podem haver alguns que atualmente pertencem ao D.E 2, mas que cumpriram o estágio probatório em outro Distrito de Educação do município.

Tendo em vista que o estágio probatório visa desenvolver os profissionais para a atuação no contexto da escola pública, fez-se necessário questionar aos professores quanto à existência de experiência docente anterior a esse estágio. As respostas foram organizadas no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Tempo de experiência docente anterior ao estágio probatório



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O gráfico 2 mostra que, dentre os 14 respondentes, 3 não possuem nenhuma experiência anterior ao estágio probatório e 1 possui apenas um ano de experiência, o que leva a crer que, após a conclusão da licenciatura, foram aprovados no último concurso público,

sendo a participação no estágio probatório fundamental para o desenvolvimento desses profissionais iniciantes. Os demais, apesar de terem mais de 5 anos de experiência docente, também precisam do acompanhamento do gestor escolar, visto que a educação exige uma constante atualização dos educadores.

O segundo bloco do questionário contém 5 (cinco) questões abertas diretamente voltadas para o atingimento do objetivo geral desse estudo, que consiste em analisar as contribuições dos gestores escolares quanto ao desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza, no período de 2016 a 2018.

As respostas foram analisadas à luz do método de codificação e de categorização proposto por Bardin (1977), pois, segundo a autora, a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 1977, p. 118).

As respostas dos docentes foram organizadas em quadros e codificadas de acordo com a ordem dos envios e do Distrito ao qual pertencem. O quadro 6 representa a codificação elaborada para cada respondente.

**Quadro 6:** Codificação dos respondentes

Respondente	Distrito de Educação	Codificação
1	1	R1D1
2	1	R2D1
3	1	R3D1
4	3	R4D3
5	1	R5D1
6	1	R6D1
7	6	R7D6
8	6	R8D6
9	4	R9D4
10	3	R10D3
11	4	R11D4
12	4	R12D4
13	5	R13D5

14	5	R14D5
----	---	-------

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora (2020).

O uso dessa codificação facilitou a análise das respostas, que buscou traduzir como o processo de avaliação de desempenho docente acontece em cada Distrito de Educação do município, explorando o discurso dos sujeitos, sem expor suas identidades. Assim, cada resposta foi lida exaustivamente de modo a extrair de seus conteúdos as possíveis categorias de sentido. Esse método de análise, segundo Bardin (1977) leva em conta todos os elementos do corpus definido para estudo, no caso, os questionários e as entrevistas.

### **7.1 – A ambientação dos docentes em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza - CE**

Com o objetivo de identificar as impressões dos docentes quanto ao acompanhamento recebido desde o início do estágio probatório, foram levantados os seguintes questionamentos: você recebeu algum acompanhamento por parte da gestão escolar ao iniciar o estágio probatório? Se não, como desejaria que acontecesse? Se sim, de que forma aconteceu?

A categoria de resposta ‘não’ indica que não houve o acompanhamento inicial, previsto no Decreto nº 11.046/2001, como forma de ambientar o servidor ao serviço público. Também, oportuniza aos docentes expressarem como gostariam que esse acompanhamento acontecesse. Já a categoria ‘sim’ mostra que houve o atendimento ao referido Decreto, além de possibilitar a descrição do acompanhamento recebido pelos Docentes por parte de seus gestores.

As respostas obtidas serão organizadas em dois quadros, sendo o primeiro voltado para as respostas negativas e o segundo para as respostas positivas, prosseguindo-se as análises a partir de um movimento de síntese dos conteúdos. O quadro 7 representa as respostas considerando apenas a categoria ‘não’:

**Quadro 7:** Respostas negativas quanto ao acompanhamento recebido pelos gestores escolares durante o estágio probatório.

<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Unidade de análise</b>
R1D1	Não.	Não.
R2D1	Não. Gostaria que tivéssemos mais	Falta de clareza sobre o

	apoio em relação ao funcionamento da escola no que diz respeito ao dia a dia: horários, regras etc.	funcionamento da escola.
R3D1	Sabíamos que seríamos avaliados. No entanto, nem mesmo a gestão conhecia o instrumental. Desta forma, a avaliação era algo novo.	Desconhecimento do instrumental avaliativo.
R5D1	Não. Gostaria que o acompanhamento fosse através de assistência.	Falta de assistência.
R7D6	Não. Quem ajudou foram os outros professores. Acho que antes de ser cobrada no final do semestre e ser mal avaliada em algum item, eu teria que ser informada e cobrada por aquilo.	Falta de clareza acerca do processo avaliativo.
R8D6	Não.	Não.
R10D3	Não. Desejaria que houvesse acompanhamento dos gestores nos momentos de planejamento.	Falta de acompanhamento nos planejamentos.
R11D4	Não.	Não.
R13D5	Não. Apenas era chamado para receber o relatório de estágio probatório. Inclusive contestando dois dos seis relatórios que foram feitos. Um dos fatores de contestação era justamente a falta de acompanhamento. Como era feita a avaliação?	Falta de clareza acerca do processo avaliativo.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A partir das respostas constantes no quadro 7, pode-se perceber que os respondentes atribuem à falta de acompanhamento dos gestores fatores que prejudicam o desempenho dos docentes recém-ingressos no serviço público, desde a falta de esclarecimento do funcionamento da escola pública ao desconhecimento do gestor acerca do instrumental avaliativo, culminando na atribuição de notas não condizentes com o real desempenho desses docentes que, segundo Fernandes (2008), deveriam conhecer os critérios dessa avaliação.

Durante o período de ambientação dos servidores, é primordial o esclarecimento sobre o pleno funcionamento da escola, bem como o conhecimento dos instrumentos de trabalho, como os planejamentos, os diários de classe, as formas de avaliação, entre outros documentos do ofício.

Sem o devido esclarecimento, prevalecerá a desorganização, facilmente identificada pela impontualidade e falta ao trabalho, e até mesmo pela realização de aulas improvisadas, sem um planejamento que atenda às demandas educacionais dos alunos, gerando uma série de conflitos entre o próprio grupo docente e a gestão. É por esta razão que Luckesi (2006) chama a atenção para que os gestores assumam um posicionamento pedagógico claro e explícito para orientar as práticas cotidianas dos Professores.

A falta de clareza acerca do processo avaliativo e do instrumental utilizado gera desconfiança nos avaliados, como se pode perceber nas falas dos docentes R3D1, R7D6 e R13D5, o que representa um grande problema. Nesse caso, há a necessidade de capacitação dos gestores “para que as avaliações tenham prosseguimento e não fiquem restritas a uma existência episódica sem maiores consequências” (VIANNA, 2014, p. 60), inclusive para não servir como geradora de conflitos que podem acarretar em processos judiciais por contestação de falhas no processo avaliativo.

O levantamento desses fatores negativos não tem a intenção de julgar a ação dos gestores, mas de refletir sobre o quanto podem ser evitados para melhorar o processo de avaliação de desempenho dos docentes e promovam, de fato, o desenvolvimento desses profissionais.

O quadro a seguir apresenta as respostas positivas relacionadas ao acompanhamento recebido pelos demais docentes por parte de seus gestores, apontando aspectos que contribuem diretamente para o desenvolvimento desses profissionais no decorrer do estágio probatório.

**Quadro 8:** Respostas positivas quanto ao acompanhamento recebido pelos gestores escolares durante o estágio probatório.

<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Unidade de análise</b>
R4D3	Sim.	Sim.
R6D1	Sim, com formações continuadas.	Formações continuadas.
R9D4	Sim, com total apoio no planejamento das aulas.	Apoio nos planejamentos.

R12D4	Sim, tirando as dúvidas e atendendo as nossas necessidades.	Prestação de esclarecimentos.
R14D5	Sim. Sempre fui orientado sobre como realizar um trabalho de qualidade e a importância para formação cidadã dos estudantes. Através de diálogos sobre a importância da frequência e como lidar com os conflitos com os estudantes.	Diálogo e resolução de conflitos.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Apesar de representarem uma minoria, os respondentes da categoria ‘sim’ apresentaram aspectos importantes na atuação dos gestores enquanto avaliadores, tais como as formações continuadas, o apoio nos planejamentos das aulas, o diálogo e a resolução de conflitos. Esses fatores são essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório e seria ideal que todos os gestores escolares do município recebessem o preparo para desenvolverem essas competências que envolvem todo o processo de avaliação do desempenho dos docentes, além de serem mais bem reconhecidos por seus pares no contexto escolar.

Vianna (2014) orienta que o avaliador, ao considerar o conjunto das atividades realizadas pela sua equipe, considere o corpo do programa educacional na sua inteireza para identificar os aspectos que terão maior destaque pela importância no todo a ser avaliado. Nesse contexto, cabe explicitar as formações realizadas pelos gestores junto aos docentes, por possibilitarem aos gestores acompanhar melhor o desempenho desses profissionais a partir da própria proposta formativa na escola.

Uma estratégia para a realização dessas formações é o uso de estudos de casos trazidos pelos próprios professores sobre suas dificuldades cotidianas, promovendo, assim, o compartilhamento de conhecimentos, habilidades e de atitudes, que favoreçam a resolução conjunta dos problemas apresentados, além de valorizar o diálogo entre os profissionais e tornar o ambiente de trabalho marcado pela colaboração.

Fernandes (2008) reconhece que o “sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem”. Por isso, a proximidade entre o avaliador e os avaliados, nessa perspectiva de colaboração, fortalece os vínculos de confiança mútua evidenciada no trato diário e nas ações de *feedback*

com críticas construtivas em prol da qualidade educacional, que só pode ser alcançada através do esforço coletivo desses educadores.

Assim como os gestores escolares entrevistados, os docentes também foram questionados sobre o *feedback* recebido semestralmente, relacionados à avaliação de desempenho, conforme descritos no tópico seguinte.

## 7.2 – A importância do *feedback* no processo de avaliação de desempenho docente

Acredita-se que, independente de terem recebido acompanhamento ou não, os docentes necessitam de um *feedback* por parte de seus gestores sobre as avaliações de desempenho, as quais são submetidos semestralmente. Por isso, fez-se necessário realizar os seguintes questionamentos aos docentes: você teve algum retorno por parte da gestão escolar sobre as avaliações semestrais de desempenho, sugerindo melhoras em sua atuação? Se sim, como ocorreu? Se não, qual foi sua atitude para compreender os resultados de seu desempenho?

A categoria de resposta ‘não’ indica a carência de *feedback* aos docentes e, conseqüentemente, a inexistência de sugestões de melhoria no desempenho profissional, o que torna a avaliação puramente burocrática, além de não atender ao disposto no art. 2º do Decreto nº 11.046/2001. A categoria ‘sim’ mostra que houve alguma forma de *feedback* e possivelmente sugestões de melhoria com potencial contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados.

Assim como aplicado aos questionamentos anteriores, as respostas obtidas nessas categorias também serão organizadas em dois quadros, sendo o primeiro voltado para as respostas negativas e o segundo para as respostas positivas, prosseguindo-se as análises a partir de um movimento de síntese dos conteúdos. O quadro 9 representa as respostas considerando apenas a categoria ‘não’:

**Quadro 9:** Respostas negativas quanto ao *feedback* das avaliações semestrais de desempenho docente.

Respondente	Resposta	Unidade de análise
R5D1	Não. O entendimento dos resultados foi através de interpretação pessoal.	Falta de <i>feedback</i> .
R7D6	Não houve <i>feedback</i> . Quando cobrei	<i>Feedback</i> como iniciativa do

	explicações, fui informada que não mostrei proatividade quando a escola necessitou, por não ficar no lugar de outros professores ou porque não fiquei após o horário para arrumar a escola para festas juninas.	avaliado.
R8D6	Não.	Falta de <i>feedback</i> .
R10D3	Não. As avaliações de estágio probatório serviram apenas, na maioria das minhas avaliações em outras escolas, para a gestão mostrar o poder que tem ao avaliar o profissional. Jamais foi tida uma conversa na proposição de melhorias e de desenvolvimento do professor.	Avaliação como demonstração de poder.
R11D4	Não.	Falta de <i>feedback</i> .
R12D4	Não, porque sempre atuei de forma responsável tanto com a escola, como para com o ensino, conseguindo agir dentro de todos os requisitos.	Falta de <i>feedback</i> .
R13D5	Não. Apenas recebia a cópia do documento. Não foram todos os que recebi. A atitude de compreender os resultados era de ter cuidado ao ver as notas atribuídas.	Falta de <i>feedback</i> .

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Quanto às respostas constantes no quadro 9, evidencia-se a fragilidade do processo avaliativo realizado pelos gestores escolares relacionada à falta de *feedback* aos docentes avaliados. Tendo como exemplo o modelo avaliativo CIPP desenvolvido por Stufflebeam (1971), o *feedback* corresponde à fase de avaliação de produto, ou seja, é a última etapa do ciclo avaliativo que, segundo Vianna (2014), na prática do bom senso, conduz ao acerto das ações.

Todas as fases de uma avaliação são importantes, mas o *feedback* é imprescindível para o sucesso de todo e qualquer processo avaliativo justamente porque é através dele que os envolvidos poderão identificar a necessidade de mudança e de aperfeiçoamento de suas ações na instituição. Para isso, a comunicação entre os envolvidos precisa ser clara o suficiente para não gerar conflitos, incompreensão e desconfiança. Deve-se considerar que “ao longo de um trabalho de avaliação as dúvidas, as inseguranças e as incertezas são constantes e devem ser superadas” (VIANNA, 2014, p. 254).

Outro fator que precisa de atenção é a relação de poder do avaliador sobre o avaliado, evidenciada na fala do R10D3, o que não deve ocorrer, visto que esta postura em nada contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, pelo contrário, pode acarretar em atitudes de “disputa” ou até mesmo bloquear as capacidades de esses novos profissionais evoluírem em suas atuações cotidianas, fazendo com que a escola se torne um ambiente hostil, pesado e sem sentido.

Portanto, é preciso que os gestores, enquanto avaliadores, saibam conduzir todo o processo avaliativo, desde à fase inicial de ambientação do servidor à fase final de efetivação, resultante do *feedback* adequado fundamentado em críticas construtivas que produzem as sugestões de melhora, que trazem benefícios para toda a comunidade escolar. Isso refletirá não somente no desempenho dos docentes, mas também no desempenho dos gestores ao serem capazes de avaliar com segurança nessa última etapa de um concurso público da esfera municipal.

O quadro a seguir apresenta os aspectos positivos constantes nos discursos dos outros sete docentes em relação ao *feedback* recebido por seus gestores, indicando formas simples que podem ser adotadas pelos demais avaliadores.

**Quadro 10:** Respostas positivas quanto ao *feedback* das avaliações semestrais de desempenho docente.

<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Unidade de análise</b>
R1D1	Sim, dialogando.	Diálogo.
R2D1	Sim, após a avaliação, algumas vezes fui chamada pelos gestores para melhorar minha prática.	Sugestão de melhora.
R3D1	Quando era necessário, a gestão fazia ressalvas sobre o trabalho do professor,	Sugestão de melhora com intervenções.

	buscando aprimorar o seu desempenho em sala de aula.	
R4D1	Sim.	Sim.
R6D1	Sim, com aconselhamentos sobre as formações.	Diálogo.
R9D4	Sim. Sempre a coordenadora chamava para uma conversa mostrando os pontos bons e que precisavam ser desenvolvidos.	Sugestão de melhora.
R14D5	Sim. As orientações tinham como base em continuar com o trabalho que vinha fazendo. Sugerindo em alguns momentos algumas formas de avaliações diferenciadas, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos estudantes.	Sugestão de melhora com intervenções.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

As respostas obtidas nessa categoria não contemplaram os Distritos de Educação 3 e 6, significando que nenhum dos respondentes desses D.E recebeu *feedback* de suas avaliações de desempenho, como esperado. Porém, no discurso dos respondentes constantes no quadro 10, foram destacados como pontos que enriquecem a prática de *feedback* o diálogo constante entre os gestores e os docentes, a possibilidade de apontar sugestões de melhora e a realização de intervenções quando necessárias.

O diálogo é um elemento educacional fundamental “para que uma equipe se constitua e se mantenha como tal e orientada por objetivos comuns de promoção da aprendizagem e desenvolvimento” (LÜCK, 2009, p. 83). Nesse sentido, ao relatarmos sobre o diálogo durante o processo avaliativo, os docentes demonstraram sentimentos de apoio e segurança para reconhecerem seus pontos de melhoria e assim avançarem em suas práticas pedagógicas. Isso revela que as relações dialógicas são de extrema importância para a tomada de decisões sensatas e adequadas à cada situação.

Essas atitudes podem parecer simples, mas possuem um grande potencial formativo por gerar mudanças nos indivíduos e, conseqüentemente, em suas instituições. Desse modo, a avaliação de desempenho se torna efetiva e autêntica através do *feedback*

“quando oferece aos profissionais um retrato simples e claro de indicadores de seu desempenho, de modo que, por este retrato, possam desenvolver sua identidade profissional e aprimorá-la (LÜCK, 2009, p. 91).

Nessa perspectiva formativa, serão apresentadas, a seguir, as percepções dos docentes quanto ao papel dos gestores escolares em seu desenvolvimento profissional durante o estágio probatório, o que contribuirá, também, para futuras avaliações nesse contexto.

### **7.3 – Percepções dos docentes quanto ao papel dos gestores escolares em seu desenvolvimento profissional**

A escola é um ambiente natural de ensino e aprendizagem, onde uns estão constantemente aprendendo com os outros, o que enriquece ainda mais as relações entre a comunidade escolar. Já se constatou nesse estudo que os gestores escolares podem contribuir de diversas maneiras para o desempenho dos docentes, mas este tópico foi desenvolvido exatamente para destacar as percepções dos próprios professores acerca do papel dos gestores em seu desenvolvimento profissional.

A partir das competências que os gestores escolares devem ter para conduzir com êxito o processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório, foi realizado o seguinte questionamento: você considera que o gestor escolar contribuiu de alguma maneira para o seu desenvolvimento profissional através do processo de avaliação de desempenho?

As respostas também foram organizadas nas categorias: ‘sim’ e ‘não’. No entanto, serão apresentadas no quadro seguinte apenas a categoria ‘não’ e, posteriormente, a categoria ‘sim’, com suas respectivas análises.

**Quadro 11:** Respostas negativas quanto às contribuições dos gestores escolares no desenvolvimento profissional dos docentes durante o estágio probatório.

<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Unidade de análise</b>
R1D1	Não.	Não.
R5D1	Não, pelo contrário, se utilizam da avaliação como chantagem.	Avaliação como “chantagem”.
R7D6	Ajudou a perceber que jamais quero ser como meu gestor.	Conflitos internos.

R8D6	Não.	Não.
R10D3	Não. As notas eram dadas a partir das percepções pessoais do gestor.	Percepções pessoais do gestor.
R11D4	Não tive construções dessa ordem.	Não.
R13D5	Passei por três diretores. Duas mulheres e um homem. Nas gestoras considero que sim, pelo menos no trato de conversar com o professor. Mas com o gestor, não considero nada satisfatório. Talvez pela sua inexperiência na gestão, já que aquela é a sua primeira escola. Além disso, o que nos deixava transparecer era uma visão bem preconizada do corpo docente da escola. O que gerou muitos conflitos durante os dois anos de gestão. Isso repercutiu diretamente nas avaliações de estágio probatório, já que esse instrumento era utilizado para assédio moral com os professores. Inclusive atribuindo notas incoerentes em critérios semelhantes.	Conflitos internos. Avaliação como instrumento de “assédio moral”.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

As respostas constantes no quadro 11 revelam que os docentes avaliados não atribuem aos gestores escolares as contribuições para o seu desenvolvimento profissional durante o estágio probatório, apontando fatores que devem ser evitados ao máximo, sobretudo, no contexto escolar, levando-se em consideração o papel social que a escola representa historicamente na formação do caráter dos cidadãos que a frequentam.

Ao relacionarem a avaliação a um instrumento de “chantagem” e de conflitos internos, muitas vezes advindos da falta de clareza acerca do processo avaliativo por parte de seus gestores, os docentes, automaticamente, perdem a confiança tanto do avaliador como do instrumento avaliativo ao qual são submetidos, o que contraria os propósitos da avaliação que

contribui para a melhoria do desempenho dos avaliados e proporciona aproximações para o bem de todos os envolvidos nesse processo interno à instituição de ensino.

Vianna (2014, p. 64) aconselha que “é necessário sempre pensar na avaliação no contexto de um processo formativo: – a avaliação para orientar os procedimentos docentes; a avaliação para sugerir novas estratégias eficientes de ensino que levem a uma aprendizagem que seja relevante para o aluno como pessoa humana”. Pode-se dizer que uma gestão escolar autoritária, que utiliza a posição hierárquica como instrumento de poder, condiciona o corpo docente a realizar “um trabalho sem espírito, vitalidade, entusiasmo e comprometimento pessoal, sentindo-se lesado e diminuído, de que resulta o fortalecimento de interesses individuais e corporativistas, em detrimento dos educacionais e sociais, de que as pessoas são naturalmente capazes” (LÜCK, 2009, p. 84).

Nesses casos, é fundamental que haja alguma intervenção para que se reduzam esses conflitos, a começar pela preparação dos gestores para desenvolverem suas competências para avaliar os docentes, a começar pelo entendimento integral de todas as etapas do processo avaliativo, com uma perspectiva de que a avaliação deve ser somativa mas, sobretudo, formativa, pois é papel do diretor, como líder escolar, “orientar os participantes da comunidade escolar na realização de suas necessidades pessoais de desenvolvimento e a sentirem satisfação em seu trabalho e em participar de uma organização de aprendizagem dinâmica, viva, organizada, atuante e competente” (LÜCK, 2009, p. 84).

Em vista desses adjetivos, serão apresentadas, a seguir, as respostas positivas dadas pelos demais professores, quanto às contribuições recebidas por seus gestores, que os ajudaram no desenvolvimento profissional.

**Quadro 12:** Respostas positivas quanto às contribuições dos gestores escolares no desenvolvimento profissional dos docentes durante o estágio probatório.

<b>Respondente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Unidade de análise</b>
R2D1	Sim. No meu caso, ao ser chamada a atenção procurei melhorar como profissional.	Avaliação reflexiva
R3D1	Sim, pois permitiu que fizéssemos uma autoavaliação do nosso desempenho, fomentando no professor uma visão reflexiva de sua prática pedagógica.	Avaliação reflexiva.

R4D3	Sim, pois sempre incentivou a fazer cursos para estarmos sempre atualizados.	Incentivo à realização de cursos.
R6D1	Sim, através das formações, projetos escolares e reuniões.	Realização de formações internas.
R9D4	Sim. A boa gestão ajuda o professor na tomada de decisões na sala de aula e isso contribui muito na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no desenvolvimento do trabalho docente.	Ajuda nas dificuldades.
R12D4	Sim, nos dando o suporte necessário.	Ajuda nas dificuldades.
R14D5	Com certeza, as orientações sobre a importância de se fazer um trabalho com dedicação na busca da aprendizagem significativa e as relações interpessoais com os outros professores e demais funcionários, ajudou-me a evoluir enquanto professor e enquanto pessoa	Avaliação reflexiva.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

As respostas positivas dadas pelos docentes representam atitudes que os gestores escolares têm realizado e que têm dado certo, por gerarem resultados satisfatórios aos avaliados, proporcionando o desenvolvimento desses profissionais que lidam com uma grande diversidade de alunos e famílias, cada uma com realidades diferentes que exigem do professor competências não só para ensinar os conteúdos curriculares, mas também para ter a sensibilidade de compreender as necessidades dos alunos, sejam de cunho emocional, cognitivo, afetivo e social, para que possa traçar estratégias eficazes e inclusivas.

Dentre as informações repassadas pelos docentes, foram extraídos conteúdos importantes tais como: avaliação reflexiva, incentivo à realização de cursos, realização de formações internas e ajuda nas dificuldades. Essas ações realizadas pelos gestores em prol do desenvolvimento profissional dos docentes não apareceram em seus próprios discursos, mas ganham força à medida que são reconhecidas pelos docentes ao observarem o esforço de seus

gestores, isso indica que ao avaliar, o avaliador também está sendo avaliado. Nisso reside a necessidade de uma reciprocidade e empatia entre os envolvidos para que o processo avaliativo proporcione resultados ainda melhores.

A realização de uma avaliação reflexiva representa uma forma de atribuir sentidos à atuação dos profissionais, fortalecendo a visão formativa da avaliação, além disso, supera a visão de uma atividade burocrática ao possibilitar a tomada de decisão para o bem dos envolvidos no processo avaliativo e para a unidade escolar. A avaliação reflexiva proporciona mudanças de posturas e de atitudes, como se pode verificar na fala dos docentes avaliados, ao reconhecerem como uma contribuição da gestão escolar para melhorarem seu desempenho.

O incentivo à realização de cursos também mostra o quanto os gestores escolares se preocupam com a qualificação de seu corpo docente, o que não só contabiliza pontos para a avaliação de desempenho, mas representa a aquisição de conhecimentos que poderão ser compartilhados na escola, com os pares e com os alunos. Foi possível perceber na fala desses respondentes o esforço que os gestores têm feito para mantê-los qualificados, utilizando formações internas e, assim, poder ajudá-los em suas dificuldades, nem sempre contempladas pelas formações externas.

#### **7.4 – O processo de Avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes avaliados durante o estágio probatório**

Como parte do segundo objetivo específico desse estudo, ainda relacionado à descrição do processo de avaliação de desempenho, procurou-se identificar nos discursos dos gestores e dos docentes, elementos que caracterizam esse processo avaliativo. Buscou-se, também, compreender se os docentes concordaram com o modo como foram avaliados.

Essa concordância refere-se à possível negociação feita entre avaliadores e avaliados para chegarem à definição de cada fase do processo avaliativo, pois, “a negociação vai possibilitar que os grupos envolvidos, atendendo à dinâmica de um processo democrático, definam suas concordâncias e eliminem possíveis situações de conflito, prejudiciais ao trabalho” (VIANNA, 2014, p.47).

Quanto à concordância com a condução do processo avaliativo, as respostas dadas pelos docentes foram organizadas em três categorias: ‘não’, ‘sim’ e ‘em partes’, no quadro 13 para facilitar a visualização e a compreensão desses diferentes pontos de vista, que,

naturalmente, podem ocorrer em qualquer processo avaliativo, principalmente, quando não são definidos os critérios *a priori*.

**Quadro 13:** Respostas dos docentes quanto à condução do processo avaliativo pelos gestores escolares.

<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Em Partes</b>
Concordo, porque acompanhei todo o processo de perto e foi tudo tranquilo. (R2D1).	Não. (R1D1)	Em partes. (R8D6)
Sim, pois foi democrático. Essa forma de avaliar proporcionou uma maior criticidade da professora acerca da sua prática em sala de aula. (R3D1)	Não, pois não utilizaram critérios técnicos. (R5D1)	Em parte, não, pois não haveria necessidade de sermos avaliados por um período determinado, já que já tínhamos experiências anteriores dentro de sala de aula, e depois de já ter passado por várias etapas do processo também sendo avaliados. (R12D4)
Sim, pois sempre tive um <i>feedback</i> . (R4D3)	Não. (R7D6)	Em parte, um dos principais problemas eram as questões
Sim, porque é uma forma de avaliar, reavaliar e de se autoavaliar, devido ser semestral. (R6D1)	Não. As avaliações deveriam servir para engrandecer e melhorar o desempenho do profissional e não para servir como um instrumento de opressão. (R10D3)	contidas na avaliação de desempenho, pois eram muito subjetivas. Contudo, a postura adotada pela gestão e os diálogos corriqueiros sobre como seria avaliado o meu desempenho, facilitou no preenchimento documental. (R14D5)
Sim, porque os gestores fizeram um acompanhamento em cada avaliação com um	Não concordo, pois alguns critérios do documento têm orientações muito	

<i>feedback.</i> (R9D4)	distantes. É como se o professor fosse um ótimo e um péssimo profissional. Acredito que o processo de pontuação precisa ser revisto. (R13D5)	
Sim. (R11D4)		

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Pode-se perceber que alguns dos respondentes não justificaram suas afirmativas, porém, a maioria apresentou seus pontos de vistas quanto à forma como foram avaliados. Essas expressões apontam para as potencialidades e fragilidades do processo de avaliação de desempenho dos docentes no município de Fortaleza – CE, ocorrido nos 2016 a 2018. Também, abrem espaço para uma nova política de avaliação em que os envolvidos possam contribuir para a construção de um processo avaliativo coerente com o contexto em que estão inseridos. Por isso, é importante ouvir tanto os avaliadores quanto os avaliados, pois “a avaliação e crítica da avaliação (meta-avaliação) devem coexistir em um projeto educacional bem estruturado” (VIANNA, 2014, p. 51).

Seis docentes afirmaram concordar com a condução do processo de avaliação de desempenho durante o estágio probatório, enaltecendo os feedbacks recebidos, o que demonstra o quanto os docentes valorizam o retorno de suas atividades por parte de seus superiores, estando abertos para sugestões de melhora e de aprimoramento do que está dando certo. Esses respondentes também consideraram a oportunidade de se autoavaliarem a cada semestre de estágio. Tem-se, portanto, uma quantidade significativa de docentes que veem o processo de avaliação de desempenho de forma positiva.

Em contrapartida, cinco docentes afirmaram que não concordam com o modo como foi conduzido o processo de avaliação de desempenho por seus gestores escolares, apontando para possíveis mudanças nesse processo avaliativo, mais evidenciadas na resposta do R13D5, ao afirmar que não concorda porque “*alguns critérios do documento têm orientações muito distantes. É como se o professor fosse um ótimo e um péssimo profissional. Acredito que o processo de pontuação precisa ser revisto*”.

Outro fator preocupante revela-se na resposta do R10D3, ao enfatizar que “*as avaliações deveriam servir para engrandecer e melhorar o desempenho do profissional e não para servir como um instrumento de opressão*”. De fato, a avaliação pode apresentar

diferentes propósitos, mas nunca, em hipótese alguma, deverá oprimir os avaliados, visto que a opressão paralisa, atrasa e bloqueia todas as possibilidades de progresso tanto para o avaliador como para o avaliado, pois “uma equipe em crise de relacionamento não consegue produzir, desgasta-se e fragmenta-se, inviabilizando o trabalho” (VIANNA, 2014, p.262).

Por fim, três respondentes afirmaram que concordaram em partes com a condução do processo avaliativo, mas apenas dois apresentaram justificativas, conforme descritas no quadro 13. Pode-se perceber que a insatisfação do respondente R12D4 se deve à obrigação de se submeter à avaliação do estágio probatório por já possuir experiência na função, o que vai na contramão das leis vigentes e da própria Constituição Federal que preconiza o estágio probatório como requisito para a efetivação em serviço público.

O respondente R14D5 apontou como problema a subjetividade das questões do instrumental avaliativo, mas pontuou como positiva a postura da gestão ao adotar uma relação de diálogo constante em busca de esclarecer as dúvidas relacionadas ao preenchimento desse instrumental.

De todo modo, essas críticas abrem a possibilidade de os próprios docentes avaliados colaborarem futuramente com uma reelaboração do instrumental avaliativo, que poderá ser utilizado nos próximos concursos públicos para professores do município de Fortaleza, exatamente porque vivenciaram os aspectos positivos e negativos desse processo avaliativo por um período de três anos consecutivos.

Diante das informações prestadas pelos gestores escolares e pelos docentes e visando ampliar as discussões em torno da avaliação do desempenho docente, fez-se oportuno compreender os sentidos e significados que esses sujeitos atribuem a essa avaliação específica. Vianna (2014, p. 63) acrescenta que “a sociedade, por sua vez, deve aperceber-se do significado da avaliação e das lições que pode proporcionar para toda a comunidade, mesmo para os segmentos que mantêm frágeis relações com o mundo da educação”.

Esta seção apresentou a análise descritiva dos questionários *online* respondidos pelos docentes quanto ao processo de avaliação do desempenho durante o estágio probatório. A seção seguinte apresenta os sentidos e os significados que os gestores escolares e docentes avaliados atribuem a essa avaliação.

## **8 – SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA OS GESTORES ESCOLARES E PARA OS DOCENTES AVALIADOS**

Esta seção representa o alcance do último objetivo específico deste estudo, que pretende discutir sobre a importância do processo de avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório no município de Fortaleza, considerando este momento decisivo tanto para a carreira dos servidores, como para a educação municipal.

É, exatamente, por ser decisiva, que a avaliação do desempenho docente precisa ter sua notoriedade e finalidade as mais claras possíveis no âmbito da avaliação institucional educacional, pois na cultura avaliativa das escolas ainda prevalece a avaliação da aprendizagem dos alunos. Geralmente, todos os esforços são voltados para o bom desempenho dos alunos, mas muitas vezes, o professor é “deixado de lado”, como se este já estivesse totalmente preparado para lidar com os diversos problemas da profissão, sobretudo na dificuldade de aprendizagem de seus alunos. Contudo, para a obtenção de melhores resultados é imprescindível que a avaliação atenda a todas as esferas da comunidade escolar.

Fernandes (2008) esclarece que a avaliação, como prática social, não está isenta de tensões e de diferentes visões, por isso, enquanto uns a veem como oportunidade de crescimento, outros a veem como burocracia, mais trabalho e até mesmo inútil para a resolução de problemas. Por essa razão, procurou-se ouvir e perceber o que os sujeitos dessa pesquisa atribuem à avaliação do desempenho docente, seja positivo ou negativo, pois todas as visões são válidas e compreensíveis por revelarem aspectos da realidade que podem ser agentes de mudança.

Os tópicos seguintes apresentam os sentidos e significados da avaliação de desempenho para os gestores escolares e, posteriormente, para os professores avaliados, seguindo-se a ordem da coleta dos dados das entrevistas e do questionário, respectivamente.

### **8.1 Sentidos e significados da avaliação de desempenho para os gestores escolares**

Visando compreender o sentido e o significado que os gestores dão à avaliação de desempenho docente, as entrevistas foram encerradas com o seguinte questionamento, que também levou os sujeitos a uma reflexão inédita: o que a avaliação do desempenho docente representa para você? As respostas dadas pelos gestores foram transcritas abaixo.

é uma revisão na metodologia aplicada e nas relações estabelecidas pelo profissional nos âmbitos educacionais. É um olhar para o que aprendi no ambiente acadêmico e sua eficácia no chão da escola. É uma leitura em relação ao público ao qual eu atendo (GE1).

é um instrumento que pode colaborar muito para o desenvolvimento profissional do professor (GE2).

serve como um processo de melhoria para ver se o funcionário continua ou não... se é essa a profissão que ele quer. A avaliação é eficaz para quem realmente quer se moldar ao sistema de ensino, que tem aparato próprio (GE3).

representa um espelho. É o diagnóstico, o instrumental que serve como parâmetro para analisarmos juntamente ao professor. A primeira avaliação já serve como orientação, para sugerir e fazer junto ao professor as intervenções que surjam mais efeitos. A outra, serve para ver o que melhorou, o que deve ser refeito ou precisa melhorar (GE4).

é um processo. Não vem para punir a pessoa, vem para compreender como é a prática docente e, com as intervenções, melhorar a prática (GE6).

Os relatos acima mostram que a avaliação do desempenho docente, por mais que apresente fragilidades, tem um sentido e um significado para os envolvidos nesse processo avaliativo. Todas essas expressões qualificam positivamente a avaliação no contexto escolar e podem ser utilizadas como subsídio para uma futura formação de avaliadores no município de Fortaleza – CE, com foco na avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório. Pois, conforme Sousa (2016, p. 19), “a avaliação é um constante vir-a-ser, passando por vários processos de transformação, acarretando novas construções, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico.”

O GE1 pontuou sobre a formação inicial dos docentes, relacionando a teoria estudada no ambiente acadêmico à prática em sala de aula, o que leva a refletir que embora o docente tenha cumprido toda a grade curricular de sua licenciatura e ter sido aprovado em um concurso público, ainda não lhe confere a segurança para estar à frente de uma ou mais turmas de alunos e é nesse cenário que a figura do gestor se torna primordial até que esse docente consiga desenvolver suas competências profissionais. Neste sentido, a avaliação poderá ser, conforme o GE2, “um instrumento que pode colaborar muito para o desenvolvimento profissional do professor”.

Pode-se notar que a GE3 também remeteu à avaliação de desempenho uma tomada de decisão do próprio docente em permanecer ou não na profissão, em meio aos desafios inerentes à docência e, além disso, “se moldar ao sistema de ensino”, ainda não conhecido por grande parte dos docentes recém-ingressos.

O GE4 comparou a avaliação a um espelho, pelo qual se veem refletidos os resultados das ações e intervenções junto aos docentes, como um constante diagnóstico com a perspectiva de melhora.

Sousa (2016, p. 38) colabora com essas expressões ao afirmar que “a reflexão permanente, associada à ideia de reciprocidade no relacionamento dos sujeitos envolvidos na prática avaliativa, configura-se como um dos elementos essenciais da avaliação educacional”. Por fim, a GE6 reforça a importância de a avaliação não ser vista como um ato de punição, mas como uma forma de compreensão para posterior intervenção com foco em melhoras, e isso representa muito bem o significado da avaliação em todos os contextos.

Segundo Vianna (2014), a avaliação deve ser submetida à constante análise crítica durante o seu processo assim como no final, pois a crítica não apenas contribui para o aprimoramento do processo, mas também para o crescimento do próprio avaliador. Fernandes (2008, p. 29) corrobora ao afirmar que “o sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade”.

De todo modo, este último questionamento proporcionou um momento de reflexão, de sensibilidade e até mesmo suscitou um novo olhar para a avaliação de desempenho dos docentes, que certamente resultará em mudanças para as próximas avaliações, num movimento esperado de meta-avaliação, em que os gestores repensarão as suas formas de avaliar a cada novo semestre. Espera-se que estes profissionais recebam a devida formação para que se sintam de fato preparados para avaliar os docentes em estágio probatório, sendo capazes de ajudá-los em suas dificuldades.

## **8.2 Sentidos e significados da avaliação de desempenho para os docentes avaliados**

O questionário aplicado aos docentes foi finalizado com o mesmo questionamento feio aos gestores escolares, visando compreender a representatividade da avaliação na perspectiva desses profissionais. A última questão foi: o que a avaliação de desempenho docente representa para você?

Das respostas dadas pelos docentes surgiram várias reflexões que fortalecem a importância de ampliar não só as discussões sobre a avaliação de desempenho, mas também de tornar as aspirações dos envolvidos em uma nova formulação de avaliação que seja coerente com seus contextos e que apresentem propósitos possíveis de serem alcançados.

Devido à proximidade de algumas afirmativas, foram extraídas algumas categorias, como: Burocracia, Expectativa de melhora profissional e Condução do trabalho docente, como se vê no quadro seguinte:

**Quadro 14** – Categorias resultantes dos sentidos e significados da avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes avaliados

Respondente	Síntese das Respostas	Categoria
R1D1	Burocracia.	Burocracia
R5D1	Mero instrumento de formalidade.	
R7D6	Burocracia.	
R12D4	Uma ação desnecessária para Docentes experientes.	
R2D1	Satisfação por ter desenvolvido um bom trabalho.	Expectativa de melhora profissional
R3D1	Oportunidade para o professor refletir como está o seu desempenho, e principalmente, como pode melhorar.	
R4D3	Diagnóstico da prática docente.	
R6D1	Seria interessante, mas o professor também poderia avaliar os recursos, formações, estabelecimento de ensino que lhe é ofertado e no qual trabalha.	
R8D6	Minha carreira profissional.	
R9D4	Encerramento de um ciclo de construção de conhecimentos.	
R10D3	Se fosse usado para minha melhoria profissional, seria ótimo.	
R11D4	Uma ferramenta necessária para a condução do trabalho docente, que precisa ser levado a sério.	

R13D5	Processo sistematizado e contínuo de acompanhamento das tarefas docentes.	
R14D5	Processo avaliativo subjetivo, que dá margem à gestão avaliar os docentes de maneira pessoal.	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como se pode observar no quadro acima, foram extraídas três categorias de sentido para a avaliação do desempenho docente na perspectiva dos docentes avaliados, as quais são: 1) burocracia, 2) expectativa de melhora profissional e 3) condução do trabalho docente. Embora não tenham sido selecionadas *a priori*, essas categorias foram contempladas nas discussões trazidas pelos teóricos ao longo desse estudo e serão descritas a seguir para melhor compreensão dos leitores.

1) Burocracia: A teoria da burocracia foi desenvolvida por Max Weber (1864-1920), com o objetivo de trazer eficiência para as organizações, mas essa perspectiva acabou sendo prejudicada com o passar do tempo. Apesar de fazer parte dos procedimentos administrativos das instituições educacionais, a burocracia em si não atende às demandas formativas dos processos avaliativos, principalmente, quando não proporciona condições de *feedback* aos envolvidos, ficando os instrumentos esquecidos numa “gaveta”, como se não fossem necessários ou importantes para os envolvidos.

No caso da avaliação do desempenho docente, a burocracia tem sido vista como uma forma negativa para os docentes avaliados, que necessitam de respostas sobre o seu desempenho semestralmente. Portanto, essa avaliação exige, naturalmente, uma constante revisão ou meta-avaliação, como propõe Stufflebeam (1971), para que os envolvidos identifiquem as possibilidades de melhoria em seu desempenho e, assim, possam desenvolver suas competências profissionais.

Vianna (2014) defende que a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, mas necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos avaliados.

Quando não é transformadora, a avaliação perde todo o sentido para os envolvidos no processo avaliativo, como se pode perceber nas respostas dadas pelos Docentes R5D1 e

R12D4, ao afirmarem que a avaliação representa um “*mero instrumento de formalidade*” e “*uma ação desnecessária para docentes experientes*”.

Tais afirmações provocam reflexões acerca do real objetivo da avaliação de desempenho durante o estágio probatório, que precisa ser ressignificado principalmente para os docentes que, por possuírem experiência, acreditam que não necessitam ser avaliados ou até mesmo acompanhados por seus gestores escolares, o que pode acarretar situações conflitantes no meio escolar. Situações essas que não devem existir no ambiente escolar, tendo em vista que “avaliar não é estabelecer um confronto, mas agir sensatamente para que os resultados dessa avaliação sejam plenamente aceitos pela sociedade” (VIANNA, 2014, p. 255).

Portanto, para romper as barreiras da burocracia é imprescindível que os gestores escolares, enquanto avaliadores, saibam analisar os resultados das avaliações para fundamentarem suas decisões ao proporem sugestões de melhoras aos docentes, antes de simplesmente enviarem os instrumentais preenchidos para a instância superior e esperar o final do estágio probatório, momento em que os docentes recebem o Ato de Estabilidade, independentemente de como tenham realizado o processo avaliativo nas unidades escolares do município de Fortaleza. Essa é uma das razões para que seja aprimorada a política de avaliação de desempenho dos docentes no município.

2) Expectativa de melhora profissional: a maioria dos docentes atribuiu o sentido da avaliação à expectativa de melhora profissional, que não está relacionada apenas ao ato de ensinar, mas também às condições dadas para que esse profissional consiga realizar um trabalho eficaz junto aos alunos, conforme evidenciado no discurso do respondente R6D1, ao afirmar que “*seria interessante, mas o professor também poderia avaliar os recursos, formações, estabelecimento de ensino que lhe é ofertado e no qual trabalha*”. Esses são alguns dos fatores que fazem parte do contexto escolar e que interferem na avaliação do desempenho dos docentes, embora não sejam contemplados no atual instrumento de avaliação.

Nessa categoria, a expectativa de melhoria evidencia tanto a “*oportunidade para o professor refletir como está o seu desempenho*” (R3D1), como o anseio de que essa avaliação seja de fato utilizada para o fim de melhoria profissional, conforme o respondente R10D3 ao relatar que “*se fosse usado para minha melhoria profissional, seria ótimo*”, deixando transparecer que a avaliação ainda não chegou a esse nível de utilização em sua unidade escolar.

Fernandes (2008) aconselha que independentemente dos modelos de avaliação de professores que se decida utilizar, é necessário que, nas escolas, se adotem determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios sem os quais muito dificilmente se poderá desenvolver um trabalho minimamente consistente e útil. Assim, poderá se ouvir mais docentes afirmarem que a avaliação de desempenho representa uma “*satisfação por ter desenvolvido um bom trabalho*” (R2D1) e o “*encerramento de um ciclo de construção de conhecimentos*” (R9D4).

3) Condução do trabalho docente: Essa categoria foi contemplada pelo discurso de três respondentes que relacionaram a avaliação a um processo de condução do trabalho docente, com base no que vivenciaram em suas unidades de ensino. Porém, um deles apresentou um fator negativo nessa condução ao transparecer que a avaliação “*dá margem à gestão avaliar os docentes de maneira pessoal*” (R14D5). Nesse caso, o avaliador deve utilizar a impessoalidade e a ética, pois, segundo Fernandes (2008, p. 25), “o processo de avaliação deverá ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação”.

A condução do trabalho dos docentes através da avaliação de desempenho traduzirá os seus próprios propósitos no interior da instituição e seu êxito ou fracasso será notório pelo produto que será apresentado à sociedade, como a educação pública de qualidade caracterizada por professores bem capacitados e alunos com aprendizagem satisfatória.

Ao afirmar que a avaliação de desempenho é “*uma ferramenta necessária para a condução do trabalho docente, que precisa ser levado a sério*”, o respondente R11D4 chama a atenção para a necessidade de um acompanhamento eficaz por parte da gestão escolar, o que não deixa de ser um grande desafio diante das demandas existentes e mais ainda pela falta de preparo específico para isso, pois de acordo com Fernandes (2008),

ninguém saberá ao certo quantas observações devem ocorrer para que se consiga avaliar aspectos relevantes do desempenho e da competência de um professor em contexto de sala de aula [...] o que se sabe é que com três observações dificilmente se poderá avaliar o chamado “desempenho típico” do professor (FERNANDES, 2008, p. 28)

Para superar essa insatisfação relacionada ao acompanhamento aos docentes, Vianna (2014) orienta que uma avaliação deve estabelecer necessariamente um cronograma de desenvolvimento de suas várias fases, com a especificação das tarefas, e suas datas

prováveis, podendo ser flexível, ao invés da rigidez dos prazos e, assim, evitar situações de tensão e ansiedade, que dificultam o desenrolar do processo.

Em se tratando do município de Fortaleza, a avaliação do desempenho docente ocorre semestralmente, o que pode facilitar a organização desse cronograma de acompanhamento das atividades junto aos docentes avaliados.

Pode-se concluir que os sentidos e os significados da avaliação superam o preenchimento de um instrumental. Existe uma infinidade de possibilidades de desenvolvimento tanto para o avaliado, como para o avaliador, para a instituição e para toda a sociedade que precisa dela para, também, ser transformada. Porém, é importante que esses sentidos e significados estejam presentes na prática educativa tanto quanto se fazem presentes nos discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Esta seção apresentou os sentidos e significados da avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório, para os gestores que os avaliam e para os docentes avaliados. A seção seguinte apresenta as considerações finais desse estudo e as possíveis contribuições para a capacitação dos gestores escolares para avaliar os próximos docentes que cumprirão o estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE.

## 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo se tornou pertinente diante da pouca visibilidade e da falta de reconhecimento da avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza - CE, cujo processo tem grande potencial no desenvolvimento desses profissionais através do acompanhamento de seus avaliadores, os gestores escolares.

Os objetivos que nortearam essa pesquisa foram alcançados, graças à adesão dos gestores escolares e dos docentes avaliados, que mostraram interesse pela temática, inclusive sugerindo formações específicas para esclarecer as etapas de um processo avaliativo eficaz para os avaliadores, avaliados e para as escolas municipais.

No decorrer desse estudo foi possível associar o processo de avaliação de desempenho dos docentes, proposto pelo Decreto municipal nº 11.046/2011, ao anagrama CIPP (Contexto/Insumo/Processo/Produto), desenvolvido por Stufflebeam (1971) para avaliar de forma global qualquer segmento avaliativo, especialmente a área educacional.

O objetivo central norteou a análise de como os gestores têm contribuído quanto ao desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório, no período de 2016 a 2018. Pode-se constatar que essas contribuições foram reconhecidas mais por parte dos docentes do que pelos próprios gestores, o que é positivo, mas ao mesmo tempo deixa transparecer a falta de intencionalidade, quando a preocupação em avaliar reside em aplicar a avaliação e entregá-la à instância superior.

O não reconhecimento das contribuições dos gestores escolares quanto ao desenvolvimento profissional dos docentes avaliados revelou a existência de conflitos relacionados ao próprio processo avaliativo, o que reforça a necessidade de uma intervenção por parte da Secretaria Municipal de Educação local, através da comissão técnica de Avaliação exigida pelo Decreto nº 11.046/2001, preparando os gestores escolares para atuarem como avaliadores, tendo em vista que a avaliação do desempenho docente não pode ser considerada como mais uma atividade burocrática da gestão escolar. Essa atividade faz parte da gestão de pessoas, e são exatamente essas pessoas que garantirão o sucesso ou o fracasso da instituição de ensino público.

Por isso, o primeiro objetivo específico se ateve à verificar como a rede municipal de ensino prepara os gestores escolares para atuarem como avaliadores do desempenho dos docentes em estágio probatório e, através dos discursos dos próprios entrevistados, chegou-se à conclusão de que não há esse preparo e não tem se tratado desse assunto em nenhuma das reuniões de gestores, o que deixa claro o motivo das dúvidas e dos conflitos existentes em

torno da avaliação, deste modo, “a avaliação acaba sendo um mergulho em profundidade num mundo de incertezas, por falta de um treinamento adequado do avaliador” (VIANNA, 2014, p. 261).

O segundo objetivo procurou descrever o modo como os gestores escolares conduziram esse processo avaliativo e, conforme a apresentação dos dados coletados nas entrevistas, constatou-se que cada gestor avaliou ao seu próprio modo, preenchendo o instrumental mesmo com dúvidas em alguns itens, nem sempre tendo a iniciativa de dar o *feedback* aos docentes avaliados.

Apesar de cada escola possuir sua própria realidade, as escolas municipais têm muitos aspectos em comum, por fazerem parte de um mesmo sistema de ensino, portanto, é essencial que os docentes sejam aptos para lidarem com os desafios da profissão e, atrelado a isso, devem passar por um processo avaliativo, realizado adequadamente por seus avaliadores dotados de competência para avaliar, considerando o contexto, os insumos, o processo e, por fim, apresentarem o produto, que consiste numa educação pública de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Neste sentido, o último objetivo procurou discutir sobre a importância do processo de avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório na rede municipal de Fortaleza, o que foi alcançado em todo o estudo através dos autores referenciados e dos discursos dos participantes. Contudo, essas discussões não podem se limitar a esta pesquisa.

Pode-se concluir que o processo de avaliação do desempenho docente apresenta muitas fragilidades decorrentes da falta de preparo adequado dos gestores para avaliar e que sem essa preparação, os gestores se limitam a cumprir uma função ainda vista como uma atividade burocrática que precisa ser ressignificada diante da sua própria razão de ser. De todo modo, a visibilidade desse processo avaliativo, a partir desse estudo, pode suscitar reflexões acerca da necessidade de implantar uma cultura avaliativa a nível municipal, não só de alunos e de professores, mas sobretudo de gestores, porque são eles os responsáveis diretos pelos resultados alcançados na instituição escolar.

A temática relacionada ao preparo dos avaliadores e ao processo de avaliação do desempenho de docentes no âmbito municipal ainda carece de atenção por parte dos pesquisadores e das próprias secretarias de educação. Desta forma, esta pesquisadora propõe a ampliação desse estudo que, posteriormente, poderá ser continuado num possível doutoramento com uma proposta de formação de avaliadores e até mesmo uma atualização do instrumental avaliativo, seguindo-se as sugestões de gestores e docentes que se disponham a

fazer parte desse projeto. Para planejar coletivamente essa proposta de formação, poderão ser realizados grupos focais com os participantes, tanto para ouvi-los, quanto para a realização de estudo e análise de cada item dos instrumentais avaliativos utilizados atualmente.

Portanto, a formação deve propor a prioridade da participação ativa desses profissionais, levantando-se todas as necessidades e sugestões que estes possam contribuir para implementar uma política avaliativa pertinente ao contexto educacional do município de Fortaleza – CE. Esta pesquisadora considera que esse estudo pode abrir espaço para novas pesquisas relacionadas a avaliação de desempenho durante o estágio probatório dos servidores em todas as esferas da administração pública, tendo em vista a escassez de pesquisas nessa área, que se limita à legislação vigente.

A devolutiva à SME ocorrerá através da abertura de um processo eletrônico, via Sistema de Protocolo Único - SPU, e às escolas, por meio do e-mail institucional de cada uma delas, para garantir o compromisso da pesquisadora com a instituição que autorizou a realização da pesquisa e com os profissionais que aceitaram participar, dando informações relevantes, pois sem os quais, esta pesquisa seria inviabilizada.

Esta pesquisadora considera que este estudo lhe proporcionou um crescimento profissional e acadêmico em relação à avaliação educacional, ao poder contribuir para o avanço das pesquisas nessa área de conhecimento, bem como para a possível concretização da capacitação de gestores escolares para atuarem como avaliadores de docentes em estágio probatório.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Rosmeiri Trombini. O GESTOR ESCOLAR. Maringá, 2008. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_rosmeiri\\_trombini.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_rosmeiri_trombini.pdf)> Acesso em: 24 abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; Edições 70, 1977. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod\\_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20e%20di%C3%A7%C3%B5es%202070%2020225..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20e%20di%C3%A7%C3%B5es%202070%2020225..pdf)> Acesso em: 08 jun. 2019
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>> Acesso em: 08 jun. 2019.
- BONIOL, J. J; VIAL, M. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 jul. 2019.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466/2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2020.
- CARVALHO, D. A. B. **As contribuições da ação Docente para os indicadores de desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Jaguaruana-CE**. 2018. 160 fl. - Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35404/1/2018\\_tese\\_dabcarvalho.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35404/1/2018_tese_dabcarvalho.pdf)> Acesso em: 21 nov. 2018.
- CERVO, A. L; BERVIAN. P. A; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COSTA E SILVA, A. M.; HERDEIRO, R. **Avaliação do desempenho docente**: conflitos, incertezas e busca de sentido(s). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2015, p. 137-156. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602015000500137&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602015000500137&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente**: Desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FORTALEZA, Diário Oficial. Decreto nº 11.046, de 25 de setembro de 2001. Estabelece normas e define critérios para a Avaliação de Desempenho de Servidor em Estágio Probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério.

Disponível em: <<https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/6b91408f-dbfd-41aa-a164-345896492ba6;1.1&numero=12187>> Acesso em: 28 mar. 2018

FORTALEZA. Diário Oficial. Decreto nº 11.113, de 16 de janeiro de 2002. Estabelece normas e define critérios para a Avaliação de Desempenho de Servidor em Estágio Probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério.

Disponível em: <<https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/ea5899e7-577f-446d-b8b3-d097d396aaeb;1.1&numero=12254>> Acesso em: 28 mar. 2018

FORTALEZA. Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, e dá outras providências. Disponível em: <[http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2014/07/estatuto\\_do\\_magisterio.pdf](http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2014/07/estatuto_do_magisterio.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2019

FORTALEZA. Lei nº 6.794, de 27 de dezembro de 1990. Regula o regime jurídico dos servidores municipais de Fortaleza. Disponível em: <<http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2014/09/estatuto.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2019

GADOTTI, M. **Avaliação Institucional**: necessidade e condições para sua realização. Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/Sub/Institucional1203023491It003Ps002/AvaliInstitucional.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

IMPARH, Anexo III ao Edital nº 104/2018 - Distritos de Educação e Unidades Escolares. Disponível em:

<[https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital\\_104\\_2018\\_Selecao\\_PROF\\_SUBSTITUTO\\_Final\\_DOM.pdf](https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital_104_2018_Selecao_PROF_SUBSTITUTO_Final_DOM.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2019

LIMA, A.P.S; OLIVEIRA, S. A. G. **Epistemologia da avaliação educacional e as influências dos modelos de avaliação no SINAES**. In: LIMA, M. A. M; SOUSA, A. C.G (Orgs.). **Epistemologias para a avaliação educacional**: fundamentos e aplicações. Curitiba: Editora CRV, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MC DONALD, B. C. (org.). **Esboços em Avaliação Educacional**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2003. v. 1.

MORAES, E. S. LEITINHO, M. C. **Epistemologia da Avaliação**: Fundamentos para compreensão da avaliação em políticas sociais. Revista Praia Vermelha, Rio de Janeiro. Vol. 25. nº 2, p. 299-484. Jul/Dez 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10158/7704>>. Acesso em 16 novembro 2018.

SCHNEIDER, L. **Avaliação institucional**: um olhar transdisciplinar nas dimensões do SINAES no contexto espaço-tempo. 2009. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2694>> Acesso em: 17 set. 2019

SILVA, A., MACHADO, M. e LEITE, T. (2015). **Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional**. Da investigação às práticas, 5 (I), 41-66. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000100004](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000100004)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SOUSA, A. C. G. **Avaliação de desempenho docente**: o que esperam os envolvidos? Fortaleza: IMPRECE, 2016.

SOUSA, Adriana Barbosa de. **A relação entre motivação e produtividade**: um estudo de caso nas empresas do Grupo Panebox. 2012. 101 f. TCC (graduação em Administração) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30276>> Acesso em: 25 mar. 2020.

SOUZA, A. M. C. Avaliação Docente em estágio probatório: estudo das ações educacionais do Programa CASa /UFC- Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa. 2016.173f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21833/1/2016\\_tese\\_amcsouza.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21833/1/2016_tese_amcsouza.pdf)> Acesso em 21 nov. 2016.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. São Paulo: PUC, 2000. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414/27906>> Acesso em: 01 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VERAS, M. F. **Análise da avaliação de desempenho Docente e sua contribuição na prática de professores como alternativa na melhoria da aprendizagem dos alunos**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ELVIRA-MARIA-FERNANDES-VERAS.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

VIANNA, H. M. **As contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional.**

Revista Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, FCC, v. 25, n. 60, dez, 2014.

Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/307/showToc>>.

Acesso em: 28 mar. 2018.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS GESTORES ESCOLARES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**Pesquisadora:** Ana Paula de Sousa Lima  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga

Distrito: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) M ( ) F

1. Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo atua como gestor escolar no município?
2. O que lhe motivou a atuar como gestor escolar?
3. Dentre as atribuições do gestor escolar, está a responsabilidade de avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório. Que preparo você tem recebido da Secretaria Municipal de Educação para atuar como avaliador?
4. Qual a sua concepção sobre avaliação de desempenho?
5. Como ocorre o processo de avaliação de desempenho dos docentes em estágio probatório na sua unidade de ensino?
6. Você possui alguma dificuldade em avaliar o desempenho dos docentes em estágio probatório? Se sim, quais? Se não, justifique.
7. Como ocorre o *feedback* aos docentes avaliados semestralmente?
8. De que forma você, enquanto avaliador, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes que apresentam dificuldades de atuação durante o Estágio probatório?
9. O que a avaliação de desempenho docente representa para você?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES QUE CUMPRIRAM O ESTÁGIO PROBATÓRIO NO PERÍODO DE 2016 A 2018 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA – CE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**Pesquisadora:** Ana Paula de Sousa Lima  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga

Prezado (a) respondente,

Este questionário é constituído por questões que contribuirão para analisar como os Gestores escolares puderam contribuir para o desenvolvimento profissional dos Professores em Estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, através do processo de Avaliação de Desempenho Docente, ocorrido no período de 2016 a 2018. De modo a garantir a ética e o sigilo, nenhum dos respondentes será identificado no desenvolvimento da pesquisa, evitando-se quaisquer prejuízos, danos ou qualquer tipo de transtorno para os participantes.

**BLOCO A: PERFIL DO RESPONDENTE**

Esta sessão pretende conhecer o perfil dos participantes.

**A.1. Gênero**

1.1. ( ) Feminino

1.2. ( ) Masculino

**A.2. Qual a sua atuação no município?**

2.1. ( ) Professor(a) Pedagogo(a)

2.2. ( ) Professor(a) de Área Específica

**A.3. Em qual Distrito de Educação você realizou o estágio probatório?**

3.1 ( ) I

3.2 ( ) II

3.3 ( ) III

3.4 ( ) IV

3.5 ( ) V

3.6 ( ) VI

**A.4. Possui experiência Docente anterior ao estágio probatório?**

4.1. ( ) Não.

4.2. ( ) Sim, por \_\_\_\_\_ anos.

**BLOCO B: CONDUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

**DOCENTE**

Este bloco tem como objetivo conhecer o processo de avaliação do desempenho dos docentes em estágio probatório conduzido pelos gestores escolares no período de 2016 a 2018.

B1. Você recebeu algum acompanhamento por parte da gestão escolar ao iniciar o estágio probatório? Se NÃO, como desejaria que acontecesse? Se SIM, de que forma aconteceu?

B.2 Você teve algum retorno por parte da gestão escolar sobre as Avaliações semestrais de desempenho sugerindo melhoras em sua atuação docente? Se SIM, como ocorreu? Se NÃO, qual foi sua atitude para compreender os resultados de seu desempenho?

B.3 Você considera que o gestor escolar contribuiu de alguma maneira para o seu desenvolvimento profissional através do processo de avaliação de desempenho? Justifique sua resposta.

B.4 Você concorda com o modo como foi conduzido o seu processo de avaliação de desempenho, do início ao final? Por quê?

B.5 O que a avaliação de desempenho docente representa para você?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Ana Paula de Sousa Lima, como participante da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA - CE**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**Procedimentos:**

O estudo adotará os seguintes procedimentos: levantamento do quantitativo de professores efetivos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) e de Gestor escolar por tempo de serviço; seleção e análise de documentos referentes ao processo de avaliação dos professores em estágio probatório; elaboração de roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada com 6 respondentes, podendo ou não ser utilizado o gravador de voz como recurso para coleta de dados. Será aplicado como critério para escolha do respondente: Gestor escolar com mais de três anos de experiência na mesma escola, que tenha acompanhado o estágio probatório da maior quantidade de professores aprovados no último concurso público (2015). As informações coletadas serão analisadas recorrendo qualitativamente à abordagem fenomenológica baseada em Bardin (1977), seguindo-se as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

**OBJETIVOS**

**Objetivo geral**

analisar como os Gestores têm contribuído quanto ao desenvolvimento profissional dos Professores em estágio probatório nas escolas municipais de Fortaleza – CE, através do processo de Avaliação do Desempenho Docente ocorrido no período de 2016 a 2018.

**Objetivo específico**

Verificar como a rede municipal de ensino prepara os Gestores Escolares para atuarem como avaliadores do desempenho dos Docentes em estágio probatório;

**Desconfortos e riscos:**

Segundo a Resolução nº 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Os riscos dessa pesquisa são considerados mínimos, a saber: os participantes, mesmo não sendo identificados na pesquisa, poderão sentir-se constrangidos com as próprias declarações gravadas, no entanto, para evitar esse constrangimento, poderá ser dispensando o uso do gravador e as entrevistas serão imediatamente transcritas e repassadas para que os mesmos verifiquem suas declarações. Esta pesquisa será inviabilizada caso os sujeitos rejeitem a participação.

**Benefícios:**

Esta pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento da política de avaliação do desempenho dos Docentes; poderá resultar em formação específica ou continuada para os Gestores Escolares das escolas municipais de Fortaleza; esclarecer o papel da avaliação como melhoria do Desempenho profissional e estimular a aproximação e parceria entre os Gestores Escolares e os Docentes avaliados, focando na colaboração para a melhoria da qualidade da educação ofertada no município.

Sua participação é de fundamental importância para o êxito dessa pesquisa, mas a qualquer momento você poderá recusar a participação, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não havendo pagamento para tal. Todas as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais

estudiosos do assunto. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone/endereço da pesquisadora.

Endereço da responsável pela pesquisa:

<p>Nome: Ana Paula de Sousa Lima          Instituição: Universidade Federal do Ceará          Endereço: Rua Walderi Uchôa, 01 - Benfica          Telefone para contato: 85 99859-5310</p>
---

<p><b>ATENÇÃO:</b> Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).</p>
---

<p>O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>
---

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, 10 de março de 2020.

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

ANEXO 1 – DECRETO Nº 11.046/2001 E FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO – FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS



# FORTALEZA

## DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

ANO XLIX

FORTALEZA, 02 DE OUTUBRO DE 2001

Nº 12.187

## PODER EXECUTIVO

### GABINETE DO PREFEITO

#### DECRETO Nº 11.046 DE 25 DE SETEMBRO DE 2001

"Estabelece normas e define critérios para a Avaliação de Desempenho de Servidor em Estágio Probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério."

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no exercício das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 76, inciso III e VI da Lei Orgânica do Município de Fortaleza e,

CONSIDERANDO que, nos termos do art. 10 do Decreto nº 10.967, de 27 de abril de 2001, a Avaliação de Desempenho de Servidores regidos por legislação específica deverá obedecer ao Sistema de Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório na forma que dispuser os respectivos diplomas legais;

CONSIDERANDO que os servidores integrantes do Grupo Ocupacional do Magistério Municipal tem suas atividades regidas pela Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984 (Estatuto do Magistério Municipal), inclusive quanto ao Sistema de Avaliação do Estágio Probatório como etapa complementar e final do processo seletivo.

#### DECRETA:

Art. 1º - O servidor municipal nomeado em virtude de concurso público, ao entrar em efetivo exercício das atribuições do cargo do Grupo Ocupacional do Magistério fica sujeito ao cumprimento do estágio probatório pelo período de 02 (dois) anos, durante o qual são avaliadas suas aptidões para o exercício do cargo no tocante a assiduidade, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional, conforme dispõe o art. 62 da Lei nº 5.895 de 13.11.1984.

Art. 2º - A Avaliação de Desempenho do Profissional da Educação em estágio probatório obedecerá as seguintes etapas:

I – AMBIENTAÇÃO DO SERVIDOR À PMF, cujo objetivo é promover a adaptação do novo servidor ao contexto da Administração Municipal, a partir da recepção pelo órgão de lotação, que opcionalmente, poderá oferecer treinamento introdutório de acordo com a necessidade da administração.

II – AVALIAÇÃO SEMESTRAL, cujo início se dá a partir da data do efetivo exercício do profissional da educação e se desenvolve durante 04 (quatro) semestres letivos nos quais a aptidão e a capacidade do servidor para o desempenho do cargo serão objetos de avaliação do chefe imediato.

III – APURAÇÃO FINAL, que se processará após a realização das 04 (quatro) apurações semestrais e será de responsabilidade da Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, tomando por base, a consolidação dos resultados constantes das avaliações semestrais.

Art. 3º - O servidor que se encontra em Estágio Probatório será avaliado, considerando-se os critérios/fatores subjetivos e objetivos, de acordo com os Formulários constantes do Anexo I a IV, partes integrantes deste Decreto.

§ 1º - A Avaliação Subjetiva será de responsabilidade da Chefia Imediata do servidor, a qual encaminhará ao dirigente da Pasta, relação nominal contendo o resultado da apuração semestral, e ainda sugestões das medidas a serem adotadas para a melhoria do desempenho, até o último dia útil do mês subsequente à avaliação.

§ 2º - A Avaliação Objetiva será de responsabilidade da Comissão a que se refere o item III do art. 2º, a qual deverá devolver o Formulário preenchido, no prazo de 10 (dez) dias úteis, a contar da data de recebimento do mesmo.

Art. 4º - O servidor será considerado aprovado no Estágio Probatório se obtiver média final equivalente ou superior à pontuação mínima constante da Tabela do Anexo V, deste Decreto.

Parágrafo Único – A tabela de que trata o caput deste artigo será a mesma utilizada na apuração das avaliações semestrais.

Art. 5º - À Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, vinculada à Secretaria de Administração do Município – SAM, competirá o planejamento, coordenação, controle e acompanhamento do processo de avaliação dos Servidores em Estágio Probatório, bem como, a análise e o julgamento dos recursos na 2ª Instância.

§ 1º - A Comissão a que se refere o caput deste artigo será constituída de, no máximo, 04 (quatro) membros indicados dentre eles, o Presidente, pelo Secretário de Administração do Município.

§ 2º - Aos integrantes da Comissão será atribuída Gratificação por participação em órgão de deliberação coletiva, prevista no inciso IV do art. 103 do Estatuto dos Servidores do Município, Lei nº 6.794/90, equivalente a representação de cargo em comissão, simbologia DAS.1 para os Membros e DNS.3 para o Presidente.

§ 3º - Caberá ainda à Comissão distribuir os Formulários de Avaliação Subjetiva à Chefia Imediata e os de Avaliação Objetiva à Chefia de Pessoal do Órgão/Entidade de lotação do servidor.

Art. 6º - No caso de recurso desfavorável no processo de avaliação final do Estágio Probatório, caberá recurso por parte do servidor interessado, o qual terá um prazo de 10 (dez) dias para defesa, contados da data em que for notificado.

§ 1º - Sendo favorável o Parecer da Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório à permanência do servidor no cargo, fica ratificado a sua nomeação através de Ato do Chefe do Poder Executivo.

§ 2º - No caso contrário, a Comissão de que trata o parágrafo anterior adotará as providências necessárias, quanto a não confirmação do servidor no cargo, para o qual foi nomeado, no prazo de 05 (cinco) dias.

§ 3º - A não confirmação do servidor no cargo será definida por Ato do Chefe do Poder Executivo.

Art. 7º - A Comissão de que trata este Decreto terá um prazo de 06 (seis) meses, podendo ser prorrogada por igual período, considerando a necessidade da Administração.

Art. 8º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAÇO MUNICIPAL, em 25 de setembro de 2001.

Juraci Vieira de Magalhães  
PREFEITO DE FORTALEZA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA**  
**SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO MUNICÍPIO**

**GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO**  
**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**  
**ESTÁGIO PROBATÓRIO**

**FATORES OBJETIVOS**  
**NÍVEL SUPERIOR**

<b>ÓRGÃO / ENTIDADE:</b>	<b>PERÍODOS DE AVALIAÇÃO:</b> ____ / ____ / ____ A ____ / ____ / ____
<b>NOME:</b>	<b>MATRÍCULA:</b>
<b>CARGO / FUNÇÃO:</b>	<b>REFERENCIAL:</b>
<b>LOTAÇÃO:</b>	<b>UNIDADE DE EXERCÍCIO:</b>

<b>1 – CAPACITAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	<b>PONTOS</b>	
<b>(Assinalar uma opção)</b>		
<b>a. TREINAMENTO E CURSOS DIVERSOS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> De 10 a 30 horas, ou de 1 a 5 semanas.	06	
<input type="checkbox"/> De 31 a 80 horas, ou de 6 a 8 semanas.	08	
<input type="checkbox"/> Superior a 81 horas, ou de 8 semanas em diante.	10	
<b>b. PARTICIPAÇÃO EM COMISSÃO OU GRUPO DE TRABALHO</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (uma) participação.	06	
<input type="checkbox"/> 02 (duas) participações.	08	
<input type="checkbox"/> Presidente de Comissão ou Grupo de Trabalho.	10	
<b>c. CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Especialização – de 360 a 959 horas.	10	
<input type="checkbox"/> Especialização – a partir de 960 horas.	15	
<input type="checkbox"/> Residência Médica.	20	
<input type="checkbox"/> Mestrado.	25	
<input type="checkbox"/> Doutorado.	30	
<b>d. TRABALHOS PUBLICADOS (Técnicos/Científicos)</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (um) trabalho publicado.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (dois) trabalhos publicados.	10	
<b>e. CURSOS MINISTRADOS (Carga Horária)</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> De 10 a 30 horas, ou de 1 a 5 semanas.	05	
<input type="checkbox"/> De 31 a 80 horas, ou de 6 a 8 semanas.	10	

<input type="checkbox"/> Superior a 81 horas, ou de 8 semanas em diante.	15	
<b>f. PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS E PESQUISAS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (uma) participação.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (duas) ou mais participações.	10	
<b>g. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (um) trabalho apresentado.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (dois) ou mais trabalhos apresentados.	10	

<b>2 – OCORRÊNCIAS FUNCIONAIS (Reservado ao Chefe de Pessoal)</b>	<b>PONTOS</b>	
	<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<b>a. PONTUALIDADE</b>		
<input type="checkbox"/> É sempre pontual.	10	
<input type="checkbox"/> Raramente chega atrasado e/ou sai antecipadamente.	08	
<input type="checkbox"/> Frequentemente chega e/ou sai antecipadamente.		06
<b>b. ASSIDUIDADE</b>	<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<input type="checkbox"/> Até 03 (três) faltas.	10	
<input type="checkbox"/> De 04 (quatro) a 11 (onze) faltas.		05
<input type="checkbox"/> De 12 (doze) ou mais faltas.		07
<b>c. PENALIDADE</b>	<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<input type="checkbox"/> Advertência verbal		04
<input type="checkbox"/> Advertência escrita-portaria		06
<input type="checkbox"/> Suspensão.		08

<b>CONTAGEM DE PONTOS</b>		
<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>	<b>TOTAL</b>

<b>CHEFE DO SETOR PESSOAL</b>	
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA**  
**SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO MUNICÍPIO**

**GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO**  
**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**  
**ESTÁGIO PROBATÓRIO**

**FATORES SUBJETIVOS**  
**PROFESSOR (MODELO A)**

<b>ÓRGÃO / ENTIDADE:</b>		<b>PERÍODOS DE AVALIAÇÃO:</b> ____ / ____ / ____ A ____ / ____ / ____	
<b>NOME:</b>		<b>MATRÍCULA:</b>	
<b>CARGO / FUNÇÃO:</b>		<b>REFERENCIAL:</b>	
<b>LOTAÇÃO:</b>		<b>UNIDADE DE EXERCÍCIO:</b>	

<b>ASSINALE SOMENTE UM ITEM EM CADA FATOR</b>	<b>PONTOS</b>	
	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<b>a. QUALIDADE DO TRABALHO</b>		
<input type="checkbox"/> Desempenha a ação Docente com excelente qualidade, executando-a com competência e habilidade.	10	
<input type="checkbox"/> A qualidade da ação Docente não chega a ser excelente, mas satisfaz.	08	
<input type="checkbox"/> Apresenta falhas na sua ação docente, necessitando de acompanhamento.	06	
<input type="checkbox"/> A ação Docente é desenvolvida com falhas por falta de domínio na área de conhecimento.	04	
<b>b. CONHECIMENTO DO TRABALHO</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são utilizados adequadamente, no desempenho de sua função.	10	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são utilizados parcialmente, no desempenho de sua função.	08	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos não estão condizentes com sua ação docente, necessitando de orientação.	06	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são limitados demonstrando incapacidade para o desempenho de sua função.	04	
<b>c. HABILIDADE NO DOMÍNIO DE SALA DE AULA</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de utilizar o tempo com atividades significativas, tendo pleno domínio da sala de aula.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de utilizar o tempo com atividades significativas, mas sem o pleno domínio da sala de aula.	08	
<input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de utilizar o tempo com atividades pouco significativas, acarretando falhas no domínio de sala de aula.	06	
<input type="checkbox"/> Apresenta incapacidade de utilizar o tempo com atividades significativas, perdendo totalmente o controle e domínio de sala de aula.	04	
<b>d. INICIATIVA E CRIATIVIDADE</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Utiliza idéias novas e criativas para dinamizar e aperfeiçoar sua ação docente.	10	

<input type="checkbox"/> Apresenta idéias ou iniciativas pouco criativas para o desempenho de sua função.	08	
<input type="checkbox"/> É lento(a) em tomar decisões ou criar algo inovador no exercício de sua função.	06	
<input type="checkbox"/> Tem dificuldade de apresentar idéias novas e criativas, limitando-se a rotinas e/ou tarefas próprias de sua função.	04	
<b>e. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Demonstra facilidade na comunicação e no relacionamento no ambiente de trabalho.	10	
<input type="checkbox"/> Demonstra bom relacionamento e relativa facilidade de comunicação no ambiente de trabalho.	08	
<input type="checkbox"/> Demonstra pouca facilidade de relacionamento e comunicação no ambiente de trabalho.	06	
<input type="checkbox"/> Demonstra incapacidade para manter um relacionamento e comunicação satisfatórias no ambiente de trabalho.	04	
<b>f. APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Demonstra sempre interesse em progredir com abertura para o aprendizado de novas teorias, métodos e técnicas educacionais.	10	
<input type="checkbox"/> Demonstra relativo interesse em progredir e em ajustar-se ao aprendizado de novas teorias, métodos e técnicas educacionais.	08	
<input type="checkbox"/> Demonstra certa resistência em aceitar novas aprendizagens.	06	
<input type="checkbox"/> Tem total desinteresse por inovações de caráter pedagógico.	04	
<b>g. COLABORAÇÃO</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Está sempre disponível para colaborar no desenvolvimento da Escola, da comunidade e dos educandos.	10	
<input type="checkbox"/> Quando solicitado, mostra-se pronto a colaborar.	08	
<input type="checkbox"/> Algumas vezes se coloca à disposição para colaborar nas necessidades da Escola, da comunidade e dos educandos.	06	
<input type="checkbox"/> Permanece distante, não colaborando nas ações executadas na Escola.	04	
<b>h. CONTROLE EMOCIONAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta equilíbrio emocional na condução de sua prática pedagógica e em suas relações profissionais.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta relativo equilíbrio emocional na condução de sua prática pedagógica e em suas relações profissionais.	08	
<input type="checkbox"/> Demonstra um certo descontrole emocional em determinadas situações.	06	
<input type="checkbox"/> Apresenta desequilíbrio emocional diante de situações problema.	04	
<b>i. DIREITOS E DEVERES</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Executa ação Docente com seriedade demonstrando excelente senso de responsabilidade, com pontualidade e assiduidade.	10	
<input type="checkbox"/> Executa relativamente, a ação Docente com seriedade e senso de responsabilidade, sendo pontual e assíduo.	08	

<input type="checkbox"/> Cumpre com seus deveres profissionais sem muita responsabilidade e não se esforça para melhorar suas condições.	06	
<input type="checkbox"/> No cumprimento de suas atribuições não demonstra senso de responsabilidade. É displicente, confuso, inseguro e moroso.	04	
<b>j. PRINCÍPIOS ÉTICOS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta postura, ética na condução da prática pedagógica, observando o respeito aos valores morais e culturais da sociedade.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta relativa postura ética diante das situações e fatos.	08	
<input type="checkbox"/> Tem postura preconceituosa de ideologias, fatos, situações, conceitos morais e culturais da sociedade.	06	
<input type="checkbox"/> Não apresenta postura ética como educador na sua prática pedagógica.	04	

<b>CHEFE IMEDIATO</b>	
NOME:	CARGO:
____ / ____ / ____ DATA	_____ ASSINATURA
<b>VISTO: CHEFE IMEDIATO</b>	
NOME:	CARGO:
____ / ____ / ____ DATA	_____ ASSINATURA
<b>SERVIDOR</b>	
NOME:	CARGO:
____ / ____ / ____ DATA	_____ ASSINATURA

## ANEXO 2 – DECRETO Nº 11.113/2002



# FORTALEZA

## DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

ANO XLIX

FORTALEZA, 16 DE JANEIRO DE 2002

Nº 12.254

### PODER EXECUTIVO

#### GABINETE DO PREFEITO

#### DECRETO Nº 11.110 DE 16 DE JANEIRO DE 2002

Dispõe sobre a criação da Comissão Técnica de Informática da Secretaria de Administração, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no exercício de suas atribuições e tendo em vista as disposições contidas nos incisos VI, XI, XII, do art. 76 da Lei Orgânica do Município e; CONSIDERANDO a execução dos projetos de automação no âmbito da Secretaria de Administração, de impacto em toda a administração Direta e Indireta, pela amplitude de sua atuação, com ênfase principalmente nas áreas de pessoal, arquivo e documentação oficial, visando por fim, a promoção do aprimoramento no fluxo de informações. DECRETA: Art. 1º - Fica instituída no âmbito da Secretaria de Administração do Município, a Comissão Técnica de Informática. Art. 2º - A Comissão Técnica de Informática, terá a finalidade de executar os projetos na área de pessoal e documentação oficial dentro dos prazos estabelecidos nos projetos desenvolvidos pela Assessoria de Informática de forma integrada com todos os setores da Secretaria de Administração. Art. 3º - A Comissão criada por este Decreto, será constituída por 01 (um) Coordenador com função de Analista de Sistema, 06 (seis) Técnicos de Sistemas com função de programadores e 03 (três) Assistentes de Apoio. Art. 4º - Aos Técnicos de Sistema e Assistentes de Apoio será atribuída gratificação por participação em órgão de deliberação coletiva, prevista no inciso IV do art. 103 do Estatuto dos Servidores do Município, Lei nº 6.794/90, equivalente a representação de cargo em comissão simbologia DAS-2 e DINI respectivamente. Art. 5º - A Comissão instituída por este diploma legal, vincular-se-á ao Gabinete da Secretaria de Administração, e terá a duração de 01 ano, podendo ser destituída ou prorrogada, dependendo da necessidade e a critério do Chefe do Poder Executivo. Art. 6º - Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos financeiros a 02 de janeiro de 2002. PAÇO MUNICIPAL, em 16 de janeiro de 2002. **Juraci Vieira de Magalhães – PREFEITO DE FORTALEZA.**

#### DECRETO Nº 11.112 DE 16 DE JANEIRO DE 2002

Dá nova redação aos dispositivos que indica e revoga os artigos 7º e 8º e seu parágrafo único do Decreto nº 10.967, de 27 de abril de 2001.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no exercício das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 76, incisos III e VI da Lei Orgânica do Município de Fortaleza, e CONSIDERANDO a necessidade de proceder alterações nos dispositivos do Decreto nº 10.967, de 27 de abril de 2001, ob-

jetivando a adequação dos seus termos aos objetivos colimados pela Administração Pública Municipal. DECRETA: Art. 1º - O caput do art. 6º e parágrafo único do Decreto nº 10.967, de 27 de abril de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 6º - Será constituída uma Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, vinculada a Secretaria de Administração do Município – SAM, a qual competirá o planejamento, coordenação, controle e acompanhamento do processo de Avaliação dos servidores em Estágio Probatório, bem como a análise e o julgamento dos recursos na 2ª instância. § 1º - A Comissão a que se refere o caput deste artigo será constituída de, no máximo 04 (quatro) membros, e 01 (um) assistente de apoio da comissão indicados dentre eles, o Presidente, pelo Secretário de Administração do Município. § 2º - Aos integrantes da Comissão será atribuída a Gratificação por participação em órgão de deliberação coletiva, prevista no inciso IV do art. 103, do Estatuto dos Servidores do Município de Fortaleza, Lei nº 6.794/90, equivalente à representação de cargo em comissão, simbologia DAS.1, para os Membros, DAS.2 para o Assistente de Apoio da Comissão e DNS.3, para o Presidente. § 3º - Caberá a Comissão distribuir os Formulários de Avaliação subjetiva à Chefia Imediata e os de Avaliação Objetiva à Chefia de Pessoal do Órgão/Entidade. § 4º - O prazo para a execução dos trabalhos cometidos à Comissão fica adstrito à duração do período do Estágio Probatório dos servidores municipais nomeados em virtude de concurso público. Art. 2º - Conservadas as demais disposições do Decreto mencionado no art. 1º, revogadas as disposições em contrário. Art. 3º - Este Decreto entra em vigor a partir de 02 de janeiro de 2002. PAÇO MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 16 de janeiro de 2002. **Juraci Vieira de Magalhães – PREFEITO DE FORTALEZA.**

#### DECRETO Nº 11.113 DE 16 DE JANEIRO DE 2002

Estabelece normas e define critérios para a Avaliação de Desempenho de Servidor em Estágio Probatório no exercício de funções inerentes aos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no exercício das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 76, inciso III e VI da Lei Orgânica do Município de Fortaleza e; CONSIDERANDO que nos termos do art. 10 do Decreto nº 10.967, de 27 de abril de 2001, a Avaliação de Desempenho de Servidores regidos por legislação específica deverá obedecer ao Sistema de Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório na forma que dispuser os respectivos diplomas legais; CONSIDERANDO que os servidores integrante do Grupo Ocupacional do Magistério Municipal tem suas atividades regidas pela Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984 (Estatuto do Magistério Municipal), inclusive quanto ao Sistema de Avaliação do Estágio Probatório como etapa complementar e final do processo seletivo. DECRETA: Art. 1º - O servidor municipal nomeado em virtude de concurso público, ao entrar em efetivo exercício das atribuições do cargo do Grupo Ocupacional do Magistério fica sujeito ao cumprimento do estágio probatório pelo período de 02 (dois) anos, durante o qual são avaliadas suas aptidões para o exercício do cargo no tocante a assiduidade

## DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

PAGINA 02 – QUARTA-FEIRA

FORTALEZA, 16 DE JANEIRO DE 2002

"Bem aventurada é a nação cujo DEUS é o Senhor"

 <p><b>JURACI VIEIRA DE MAGALHÃES</b> PREFEITO MUNICIPAL</p> <p><b>MARIA ISABEL LOPES E SILVA</b> VICE-PREFEITA</p> <p><u>SECRETARIADO</u></p> <p><b>RÔMULO GUILHERME LEITÃO</b> Procuradoria Geral do Município</p> <p>Controladoria Geral do Município</p> <p><b>FRANCISCO JOSÉ PIERRE B. LIMA</b> Secretaria de Administração do Município</p> <p><b>MARCOS CLÉSIO JUREMA COSTA</b> Secretaria de Finanças do Município</p> <p><b>JOÃO ALVES DE MELO</b> Secretaria Municipal de Planejamento e Orçamento</p> <p><b>MARIA DO CARMO MAGALHÃES</b> Secretaria de Desenvolvimento Econômico</p>	<p><b>JOSÉ ADELMO MARTINS</b> Secretaria Municipal de Saúde</p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social</p> <p><b>JOAQUIM NETO BESERRA</b> Secretaria Municipal de Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente</p> <p>Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Serviços Urbanos</p> <p><b>TERESINHA DE JESUS LIMA NOGUEIRA</b> Secretaria Executiva da Regional I</p> <p><b>ALBERTO OLIVEIRA FREIRE NETO</b> Secretaria Executiva Regional II</p> <p><b>PETRÔNIO DE VASCONCELOS LEITÃO</b> Secretaria Executiva Regional III</p> <p><b>DARLAN FILGUEIRA MACIEL</b> Secretaria Executiva Regional IV</p> <p><b>RENATO PARENTE FILHO</b> Secretaria Executiva Regional V</p> <p><b>MARCELO DE OLIVEIRA MENDES</b> Secretaria Executiva Regional VI</p>	<p><b>SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO</b></p>  <p><b>IMPRENSA OFICIAL DO MUNICÍPIO</b> CRIADA PELA LEI Nº 461 DE 24 DE MAIO 1952</p> <p><b>Benedito César Braúna Braga Martins</b> CHEFE DA EQUIPE CENTRAL, COMUNICAÇÃO ADMINISTRATIVA E IMPRENSA OFICIAL</p> <p>ASSISTENTE TÉCNICO (PRODUÇÃO GRÁFICA)</p> <p>AV. JOÃO PESSOA, 4180 – DAMAS FONE: (085) 494.5886 FAX: (085) 494.0338 CEP: 60.425-680 FORTALEZA – CEARÁ</p>
--	--	---

de, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional, conforme dispõe o art. 62 da Lei nº 5.895 de 13.11.1984. Art. 2º - A Avaliação de Desempenho do Profissional da Educação em estágio probatório obedecerá as seguintes etapas: I – AMBIAÇÃO DO SERVIDOR À PMF, cujo objetivo é promover a adaptação do novo servidor ao contexto da Administração Municipal, a partir da recepção pelo órgão de lotação, que opcionalmente, poderá oferecer treinamento introdutório de acordo com a necessidade da administração. II – AVALIAÇÃO SEMESTRAL, cujo início se dá a partir da data do efetivo exercício do profissional da educação e se desenvolve durante 04 (quatro) semestres letivos nos quais a aptidão e a capacidade do servidor para o desempenho do cargo serão objetos de avaliação do chefe imediato. III – APURAÇÃO FINAL, que se processará após a realização das 04 (quatro) apurações semestrais e será de responsabilidade da Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, tomando por base, a consolidação dos resultados constantes das avaliações semestrais. Art. 3º - O servidor que se encontra em Estágio Probatório será avaliado, considerando-se os critérios/fatores subjetivos e objetivos, de acordo com os Formulários constantes do Anexo I a IV, partes integrantes do Decreto nº 11.046 de 25 de setembro de 2001. § 1º - A Avaliação Subjetiva será de responsabilidade da Chefia Imediata do servidor, a qual encaminhará ao dirigente da Pasta, relação nominal contendo o resultado da apuração semestral, e ainda sugestões das medidas a serem adotadas para a melhoria do desempenho, até o último dia útil do mês subsequente à avaliação. § 2º - A Avaliação Objetiva será de responsabilidade da Comissão a que se refere o item III do art. 2º, a qual deverá devolver o Formulário preenchido, no prazo de 10 (dez) dias úteis, a contar da data de recebimento do mesmo. Art. 4º - O servidor será considerado aprovado no Estágio Probatório se obtiver média final equivalente ou superior à pontuação mínima constante da Tabela do Anexo V, do Decreto nº 11.046 de 25 de setembro de 2001. Parágrafo Único - A tabela de que trata o caput deste artigo será a mesma utilizada na apuração das avaliações semestrais. Art. 5º - A Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório, vinculada à Secretaria de Administração do Município - SAM, competirá o planejamento, coordenação, controle e acompanhamento do processo de avaliação dos servidores em estágio probatório, bem como, a análise e o julgamento dos recursos na 2ª Instância. § 1º - A Comissão a que se refere o caput deste artigo será constituída de, no máximo, 04 (quatro) membros e 01 (um) assistente de apoio da comissão indicados dentre eles, o Presidente, pelo Secretário de Administração do Município. § 2º - Aos integrantes da Comissão será atribuída, gratificação por participação em órgão de deliberação coletiva, prevista no inciso IV do art. 103 do Estatuto dos Servidores do Município, Lei nº 6.794/90, equivalente à representação de cargo em comissão, simbologia DAS.1, para os Membros, DAS.2 para o Assistente de Apoio de Comissão e DNS.3 para o Presidente. § 3º - Caberá ainda à Comissão distribuir os Formulários de Avaliação Subjetiva à Chefia Imediata e os de Avaliação Objetiva à Chefia de Pessoal do Órgão/Entidade de lotação do servidor. Art. 6º - No caso de recurso desfavorável no processo de avaliação final do Estágio Probatório, caberá recurso por parte do servidor interessado, o qual terá um prazo de 10 (dez) dias para defesa, contados da data em que for notificado. § 1º - Sendo favorável o Parecer da Comissão Técnica de Avaliação de Desempenho no Estágio Probatório à permanência do servidor no cargo, fica ratificado a sua nomeação através de Ato do Chefe do Poder Executivo. § 2º - No caso contrário, a comissão de que trata o parágrafo anterior adotará as providências necessárias, quanto a não confirmação do servidor no cargo, para o qual foi nomeado, no prazo de 05 (cinco) dias. § 3º - A não confirmação do servidor no cargo será definida por Ato do Chefe do Poder Executivo. § 4º - O prazo para a execução dos trabalhos cometidos à Comissão fica adstrito à duração do período de Estágio Probatório dos servidores municipais nomeados em virtude de concurso público. Art. 7º - Este Decreto entra em vigor a partir de 02 de janeiro de 2002. PAÇO MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 16 de janeiro de 2002. Juraci Vieira de Magalhães - PREFEITO DE FORTALEZA.

\*\*\* \*\* \*

ATO Nº 0137/2002 – O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso de suas atribuições legais. RESOLVE nomear, de acordo com o artigo 11, item II da Lei nº 6.794, de

ANEXO 3 – DECRETO (Nº NÃO ESPECIFICADO / 2016) E FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE – FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS (COM REDAÇÃO ATUALIZADA)



Prefeitura de  
**Fortaleza**

DECRETO Nº \_\_\_\_\_, DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2016.

ALTERA OS ARTIGOS 1º E 2º, MODIFICA OS FORMULÁRIOS CONSTANTES DOS ANEXOS I E II A QUE SE REFERE O ARTIGO 3º DO DECRETO 11.113, DE 16 DE JANEIRO DE 2002, ACRESCENTADO OS FORMULÁRIOS QUE PASSAM INTEGRAR OS ANEXOS V E VI ESTE DECRETO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

**O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso VI do art. 83 da Lei Orgânica do Município de Fortaleza,

**CONSIDERANDO** a necessidade de adequar os procedimentos administrativos relativos à avaliação especial de desempenho dos servidores em estágio probatório aos termos do art.41, caput, e §4º da Constituição Federal.

**DECRETA:**

**Art. 1º.** Os artigos 1º, 2º *caput* e 3º do Decreto nº 11.113, de 16 de janeiro de 2002, passam a vigorar com as seguintes redações:

" Art. 1º - O servidor municipal nomeado em virtude de concurso público, ao entrar em efetivo exercício das atribuições dos cargos que integram os Grupos Ocupacional Magistério e Operacional Tático, fica sujeito ao cumprimento do estágio probatório pelo período de 03(três) anos, durante o qual serão avaliadas as aptidões para o exercício do respectivo cargo, no tocante a assiduidade, pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional."

" Art. 2º- A avaliação do Desempenho do Profissional da Educação integrante do Grupo Ocupacional Magistério e do Assistente de Educação Infantil, integrante do Grupo Operacional Tático, em estágio probatório, obedecerá as seguintes etapas:"

**Art. 2º.** Os formulários dos fatores subjetivos e objetivos constantes dos Anexos I e II a que se refere o art. 3º do Decreto nº 11.113, de 16.01.2002, passam a vigorar com a redação dada pelos anexos I e II deste Decreto, para fins de avaliação do Profissional da Educação que integram o Grupo Ocupacional Magistério e o Assistente da Educação Infantil que integra o Grupo Operacional Tático, respectivamente, ressalvados os Anexos IV e V, que ficam reenumerados para Anexo III e IV, destinados a consolidação dos resultados das avaliações processadas e a Tabela para verificação do desempenho a que se refere o Art. 4º do Decreto nº11.046 de 25.09.2001, com a redação dada pelo Decreto nº 11.113, de 16.01.2002.

**Art. 3º.** Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.



## Prefeitura de Fortaleza

### SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

#### FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO PARA FINS DE ESTÁGIO PROBATÓRIO

#### NÚCLEO DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO GRUPO OCUPACIONAL DO MAGISTÉRIO AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO

#### FATORES OBJETIVOS

#### NÍVEL SUPERIOR

<b>ÓRGÃO / ENTIDADE:</b>		<b>AVALIAÇÃO DO ___º PERÍODO:</b> ___ / ___ / ___ A ___ / ___ / ___
<b>NOME:</b>		<b>CONTATOS (email / telefone)</b>
<b>CARGO:</b>		<b>MATRÍCULA:</b>
<b>DISTRITO:</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>TELEFONE DA ESCOLA:</b>

<b>1 – CAPACITAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b> (Assinalar uma opção)	<b>PONTOS</b>	
<b>A. TREINAMENTO E CURSOS DIVERSOS (Área do Magistério).</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> De 16 a 40 horas.	06	
<input type="checkbox"/> De 41 a 80 horas.	08	
<input type="checkbox"/> Superior a 81 horas.	10	
<b>B. PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO, COMISSÃO OU GRUPO DE TRABALHO (Área do Magistério).</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (uma) participação.	06	
<input type="checkbox"/> 02 (duas) participações.	08	
<input type="checkbox"/> Presidente de Comissão ou Grupo de Trabalho.	10	
<b>C. CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (Área do Magistério).</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Especialização – de 360 a 959 horas.	10	
<input type="checkbox"/> Especialização – a partir de 960 horas.	15	
<input type="checkbox"/> Mestrado.	25	
<input type="checkbox"/> Doutorado.	30	
<b>D. TRABALHOS PUBLICADOS (Técnicos/Literário)</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (um) trabalho publicado.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (dois) trabalhos publicados.	10	
<b>E. CURSOS MINISTRADOS (Carga Horária)</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> De 10 a 30 horas, ou de 1 a 5 semanas.	05	

<input type="checkbox"/> De 31 a 80 horas, ou de 6 a 8 semanas.	10	
<input type="checkbox"/> Superior a 81 horas, ou de 8 semanas em diante.	15	
<b>F. PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS E PESQUISAS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (uma) participação.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (duas) ou mais participações.	10	
<b>G. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS EDUCACIONAIS E CULTURAIS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> 01 (um) trabalho apresentado.	05	
<input type="checkbox"/> 02 (dois) ou mais trabalhos apresentados.	10	

2 – OCORRÊNCIAS FUNCIONAIS		PONTOS	
<b>A. PONTUALIDADE</b>		<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<input type="checkbox"/> É sempre pontual.		10	
<input type="checkbox"/> Raramente chega atrasado e/ou sai antecipadamente.		08	
<input type="checkbox"/> Frequentemente chega e/ou sai antecipadamente.			06
<b>B. ASSIDUIDADE</b>		<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<input type="checkbox"/> Até 03 (três) faltas.		10	
<input type="checkbox"/> De 04 (quatro) a 11 (onze) faltas.			05
<input type="checkbox"/> De 12 (doze) ou mais faltas.			07
<b>C. PENALIDADE (Anexar cópia da Ata)</b>		<b>POSITIVOS</b>	<b>NEGATIVOS</b>
<input type="checkbox"/> Advertência			06
<input type="checkbox"/> Suspensão.			08
<b>DIRETOR (A) DA UNIDADE ESCOLAR</b>			
_____/_____/_____ DATA		_____ ASSINATURA E CARIMBO	
<b>COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS</b>			
<b>D. SUSPENSÃO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO</b>			
<b>LICENÇA/AFASTAMENTO</b>		<b>PERÍODO (CONTAGEM EM DIAS)</b>	
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<b>CONTAGEM DE PONTOS</b>			
POSITIVOS:	NEGATIVOS:	TOTAL	
<b>SME – UNIDADE DE ESTÁGIO PROBATÓRIO</b>			
_____/_____/_____ DATA		_____ ASSINATURA E CARIMBO	



## Prefeitura de Fortaleza

### SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

#### FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO PARA FINS DE ESTÁGIO PROBATÓRIO

#### NÚCLEO DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO GRUPO OCUPACIONAL DO MAGISTÉRIO AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO

#### FATORES SUBJETIVOS PROFESSOR (MODELO A)

<b>ÓRGÃO / ENTIDADE:</b>		<b>PERÍODOS DE AVALIAÇÃO:</b> _ / _ / A _ / _ / _
<b>NOME:</b>		<b>MATRÍCULA:</b>
<b>CARGO / FUNÇÃO:</b>		<b>REFERENCIAL:</b>
<b>LOTAÇÃO:</b>	<b>UNIDADE DE EXERCÍCIO:</b>	

ASSINALE SOMENTE UM ITEM EM CADA FATOR	PONTOS	
	ATRIBUÍDOS	OBTIDOS
<b>A. QUALIDADE DO TRABALHO</b>		
<input type="checkbox"/> A ação docente é desempenhada com excelente qualidade, executando-a com competência e habilidade.	10	
<input type="checkbox"/> A ação docente não chega a ser excelente, mas é satisfatória.	08	
<input type="checkbox"/> A ação docente apresenta falhas, necessitando de acompanhamento pedagógico.	06	
<input type="checkbox"/> A ação Docente é desenvolvida com falhas na qualidade de trabalho, mesmo com acompanhamento pedagógico.	04	
<b>B. CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são utilizados adequadamente, no desempenho de sua função.	10	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são utilizados parcialmente, no desempenho de sua função.	08	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos não estão condizentes com a ação docente, necessitando de orientação.	06	
<input type="checkbox"/> Os conhecimentos teóricos e práticos são limitados demonstrando despreparo para o desempenho de sua função.	04	
<b>C. HABILIDADE NO DOMÍNIO DE SALA DE AULA</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta habilidade na utilização do tempo com atividades significativas, com o pleno domínio da sala de aula.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta habilidade na utilização do tempo com atividades significativas, mas sem o pleno domínio da sala de aula.	08	
<input type="checkbox"/> Apresenta pouca habilidade na utilização do tempo com atividades pouco significativas, acarretando falhas no domínio de sala de aula.	06	
<input type="checkbox"/> Não apresenta habilidade na utilização do tempo com atividades significativas, perdendo totalmente o controle e domínio de sala de aula.	04	
<b>D. INICIATIVA E CRIATIVIDADE</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>

<input type="checkbox"/> Apresenta idéias novas e criativas para dinamizar e aperfeiçoar a ação docente.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta idéias ou iniciativas pouco criativas para o desempenho da ação docente.	08	
<input type="checkbox"/> Apresenta idéias, com dificuldades, no exercício da ação docente.	06	
<input type="checkbox"/> Raramente apresenta idéias novas e criativas no exercício da ação docente.	04	
<b>E. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Demonstra ótimo relacionamento e facilidade na comunicação no ambiente de trabalho.	10	
<input type="checkbox"/> Demonstra bom relacionamento e relativa facilidade de comunicação no ambiente de trabalho.	08	
<input type="checkbox"/> Demonstra pouca facilidade de relacionamento e comunicação no ambiente de trabalho.	06	
<input type="checkbox"/> Demonstra dificuldade no relacionamento e na comunicação no ambiente de trabalho.	04	
<b>F. APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Demonstra muito interesse em progredir, sendo receptivo ao aprendizado de novas teorias, métodos e técnicas educacionais.	10	
<input type="checkbox"/> Demonstra relativo interesse em progredir, sendo parcialmente receptivo ao aprendizado de novas teorias, métodos e técnicas educacionais.	08	
<input type="checkbox"/> Demonstra alguma resistência em aceitar novas aprendizagens.	06	
<input type="checkbox"/> Tem total desinteresse por inovações de caráter pedagógico.	04	
<b>G. COLABORAÇÃO</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Está sempre disponível para colaborar no desenvolvimento da Escola, da comunidade e dos educandos.	10	
<input type="checkbox"/> Mostra-se pronto a colaborar, quando solicitado.	08	
<input type="checkbox"/> Coloca-se, algumas vezes, à disposição para colaborar nas necessidades da Escola, da comunidade e dos educandos.	06	
<input type="checkbox"/> Permanece distante, não colaborando nas ações executadas na Escola.	04	
<b>H. CONTROLE EMOCIONAL</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta controle emocional na condução da prática pedagógica e em suas relações profissionais.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta relativo controle emocional na condução da prática pedagógica e em suas relações profissionais.	08	
<input type="checkbox"/> Apresenta relativo descontrole emocional em determinadas situações na condução da prática pedagógica e em suas relações profissionais.	06	
<input type="checkbox"/> Apresenta descontrole emocional em determinadas situações na condução da prática pedagógica e em suas relações profissionais.	04	
<b>I. DIREITOS E DEVERES</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Executa ação docente com seriedade demonstrando excelente senso de responsabilidade, com pontualidade e assiduidade.	10	
<input type="checkbox"/> Executa a ação docente com relativo senso de responsabilidade, pontualidade e assiduidade.	08	

<input type="checkbox"/> Executa a ação docente com baixo senso de responsabilidade e eventual impontualidade e assiduidade.	06	
<input type="checkbox"/> Executa a ação docente não demonstrando senso de responsabilidade. É reiteradamente impontual e não assíduo.	04	
<b>J. PRINCÍPIOS ÉTICOS</b>	<b>ATRIBUÍDOS</b>	<b>OBTIDOS</b>
<input type="checkbox"/> Apresenta postura ética na condução da prática pedagógica e na relação com os alunos, observando o respeito aos valores morais e culturais da sociedade.	10	
<input type="checkbox"/> Apresenta relativa postura ética, diante das situações e fatos, na prática pedagógica e na relação com os alunos.	08	
<input type="checkbox"/> Não apresenta postura ética na relação com os alunos e na prática pedagógica.	06	
<input type="checkbox"/> Apresenta postura preconceituosa quanto a ideologias, fatos, situações, conceitos morais e culturais da sociedade, na prática pedagógica e na relação com os alunos.	04	

<b>COMISSÃO ESCOLAR DE AVALIAÇÃO</b>	
Diretor (a) da Unidade Escolar	
NOME:	CARGO:
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA E CARIMBO
Membro do Núcleo Gestor	
NOME:	CARGO:
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA
Membro do Conselho Escolar	
NOME:	CARGO:
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA
Visto Coordenador (a) do Distrito de Educação	
NOME:	CARGO:
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA E CARIMBO
Servidor	
____/____/____ DATA	_____ ASSINATURA

ANEXO 4 – PROCESSO P787196/2019 – QUANTIDADE DE PROFESSORES APROVADOS NO ÚLTIMO CONCURSO PÚBLICO DE FORTALEZA - CE

PROCESSO: P787196/2019	FOLHA Nº 05
DA: Equipe de Estágio Probatório - Célula de Benefícios e Desenvolvimento de Carreira - CEBDEC	PARA: Núcleo de Afastamento para Estudo / CEBDEC
ASSUNTO: INFORMAÇÃO SOBRE ESTÁGIO PROBATÓRIO PARA FINS DE PESQUISA DE MESTRADO	
<p>Em atendimento à solicitação feita nas fls 02 deste processo, informamos que, em decorrência do último Concurso Público para o Provimento de Cargo Efetivo de Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio dos Editais Nº50/2015 (Áreas Específicas) e Nº51/2015 (Pedagogos), 478 (quatrocentos e setenta e oito) Atos de Estabilidade foram publicados no Diário Oficial do Município e 903 (novecentos e três) professores tiveram suas avaliações de desempenho do estágio probatório analisadas pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME e enviadas para Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão/SEPOG, aguardando apenas a confecção e publicação do Ato de Estabilidade.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p style="text-align: right;">Fortaleza, 28 de agosto de 2019.</p> <p><i>Nailane Gonçalves Pires</i></p> <p><b>Nailane Gonçalves Pires</b> Matricula 69031-01 Técnica do Núcleo de Estágio Probatório COGEP/SME</p> <p><i>CS</i></p> <p><b>Carlos César Benevides Teixeira</b> Gerente da Célula de Benefícios e Desenvolvimento de Carreira COGEP/SME</p>	

ANEXO 5 – PROCESSO P905778/2019 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA - CE



**Prefeitura de  
Fortaleza**

Sistema de Protocolo Único

<b>Órgão / Local de Origem:</b> SME/PROT-CENTRAL* - Protocolo Central da SME	
<b>Nº Processo :</b> P905778/2019	<b>Data Abertura :</b> 15/10/2019 - 11:27
<b>Tipo :</b> Protocolo De Documentos Externo Interno	
<b>Assunto :</b> Solicitações Diversas	
<b>Nome do Interessado :</b> Ana Paula De Sousa Lima	
<b>Observação :</b> SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA DA UNIVERSIDADE-UFC	

TRAMITAÇÕES

Nº	ÚLTIMO DESTINO	DATA	RESPONSÁVEL
1	SME/COGEP	15/10/2019 - 11:27	Francisco Lucas Martins Souza
2	3459-6777		
3	5351		
4			
5			
6			