

## O docente, a aprendizagem em serviço e os processos avaliativos institucionais

### RESUMO

A temática da investigação trata de políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente. Para a abordagem proposta, utilizaram-se os dados provenientes do ambiente virtual – Sistema Acadêmico – de uma universidade pública federal, no campo em que se registra a avaliação do docente pelo discente, pontualmente analisando uma gama de ocorrências de comentários realizados pelos alunos no que tange à atuação docente. Para tanto, consideraram-se os diversos aspectos presentes na ação cotidiana dos fazeres em sala de aula, quais sejam: conteúdo, didática, planejamento, avaliação e relacionamento e outras múltiplas dimensões que subjazem às entrelinhas. Os procedimentos de análise reportam-se aos caminhos seguidos na realização desse trabalho de avaliação em dois dos câmpus da universidade pública federal pesquisada. Trata-se de reflexões sobre relato de experiências que focam os processos de avaliação da aprendizagem docente. Como base teórica, utilizaram-se, principalmente, os seguintes autores: Berger e Luckmann (2003), Chauí (2002), Cunha (1992), Forquin (1993), Nóvoa (1992). Abordam-se a formação continuada como instrumento de profissionalização docente, os ciclos de desenvolvimento humano diante da formação de educadores, propondo uma relação com o saber. A formação de professores com o foco no pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo e, por final, os saberes, o tempo e a aprendizagem do professor em ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processos de avaliação docente. Saberes docentes. Aprendizagem e reflexão docente.

**Maria Fatima Menegazzo**

**Nicodem**

[fatima@utfpr.edu.br](mailto:fatima@utfpr.edu.br)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Paraná, Brasil

**Maristela Rosso Walker**

[maristelawalker@gmail.com](mailto:maristelawalker@gmail.com)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena, Paraná, Brasil

**Shiderlene Vieira de Almeida**

[svalmeida@utfpr.edu.br](mailto:svalmeida@utfpr.edu.br)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Paraná, Brasil

## INTRODUÇÃO

Analisar trajetórias da realização de avaliação do docente pelo discente é uma tarefa que ainda desperta várias questões e abre várias lacunas de análise, entre elas: a competência do aluno para avaliar, por exemplo, o domínio de conteúdo e a didática utilizada pelo professor no desempenho das aulas. A proposta de realização da pesquisa que abrangeu dois dos câmpus de uma universidade pública federal, intentou compreender, de alguma forma, como se dá esse processo de construção da avaliação do docente pelo aluno e a discussão das mazelas que subjazem ao processo.

A análise volta-se a pontos fundamentais da atuação docente, presentes na argumentação dos alunos no instrumento disponível no sistema acadêmico da universidade, elaborado especificamente para este fim.

As categorias analisadas são: conteúdo, didática, planejamento, avaliação e relacionamento.

Vejamos a descrição das categorias e os respectivos indicadores:

**Conteúdo:** Refere-se ao conhecimento demonstrado pelo Professor sobre os Conteúdos Programáticos da Disciplina, bem como, ao relacionamento que o Professor estabelece entre estes Conteúdos Programáticos e aspectos profissionais e sociais.

O professor demonstra conhecimento a respeito do conteúdo?

**Didática:** Refere-se ao comportamento do Professor em sala de aula enquanto agente promotor do ensino-aprendizagem, sua maneira de agir, os recursos e as técnicas que utiliza para facilitar o aprendizado, motivar e despertar o interesse sobre os temas tratados.

O professor apresenta o conteúdo de forma clara e objetiva?

**Planejamento:** Refere-se ao cumprimento e distribuição dos Conteúdos Programáticos ao longo do desenvolvimento da Disciplina. Deve-se levar em conta se o Professor apresenta previamente um planejamento do semestre e cumpre o estabelecido inicialmente.

O professor apresenta as ações a serem realizadas durante o período letivo?

**Avaliação:** Refere-se ao estabelecimento da forma de avaliação, da quantidade e critérios de avaliação. Deve-se levar em conta, também, se o Professor cumpre aquilo que estabeleceu previamente em sala de aula no início do semestre letivo.

O professor estabelece previamente os parâmetros da avaliação?

**Relacionamento:** Refere-se à forma como o Professor se relaciona com os alunos dentro e fora da sala de aula. Deve-se, também, avaliar se Professor manteve o controle de classe durante o semestre priorizando o bom desenvolvimento da disciplina.

O professor mantém postura adequada à prática do ensino?

Analisaram-se, à luz da fundamentação teórica, parte dos argumentos presentes em avaliações realizadas pelos alunos nesse instrumento *online*.

Na condução da apresentação dos resultados, importa referir que as análises não se prendem à simples conexão com as teorias, mas especialmente à conexão com as práticas docentes futuras que nas proporções mensuradas nestas discussões, se propõem a contribuir com a formação docente em serviço na instituição pesquisada, bem como ao aprimoramento dos sistemas que impelem o aluno a compreender as noções presentes nos descritores.

### PERCURSOS DOCENTES NA BERLINDA DA AVALIAÇÃO DISCENTE

A propósito de retomada histórica, sob o foco das propostas pedagógicas urdidas no início dos movimentos transformadores que pontuam os séculos XVI e XVII, encontramos Comênio que em sua Didática Magna apresenta proposta de reforma da escola e do ensino, propondo bases para uma pedagogia voltada para aquilo que ele mesmo denominou “arte de ensinar”, equivalendo esta expressão à “didática”. Esta nova definição para a época, se opõe ao pensamento pedagógico predominante.

Damis (1992) aponta que, além de Comênio, é possível trazer para as reflexões presentes, questões pontuadas por Lutero a respeito das finalidades e metodologias de ensino que ainda se voltavam para as propostas do mundo antigo.

Mesmo estando distantes das transformações que ocorreram na educação e no ensino, após a culminância dos movimentos revolucionários burgueses, as propostas pedagógicas de Lutero e Comênio foram importantes ao se constituírem em oposição à pedagogia escolástica, predominante até então. Seu enfoque, n o ensinar, foi fundamental para a sociedade e pedagogia da época ao introduzir, no cenário pedagógico, uma discussão que atendeu às necessidades do capitalismo nascente (DAMIS, 1992, p. 18).

Em consonância a estas ideias, é de vital importância, dar ênfase ao fato de que a escola, naquele contexto, não vivenciava movimentos renovadores. Há que se trazer a luz o papel exercido na educação pela Companhia de Jesus, de 1540, que visava a lutar contra a difusão de ideias luteranas, por meio do ensino do catolicismo. Ainda assim, novas teorias sobre educação e ensino foram elaboradas com o intuito de atender aos diferentes momentos do avanço capitalista. Sendo assim, além de Lutero, Comênio e dos Jesuítas, vamos nos dar conta da presença de Herbart (Século XVIII a XIX) e Dewey (séculos XIX a XX), que conseguiram sintetizar suas teorias, pontuando seus diferentes momentos históricos. Pode-se olhar aqui também para Rousseau (século XVIII), Pestalozzi e Froebel (séculos XVIII e XIX), que somados aos anteriores significam um intenso momento histórico na educação.

Damis (1992) ainda assegura que esta diversidade de concepções entre diferentes teóricos somente existe porque o ser humano, em sua configuração de agente social, ao produzir um conhecimento, somente o faz a partir de uma determinada forma de compreender a relação entre a prática específica – objeto de sua investigação – e a prática social global que a fundamenta.

A escola secundariza o que até então tinha sido sua função específica: desenvolver no homem, por meio do intelecto, suas potencialidades, e passa a se preocupar com um processo de ensinar que enfatiza o desenvolvimento da individualidade humana. Esta mudança de enfoque

alterou a prática diária da escola do ponto de vista da relação professor-aluno, dos meios e procedimentos utilizados, do conteúdo ensinado e gerou a produção de teorias pedagógicas direcionadas para a “arte de ensinar” (DAMIS, 1992, p. 29).

No Brasil, os trabalhos voltados para o temário didático têm sido, segundo Marin (2005), pouco analisados ou discutidos. A escassez de análise e mesmo balanços, se apresenta como empecilho até que se tenha um conhecimento atualizado sobre esse campo de estudo.

O estudo sobre o ensino e o professor perde [...] a rigidez oriunda do enfoque meramente técnico, pois é evidenciado dentro de um contexto compreensivo, quando deixa de ser autossuficiente, ou ainda todopoderoso (percebem-se as suas possibilidades e limitações) [...] e ganha a riqueza oriunda de várias contribuições organizadas no trabalho a ser feito pela Didática que passa a ser redimensionada (MARIN, 2005, p. 28).

De outro ponto, se discutirmos sobre o ponto em que a avaliação que os discentes fazem da ação docente influencia a ação futura em sala de aula, podemos considerar com Nóvoa (1992) que práticas de formação continuada, organizada em torno dos professores, “podem ser uteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. [...] É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 89).

Nesta rota de análise da formação docente versus avaliação de sua ação em sala de aula, toma-se de Forquin (1993), uma análise que configura que os saberes que se ensinam nas escolas são processos didáticos eminentemente sociais, cujas correlações funcionais, com certas características da sociedade global podem constituir objeto de estudo para as ciências sociais. Aqui aparece o currículo como construção institucional, no qual estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos que não implicam que os saberes que constituem o objeto das transmissões pedagógicas sejam redutíveis a construções sociais no sentido em que isto signifique dizer construções ou convenções ou de puros efeitos ideológicos – mesmo que seja verdade que eles sejam também o produto de processos de transposição didática socialmente determinados e o local de múltiplos investimentos simbólicos.

No decorrer de nossa investigação, fez-se um esforço para descrever o pensamento do aluno sobre a ação do professor, o que esse aluno relata quando tem a oportunidade de avaliar o seu docente, relacionando-se esta prática a considerações sobre os currículos. Olha-se, assim, para esses currículos sob o enfoque da pedagogia, da sociologia e da cultura.

Segundo Forquin (1993), fenomenologicamente, o conceito de educação é, com efeito, inseparável do conceito de valor, de uma ordem e de uma escala de valores; desta forma, “educar alguém não é ensinar-lhe qualquer coisa, e não é também dar-lhe um treinamento ou uma formação no sentido puramente técnico do termo (“training”)” (PETERS, 1965, p. 17). Então, educar alguém, prossegue Forquin (1993), é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las – como se observa, por exemplo, na arte.

Educar, sob o ponto de vista do pensar o currículo, é favorecer ao aluno o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se consideram como desejáveis por si mesmas, conduzindo-o a um grau superior – mesmo que essa superioridade seja apenas relativa.

Embora possamos sempre perguntar por quê, em vista de quê, em função de qual objetivo externo damos a alguém uma formação técnica, perguntarmos sobre a razão da educação (não no sentido técnico do termo) tem tanto sentido quanto perguntarmos sobre a razão da moralidade. É em função de uma certa imagem normativa do homem que preferiremos o homem educado ao homem inculto e ignorante (PETERS, 1965, p. 126).

Sob este aspecto, Damis (1992) enfatiza que nos últimos tempos, à medida que o desenvolvimento tecnológico conseguiu alcançar níveis bastante avançados e a divisão do trabalho se tornou cada vez mais racional, a escola não pode deixar de cumprir sua função conservadora. Foi assim desenvolvida uma tecnologia de ensino que levou a extremos a eficiência, a eficácia, a racionalização do processo de ensino. E a Didática, como síntese de determinada forma de organizar a prática pedagógica, voltou, cada vez mais, seu objeto de estudo para aspectos técnicos, para os meios de ensino.

### **ESCOLA E CULTURA: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DOS FAZERES DOCENTES**

Forquin (1993) busca a legitimidade dos conceitos de currículo, na construção do conceito ou dos conceitos de cultura intrínsecas à elaboração desses currículos. Sob a perspectiva dessa construção dos percursos de conhecimento – as rotas de ensino – dentro do sentido de cultura curricular, há certamente valores escolares, valores culturais e é por isso que a observação segundo a qual as aprendizagens técnicas ou sociais podem ser sem valor educativo e mesmo francamente “anti-educativas” é para ele inalienável, ou no mínimo, uma observação que não pode ter lugar ou estatuto no interior mesmo do campo do discurso sociológico, o qual se recusa, por princípio a toda discriminação normativa entre as práticas que constituem seu objeto de estudo.

Sob uma perspectiva de execução concreta da intencionalidade educativa, não é possível não levar em conta atualmente as contribuições positivas do conceito sociológico de cultura. É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola, portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização. Os trabalhos sociológicos sobre os fatores de desigualdade escolar são bem conhecidos e aí está uma contribuição inegável,

uma dimensão da realidade educativa e social que nenhuma teoria de currículo, nenhuma filosofia, nenhuma política da educação podem se permitir de ora para adiante, ignorar.

É fato [...] que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social (FORQUIN, 1993, p. 59).

Não se pode negar também a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer, segundo o autor, para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Forquin (1993, p. 16) aponta para uma “cultura da escola” – no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão” – que não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, “selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Contudo, a noção de cultura não designa somente, nas terminologias educacionais, um certo número de realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis aos determinantes objetivos das práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas.

A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo o projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo; ela é, por adição, mais fundamentalmente, segundo Forquin (1993), o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua grande matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto (FORQUIN, 1993, p. 117).

Desta cultura, que por meio do currículo, adentra a sala de aula, emerge a relação professor-aluno. Segundo Cunha (1992), ao pesquisar com alunos de nível médio sobre suas percepções de bom professor, percebe-se que, entre as justificativas apresentadas, aparecem muitas dizendo respeito às relações professor-aluno. Compreende-se que é difícil dicotomizar a imagem do bom professor. Na ideia dos alunos, as coisas se entrelaçam e certamente possuem influências semelhantes e recíprocas. Com isso, dificilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, ou habilidades

para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Entretanto, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, eles enfatizam os aspectos afetivos.

Entre as expressões usadas estão “é amigo”, “é compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se à disposição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo”, etc. Estas expressões caracterizam a ideia de bom professor presente hoje nos alunos, passam, sem dúvida pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo (CUNHA, 1992, p. 64).

No entanto, é praticamente impossível, a não ser para fins didáticos e de pesquisa, procurar depurar, distinguir, atitudes do professor que se referem especificamente a este lado da relação professor-aluno. O comportamento do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não se pode mensurar até que ponto é importante ou possível classificar os professores, mesmo porque eles, incluídos como fruto da contradição social, nem sempre apresentam comportamentos lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. Segundo Cunha (1992), é inegável, contudo, que a forma de ser e agir do homem revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico.

Então, quais seriam os limites da ideia da relação professor-aluno? O que se concebe ao tentar refletir sobre esta conceituação? Este conceito fica restrito a aspectos afetivos como aqueles citados pelos alunos? Não é o que parece. As virtudes e valores do professor, que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos, repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve.

Cunha (1992, p. 151) vale-se das palavras dos alunos para apontar o que pensa a respeito desta questão: “escolho este professor como o melhor pela forma com que nos faz pensar, colocando o conteúdo teórico não como verdade acabada, mas questionando-o”; “o que me agrada nesse professor é que ele está sempre pronto a responder as nossas dúvidas, ele até estimula a gente a ter dúvidas”; “o professor é o melhor porque ele transmite para a gente o gosto que ele tem pela disciplina. Ele nos mostra o prazer de aprender...”.

Nestas afirmações, a autora percebe com clareza a relação professor-aluno passando pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é primordial, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. Isto interfere diretamente na relação professor-aluno, é parte desta relação.

Sobre a metodologia do professor: um professor que acredita nas potencialidades do aluno, segundo a autora, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professor-aluno. Afirmam os alunos da pesquisa de Cunha (1992, p. 152) que entre as características de seus melhores professores estão “tornar as aulas agradáveis e atraentes”, “estimular a participação do aluno”, “saber se expressar de forma que todos entendam”, “induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procurar formas inovadoras de desenvolver a aula”, “fazer o aluno participar do ensino”.

A impressão e, ao mesmo tempo, a certeza de que tem, é que é consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos se

preocupe com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. Os alunos desta pesquisa não apontam como melhores professores os chamados ‘bonzinhos’. Ao contrário, valorizam o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse, se articulada com a prática cotidiana de sala de aula.

### **AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE**

Esta seção analisa uma amostra de argumentos utilizados na avaliação de professores por seus discentes, em dois dos câmpus de uma universidade pública federal.

A análise desses dados e apontamentos nos encaminham para algumas questões: por que é esta a expectativa dos alunos atuais sobre o bom professor? Como pesa a definição de papéis para o professor e o aluno? Que ideologia está sustentando estas expectativas? Qual é a interferência institucional nas expectativas dos alunos? Como o cotidiano da relação professor-aluno resulta numa prática pedagógica? Estas questões foram inspiradas em Cunha (1992).

Para esta análise, iniciamos apresentando a Figura 1, que define os descritores avaliados e argumentados pelos alunos com relação a cada um dos professores avaliados:

Figura 1 - Quadro descritor dos conceitos avaliados

Avaliação do Docente pelo Discente -

<b>Descrição das Categorias e indicadores</b>	
<b>Conteúdo</b>	Refere-se ao conhecimento demonstrado pelo Professor sobre os Conteúdos Programáticos da Disciplina, bem como, ao relacionamento que o Professor estabelece entre estes Conteúdos Programáticos e aspectos profissionais e sociais.
	O professor demonstra conhecimento a respeito do conteúdo?
<b>Didática</b>	Refere-se ao comportamento do Professor em sala de aula enquanto agente promotor do ensino-aprendizagem, sua maneira de agir, os recursos e as técnicas que utiliza para facilitar o aprendizado, motivar e despertar o interesse sobre os temas tratados.
	O professor apresenta o conteúdo de forma clara e objetiva?
<b>Planejamento</b>	Refere-se ao cumprimento e distribuição dos Conteúdos Programáticos ao longo do desenvolvimento da Disciplina. Deve-se levar em conta se o Professor apresenta previamente um planejamento do semestre e cumpre o estabelecido inicialmente.
	O professor apresenta as ações a serem realizadas durante o período letivo?
<b>Avaliação</b>	Refere-se ao estabelecimento da forma de avaliação, da quantidade e critérios de avaliação. Deve-se levar em conta, também, se o Professor cumpre aquilo que estabeleceu previamente em sala de aula no início do semestre letivo.
	O professor estabelece previamente os parâmetros da avaliação?
<b>Relacionamento</b>	Refere-se à forma como o Professor se relaciona com os alunos dentro e fora da sala de aula. Deve-se, também, avaliar se Professor manteve o controle de classe durante o semestre priorizando o bom desenvolvimento da disciplina.
	O professor mantém postura adequada à prática do ensino?

Fonte: Sistema de Avaliação Institucional da universidade pesquisada, 2018.

Buscaram-se alguns argumentos que pontuam diversos momentos do quadro descritor acima. A análise é realizada após a apresentação de todos os argumentos.



#### **Argumento 1**

*Prof, use mais recursos na sua aula. Um teatrinho desenvolvido na própria aula ficaria legal. Mapa conceitual é bacana também. Trabalhos em grupo são ótimos.*

#### **Argumento 2**

*O uso do mesmo recurso em todas as aulas, deixa as aulas monótonas e maçantes.*

#### **Argumento 3**

*A didática é ruim. Sempre utiliza a explicação de outros professores para falar do assunto. Dá impressão que não domina o assunto.*

#### **Argumento 4**

*Ótimo professor. Possui domínio dos conteúdos apresentados. Gosto da forma de avaliação.*

#### **Argumento 5**

*Poucos conteúdos somam à formação profissional.*

#### **Argumento 6**

*Ótimo professor. Ensina muito bem e está sempre disponível para auxiliar nas dificuldades.*

#### **Argumento 7**

*Excelente professor, possui domínio dos conteúdos apresentados. Sugestão: além das atividades realizadas em sala de aula, seria interessante algum trabalho a campo.*

#### **Argumento 8**

*O professor tem grande conhecimento sobre os assuntos abordados em sala de aula, mas se houvesse alguma forma de prática, melhoraria o entendimento dos conceitos envolvidos em sala de aula.*

#### **Argumento 9**

*Toda semana o professor pede para os alunos escreverem um texto sobre o tema trabalhado na aula. No entanto, seria interessante dinamizar a aula.*

### **ANÁLISES**

Não resta a menor dúvida que existe entre os alunos e professores um jogo de expectativas relacionadas ao respectivo desempenho. A escola como instituição social determina a seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera.

Por outro lado, aponta Cunha (1992), e também por ser instituição social, a avaliação é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

Em Chauí (2002, p. 30) “a ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si

mesmos essa atividade” [...] “no entanto”, prossegue, “as ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes na sociedade, mas são apenas as ideias da classe dominante dessa sociedade nessa época, ou seja, a maneira como ela representa para si mesma sua relação com a natureza, com os demais homens, com a sobrenatureza (deuses), com o Estado, e com outras instâncias”.

Sendo assim, os papéis escolares estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento.

Analisar, assim, as relações que acontecem entre professor e aluno puramente no campo psicológico ou afetivo, afirma Cunha (1992), é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais.

Os professores vivem em um ambiente complexo, no qual participam de muitas interações sociais por dia.

São eles também frutos da realidade cotidiana das instituições e muitas vezes, são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a tem, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade (CUNHA, 1992, p. 123).

Acrescente-se a isso que sobre o professor e o aluno se deposita também todo o peso das relações institucionais. Berger e Luckmann (2003, p. 28) apontam que “as instituições controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição a muitas outras que seriam teoricamente possíveis [...]”. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos e isto implica em controle.

Desta forma, a instituição interfere na expectativa, tanto dos professores como do aluno. Na análise do depoimento dos alunos se percebe que há aspectos diferenciados. Apesar da visão geral do bom professor ser semelhante, percebe-se que há muitas expectativas de maior direcionamento do processo ensino-aprendizagem por parte do professor.

Poder-se-ia afirmar que desejam um professor mais diretivo. Se tomarmos para análise, contudo, a escola como instituição, teremos claro que ela é toda mais diretiva – horários dos alunos e professores, definição de conteúdos, calendário escolar, movimentação dos alunos no espaço universitário, entre outros fatores.

O ambiente institucional retrata esta ideia de ordem aos integrantes de sua comunidade e estes valores passam a ser parte das expectativas dos alunos.

Nesta análise, faz-se a tentativa de expressar o valor institucional na definição dos papéis. A história da instituição também se configura em importância no que diz respeito aos valores que passa pra os professores e aos alunos. Quando a análise destas relações acontece no ambiente de uma universidade tecnológica, sente-se que não se poderia explicar o processo interativo sem entender a história e os valores da instituição.

A influência do modelo empresarial encontra plena ressonância neste tipo de escola. A obediência, a hierarquia e a disciplina sempre foram privilegiadas na

organização educacional. No entanto, há uma combinação de uma disciplina severa com um ambiente de cordialidade e participação que reina na instituição. Há uma proposta de harmonia e consenso ao invés de trabalhar com o conflito. Para isto muito contribuiu a ideia de neutralidade da ciência e da tecnologia e a visão positivista liberal da formação da sociedade.

Professores e alunos que convivem em uma universidade tecnológica recebem as influências institucionais e passam a exercer comportamentos de acordo com as expectativas formadas. Modificar esta situação é possível, mas sem dúvida, com muito mais esforço do que num ambiente onde o questionamento é lugar comum ou em que a expectativa não seja primordialmente o mercado de trabalho.

Vejamos o argumento 5:

*Poucos conteúdos somam à formação profissional.*

Espera que conteúdos de disciplinas optativas sejam úteis profissionalmente, se esquecendo de que há disciplinas como esta ministrada pelo professor avaliado, que devem acrescentar à vida e não puramente à formação profissional. Para a formação profissional, já existem as especificidades curriculares.

Berger e Luckmann (2003, p. 53) afirmam que toda a conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis. Assim, eles participam do caráter controlador da instituição. Dizem ainda que “em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognitivo, mas também no sentido do ‘conhecimento’ de normas, valores e ações”.

Desta forma, parece-nos que ser professor e ser aluno extrapola a relação ensinar-aprender os conteúdos de ensino. Mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensa. O importante é que haja consciência deste processo para que os protagonistas do processo pedagógico não sejam manipulados por ideias que nem sempre gostariam de servir. O professor e aluno, assevera Cunha (1992), não podem ser engolidos pelo ritual escolar. Precisam ser sujeitos conscientes, definidores deste ritual.

# Teacher, in-service learning and institutional evaluation processes

## ABSTRACT

The research theme deals with policies and processes for evaluating teacher learning. For the proposed approach, we used data from the virtual environment - Academic System - in the field in which the evaluation of the teacher is recorded by the student, punctually analyzing a range of occurrences of comments made by the students regarding the performance teacher. In order to do so, we considered the various aspects present in the daily actions of classroom activities, such as: content, didactics, planning, evaluation and relationship, and other multiple dimensions that lie between the lines. The analysis procedures refer to the paths followed in the accomplishment of this evaluation work in two campus of the university. These are reflections about experiences that focus on the evaluation processes of teacher learning. As a theoretical basis, the following authors were used: Berger and Luckmann (2003), Chauí (2002), Cunha (1992), Forquin (1993), Nóvoa (1992). Continuing education is approached as an instrument of teacher professionalization, the cycles of human development before the formation of educators, proposing a relationship with knowledge. The training of teachers with the focus on the practical thinking of the teacher, the teacher training as a reflective professional and, finally, the knowledge, the time and the teacher's learning in action.

**KEYWORDS:** Teacher evaluation processes. Teacher knowledge. Learning and teacher reflection.

## El docente, el aprendizaje en servicio y los procesos evaluados institucionales

### RESUMEN

La temática de la investigación trata de políticas y procesos de evaluación del aprendizaje docente. Para el abordaje propuesto, se utilizaron los datos provenientes del ambiente virtual - Sistema Académico - en el campo en que se registra la evaluación del docente por el discente, puntualmente analizando una gama de ocurrencias de comentarios realizados por los alumnos en lo que se refiere a la actuación enseñanza. Para ello, se consideraron los diversos aspectos presentes en la acción cotidiana de los hechos en el aula, cuáles son: contenido, didáctica, planificación, evaluación y relación y otras múltiples dimensiones que subyacen a las entrelíneas. Los procedimientos de análisis se refieren a los caminos seguidos en la realización de ese trabajo de evaluación en dos de los campus de la universidad. Se trata de reflexiones sobre relato de experiencias que se centran en los procesos de evaluación del aprendizaje docente. Como base teórica, se utilizaron, principalmente, los siguientes autores: Berger y Luckmann (2003), Chauí (2002), Cunha (1992), Forquin (1993), Nóvoa (1992). Se abordan la formación continuada como instrumento de profesionalización docente, los ciclos de desarrollo humano ante la formación de educadores, proponiendo una relación con el saber. La formación de profesores con el enfoque en el pensamiento práctico del profesor, la formación del profesor como profesional reflexivo y, por último, los saberes, el tiempo y el aprendizaje del profesor en acción.

**PALABRAS-CLAVE:** Procesos de evaluación docente. Conocimientos docentes. Aprendizaje y reflexión docente.

## REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 7. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 149-159.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 13-54.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MARIN, A. J. Os estudos didáticos no Brasil: algumas ideias. In: MARIN, A. J. (Org.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 16-29.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PETERS, R. S. **Ética e educação**. Londres: Allen and Unwin, 1965.

**Recebido:** 21 set. 2018.

**Aprovado:** 06 nov. 2018.

**DOI:** 10.3895/rtr.v3n1.8850

**Como citar:** NICODEM, M. F. M.; WALKER, M. R.; ALMEIDA, S. V. O docente, a aprendizagem em serviço e os processos avaliativos institucionais. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 95-108, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Maria Fatima Menegazzo Nicodem  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Paraná, Brasil

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

