

Avaliação de Desempenho Docente em Estágio Probatório em uma Instituição Pública de Ensino Superior¹

Anair Lazzari Nicolá²
Kátbia de Carvalho Cunha³

Resumo: Este estudo qualitativo objetivou resgatar as percepções dos avaliados e dos avaliadores sobre o processo de Avaliação Docente em Estágio Probatório em uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado do Paraná; compreender esse processo e instrumentalizar a Instituição para o seu aperfeiçoamento. Utilizou-se o método de estudo de caso e a técnica da entrevista semi-estruturada. Os dados obtidos, submetidos a técnica de análise de conteúdo, deram origem a quatro categorias empíricas com as respectivas subcategorias. A análise e interpretação dos dados demonstraram que o processo de avaliação não foi participativo, não houve envolvimento dos docentes e, estes, manifestaram atitude coerente com a transição da consciência ingênua para a tomada de consciência, o que limitou suas contribuições para o aperfeiçoamento do processo de avaliação.

Palavras-chave: avaliação docente, avaliação de desempenho, avaliação em Instituição de Ensino Superior

Abstract: This qualitative study was aimed to search for the perception of appraisers and appraised ones about the Teaching Appraisal in the Probation Phase in a Public Institution of Higher Education in Parana State; to understand this and instrumentate the Institution for its own improvement. The method in use was the case-study and the technique was the semi-structural interview. The collected data, were submitted to a content analysis technique, generating for empirical categories with the respective sub-categories. The analysis and interpretation of data showed apathy to the Appraisal Process and lack of involvement by the teachers, and they made known a logical posture about the ingenuous conscience transition to the awareness, limiting their contribution for the Appraisal Process improvement.

Key-words: Teaching Appraisal, Performance Appraisal, and the appraisal in a Higher Education Institution

1. INTRODUÇÃO

A Avaliação de Desempenho Docente em Estágio Probatório, instituída no estado do Paraná, pela Lei n.º 6.174/70, é realizado nos dois anos iniciais de exercício, durante os quais são apurados os requisitos necessários à confirmação do funcionário no cargo efetivo, para o qual foi nomeado. Os requisitos avaliados são a idoneidade moral, a assiduidade, a disciplina e a eficiência.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, onde esse estudo foi realizado, a Avaliação de Desempenho Docente em Estágio Probatório foi instituída pela Lei n.º 10.219 de 21 de dezembro de 1992, que transformou os empregos dos servidores do estado, com regime jurídico definido pela Consolidação das Leis do Trabalho, em car-

gos públicos. A partir desta Lei, foram criadas Resoluções internas à Instituição para formalizar o processo de Avaliação Docente em Estágio Probatório.

É durante o período de estágio probatório que ocorrem a inserção e adaptação do docente à nova realidade da Instituição, na qual tem papéis a desempenhar e responsabilidades a cumprir. Esse processo de ingresso e integração à organização deve estar norteado por princípios amplamente discutidos, conhecidos e legitimados pela comunidade, sendo o docente instrumentalizado para isso.

Enquanto Chefe do Departamento de Enfermagem, observamos que os docentes, ao vivenciarem esse processo de avaliação demonstravam inquietação e insegurança pelo desconhecimento da Política de Recursos Humanos vigente e dos pressupostos, valores, princípios, métodos e instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho docente. Questionavam a competência dos avaliadores, a filosofia que norteava o processo de avaliação e a validade do mesmo, advindo daí o medo, a revolta, a indignação e a descrença pela percepção indiscriminada de falhas.

¹Resumo da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FERP-USP, Mestrado Interinstitucional, 1999.

²Enfermeira, Prof. Auxiliar D, Curso de Enfermagem, UNIOESTE-Cascavel, autora.

³Enfermeira, Prof. Adjunto C, Curso de Enfermagem, UNIOESTE-Cascavel, orientadora.

Hoje já não se entende a reprodução de modelos, que estiveram vigentes em diferentes momentos históricos-sociais, em nosso cotidiano, quando eles não respondem às necessidades, expectativa, inquietações e, principalmente, quando não são compatíveis com nossos valores e princípios.

Os primeiros estudiosos da avaliação divulgaram seus trabalhos nas duas décadas iniciais deste século, sendo que, neles, a avaliação foi associada à mensuração, não se distinguindo de medida. Enfatizaram instrumentos e testes para verificação do rendimento escolar, sendo o papel do avaliador altamente técnico.

Na década de trinta, foram explorados outros procedimentos avaliativos como os testes, escala de atitude, questionários, inventários e fichas de registro de comportamento. Esta fase estudou o binômio resultados-objetivos, desenvolvendo-se até os anos 50. (SAUL, 1988; FIRME, 1994)

O terceiro momento compreendeu até os anos 80, acrescentou a dimensão do juízo de valor, ou seja, além de medir e descrever era importante julgar. Desse contexto, surgiu a maioria dos modelos de avaliação, que se propuseram a julgar o valor de forma sistemática e esclarecedora, tendo como preocupação central o mérito e a relevância. As características do mérito estavam relacionadas às qualidades intrínsecas do objeto avaliado e a relevância aos resultados, ao impacto ou influência, ou seja, ao seu valor extrínseco ou contextual. (FIRME, 1994)

Os administradores, por muito tempo, preocuparam-se exclusivamente com o desenvolvimento tecnológico, com a eficiência da máquina e com sua otimização para alcance de índices cada vez maiores de produtividade. Com o avanço da industrialização, tornou-se evidente que a ênfase na eficiência das tarefas e do processo produtivo, embora importante, não fora suficiente para garantir a produtividade. “O enfoque exclusivamente técnico revela-se insuficiente como técnica de administração. Era necessário dar atenção aos aspectos humanos das organizações.” (MAXIMIANO, 1997, p. 152) Assim, estudos foram desenvolvidos por teóricos da administração que se manifestaram preocupados com o comportamento humano, adotando um referencial mais humanista, deslocando a variável da tecnologia para o fator humano.

CHIAVENATO (1997, p. 336) destaca que, nesse contexto de mudanças, surgem novos papéis e compro-

missos: “O desempenho humano precisa ser não só planejado e implementado, como também, e principalmente, avaliado e orientado para determinados objetivos comuns”.

Geralmente, as organizações tinham descrito os cargos e, associados a eles, os deveres e responsabilidades dos trabalhadores, o que já delineava um comportamento desejado.

Para CHIAVENATO (1997, p. 337) a avaliação de desempenho é “uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e do seu potencial de desenvolvimento futuro. Toda avaliação é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de alguma pessoa.” Assim, a importância do processo de avaliação surge vinculada ao desenvolvimento do indivíduo e à conotação de estímulo, nem sempre aderentes às práticas organizacionais.

Segundo BERGAMINI & BERALDO (1988) a avaliação de desempenho não se constitui numa técnica de modificação do comportamento, devendo ser entendida como

uma estratégia utilizada para levantar os dados que, dificultam ou impedem o aproveitamento dos recursos humanos.

Torna-se relevante o entendimento do processo de avaliação desvinculado da conotação de manipulação comportamental, mas propiciador de um diagnóstico para superação das limitações e concretização dos objetivos relacionados ao autodesenvolvimento e aperfeiçoamento.

GIL (1994, p. 84-5) fundamenta essas convicções sobre a avaliação de desempenho ao afirmar que se constitui em um “meio para desenvolver os recursos humanos da organização. (...) promover o autoconhecimento e o autodesenvolvimento dos empregados; obter subsídios para remuneração e promoção; obter subsídios para elaboração de planos de ação para desempenhos insatisfatórios.”

Após a seleção as pessoas ingressam nas organizações, nas quais são proporcionadas condições para a integração. Cada organização tem estratégias e rituais de socialização diversificados, contudo, eles visam à recepção e às boas vindas. Inicia-se um processo de reconhecimento da cultura organizacional, o que tende a aproximar as expectativas existentes por parte de quem contrata, das intenções de ação por parte do contrato (LUCENA, 1992).

Esse período, inicial, de integração, é a fase mais propícia para o investimento em um relacionamento saudável entre o indivíduo e a organização. Na prática, o programa de integração deve proporcionar condições para que

É durante o período de estágio probatório que ocorrem a inserção e adaptação do docente à nova realidade da Instituição, na qual tem papéis a desempenhar e responsabilidades a cumprir. Esse processo de ingresso e integração à organização deve estar norteado por princípios amplamente discutidos, conhecidos e legitimados pela comunidade, sendo o docente instrumentalizado para isso.

o novo funcionário, assimile a cultura da organização e incorpore-a, passando a ser um membro da mesma.

CHIAVENATO (1997, p. 337-8) coloca que a avaliação de desempenho pode ser viabilizada fundamentada em várias abordagens e ser feita por meio de muitos instrumentos e estratégias adequadas aos objetivos e necessidades organizacionais.

O autor acima refere que estão surgindo novas tendências em relação à avaliação de desempenho humano nas organizações: “*os complicados processos estruturados e formalizados de avaliação de desempenho estão em baixa gradativa, (...) passou a prevalecer o esforço pela avaliação qualitativa das pessoas de forma direta e sem depender de relatórios sucessivos (...)*”

A avaliação de desempenho burocratizada, rotineira e repetitiva, está cedendo lugar à flexibilidade, à liberdade de forma e de conteúdo, à possibilidade de integração dos objetivos organizacionais aos individuais; com diminuição de conflitos e confrontos, surge um processo de avaliação de desempenho que não tem um fim em si mesmo, um importante meio para melhorar e impulsionar o comportamento das pessoas para que superem as dificuldades e concretizem os objetivos traçados, sendo elementos participantes do processo e não submetidos ao processo.

BERGAMINI & BERALDO (1988) consideram a avaliação de desempenho, quando bem utilizada dentro da organização, uma medida útil e salutar a todos, não devendo ser vista como um ajuste de contas, mas como um retrato fiel do comportamento de cada um em situação do trabalho, atendendo a expectativas diferentes do avaliador, do avaliado e da organização.

Para DEMO (1996, p. 33) a avaliação não é fim em si:

É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina. Com isto não afirmamos que a avaliação expressaria, em si, alguma tendência à neutralidade, como se existisse neutralidade científica. Ao contrário queremos acentuar que a avaliação é intrinsecamente fenômeno político, ainda que, para ser adequadamente político, precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento.

De modo geral, ao estudarmos as novas abordagens teóricas sobre avaliação de desempenho humano nas organizações temos percebido que os pressupostos preconizados por elas destacam princípios comprometidos com a humanização, o respeito ao ser humano, com a superação de falhas e limitações, com o autodesenvolvimento, com a integração à organização, com a importância da participação no processo, sendo sujeito e não objeto do mesmo. A presença desses princípios teóricos tranquiliza-nos mas, ao mesmo tempo, desperta-nos para a divergência dos valores que andam permeando as práticas organizacionais.

Nosso objeto de estudo vincula o sub-tema avaliação de desempenho humano nas organizações ao contexto de trabalho existente em uma Instituição de Ensino Superior, e mais especificamente, à “Avaliação de Desempenho Docente em Estágio Probatório”, conforme já esclarecemos anteriormente.

A Universidade deve buscar sempre a excelência no conjunto de suas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão; para tanto precisa contar com condições infra-estruturais complexas e variadas, entre elas com uma política de qualificação permanente do corpo docente, como estratégia auxiliar para melhoria contínua da qualidade das atividades nelas desenvolvidas.

DEMO (1997) faz afirmações contundentes sobre a responsabilidade do professor de lutar e garantir a qualidade para responder aos seus compromissos com a sociedade, soma-se, sem dúvida, o compromisso da Instituição em viabilizar, com a estrutura mínima requerida, o processo de atualização.

DIAS SOBRINHO (1992, p. 10) coloca que “*a produção científica, tecnológica, cultural relevante requer uma adequada rede de laboratórios, bibliotecas, equipamentos e outros elementos de infraestrutura. Porém, mais do que isso requer um corpo docente altamente qualificado e comprometido com sua formação permanente e com a qualidade de seu trabalho*”.

A qualificação contempla o momento de avaliação de desempenho, uma vez que ela, conforme registrado anteriormente, utiliza-se de um diagnóstico para a implementação de estratégias visando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Um grande número de universidades brasileiras já praticam algumas formas de avaliação. O professor é avaliado desde sua admissão e depois, periodicamente, por meio de sua produção.

Para SELDIN (1997) o fundamento de todo programa de avaliação de docentes é seu objetivo. A partir dele define-se as fontes de dados, a profundidade, o tipo de análise dos dados, e a divulgação de seus resultados. Nas instituições de ensino superior os dois principais objetivos da avaliação são: aperfeiçoar o desempenho e fornecer embasamento para as decisões administrativas referentes a estabilidade, promoções e retenções.

Para BLACKBURN & PUTTEN & FIRME (1998, p. 09) “*a avaliação do corpo docente, em qualquer nível de ensino é uma atividade de importância crítica, (...) as pessoas que escolhem uma carreira acadêmica sempre querem obter o máximo de sucesso possível. (...) querem também continuar a aprender, a melhorar adquirindo novas habilidades, novos conhecimentos*”.

O professor precisa ser avaliado sistematicamente para ver se suas metas estão sendo atingidas, identificar os seus pontos fortes e fracos, bem como estimular seu crescimento. As instituições de ensino superior contratam, promovem e dão estabilidade aos professores na expectativa de que estes tenham um desempenho excelente.

A maneira ideal para desenvolver a avaliação de docentes é realizar separadamente a avaliação para fins de aperfeiçoamento do ensino (avaliação formativa) e a avaliação para fins administrativos (avaliação somativa) uma vez que uma pode influenciar os resultados da outra. Geralmente, a falta de tempo e de recursos financeiros impedem que sejam feitas de forma separada, então os dois tipos de avaliação são realizados por meio de um único instrumento que contempla informações utilizadas pela administração e pelos docentes.

Para que a retroalimentação reverta em aperfeiçoamento, a avaliação deve ser desenvolvida com dados de múltiplas fontes. Os dados devem ser bem detalhados por conta da finalidade diagnóstica. Devem estar centralizados em características específicas do professor e do curso.

BLACKBURN & PUTTEN & FIRME (1998, p. 09-10) colocam que o ponto crucial da avaliação “é a questão da valorização do professor na sua totalidade docente.” Nas raras ocasiões em que o docente é avaliado, tem-se priorizado a avaliação pelos alunos, o que torna o processo incompleto.

Stufflebeam; Shinkield apud HURTADO & NAVIA & SOUZA, (1997) colocam que outro momento importante de um processo de avaliação é a definição de como e quando os dados serão coletados, organizados e analisados, o que vai exigir dos avaliadores o domínio de conhecimentos científicos.

Para SELDIN (1997) a avaliação fica completa quando todos os envolvidos recebem, discutem e examinam os resultados, fornecendo assim subsídios para a tomada de decisões. A participação de todos, deve ser garantida, desde o momento do delineamento das informações, uma vez que somente o envolvimento e o comprometimento das pessoas possibilitará as mudanças.

Para DEMO (1996, p. 34) “há necessidade da participação do avaliado, o direito à defesa, à transparência do processo bem como à ética dos critérios que o avaliador pode usar.”

Segundo KURCGANT (1991), os resultados da avaliação são de responsabilidade de todos aqueles que participam da implementação do processo, assim, a importância de quem faz a avaliação transcende a questão individual do avaliador.

BERGAMINI & BERALDO (1988), KURCGANT (1991) e BLACKBURN & PUTTEN & FIRME (1998) também preocupam-se com a questão com o preparo do avaliador. Destacam que o conteúdo avaliação raramente

está incluído na formação do profissional ficando para as próprias instituições a responsabilidade pelo preparo.

Para DEMO (1996, p. 113-4), “competência que não se refaz todo dia, todo dia envelhece”; isto por si só já enaltece a importância da avaliação de desempenho. Para esse autor, existem docentes que temem, com justa razão, tornar-se vítimas de julgamentos suspeitos, de perseguição ideológica, das condições muito precárias de trabalho e do descaso tradicional da causa; “esta preocupação não é menor, nem mesquinha. É absolutamente real”.

BLACKBURN & PUTTEN & FIRME (1998) afirmam que quando a avaliação não é sistematizada dentro de uma proposta transparente, negociada, aceita como legítima pelas partes envolvidas, gera

distorções e resultados irrelevantes ou até perversos com dramáticas conseqüências. Muitas vezes, os juízos que as pessoas fazem umas das outras não são sequer conhecidas pelos interessados, o que faz com que a avaliação perca seu significado mais elevado que é promover o aperfeiçoamento de seu foco de atenção.

2 OBJETIVOS

Este estudo foi desenvolvido visando:

- Resgatar as percepções dos avaliados e dos avaliadores sobre o processo de Avaliação Docente em Estágio Probatório vivenciado em uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado do Paraná;
- Compreender esse processo de Avaliação Docente em Estágio Probatório;
- Subsidiar a Instituição, por meio da devolução e divulgação deste estudo, para o aperfeiçoamento do processo de Avaliação Docente em Estágio Probatório;

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O estudo de caso foi o método utilizado. De acordo com TRIVINOS (1995, p. 133-6), “estudo de caso como um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa, definindo-o como uma categoria cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.”

Foram implementados os quatro momentos metodológicos preconizados por GIL (1996) para desenvolvimento do estudo de caso, sendo eles: a delimitação da unidade-caso; a coleta de dados; a análise e interpretação dos dados e a redação do relatório.

Neste estudo, a delimitação recaiu sobre o Campus de Cascavel, que, por ter-se caracterizado em sua Unidade-

A maneira ideal para desenvolver a avaliação de docentes é realizar separadamente a avaliação para fins de aperfeiçoamento do ensino (avaliação formativa) e a avaliação para fins administrativos (avaliação somativa) uma vez que uma pode influenciar os resultados da outra.

caso, também compôs a amostra desta investigação.

Já o segundo momento metodológico, de coleta de dados, foi realizado por meio de entrevista semi-estruturada, com 18 docentes, entre avaliadores e avaliados.

As entrevistas com os avaliados tiveram como questão norteadora:

– Você poderia falar-nos como foi o seu processo de avaliação docente em estágio probatório, nesta Universidade.

As entrevistas com os avaliadores tiveram como questão norteadora:

– Você poderia falar-nos, enquanto avaliador, sobre como foi o processo de avaliação docente em estágio probatório, nesta Universidade.

Este estudo desenvolveu-se tendo como sujeitos os docentes lotados no Campus de Cascavel que foram avaliados durante o estágio probatório e os docentes que compuseram a Comissão de Avaliação. A coleta iniciou-se somente com os sujeitos que manifestaram interesse e disponibilidade para participar do estudo, tendo as entrevistas sido gravadas após solicitação de permissão e autorização.

O terceiro momento metodológico do tratamento dos dados, que contempla a análise e interpretação, foi desenvolvido por meio da técnica de análise de conteúdo fundamentada em BARDIN (1991); SPINK et al (1995) e MINAYO (1998).

Para finalizar e dar conta do quarto momento metodológico do estudo de caso o relatório foi sendo sistematizado durante o processo.

4. TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados já organizados sofreram recortes e agrupamentos por similaridade, o que foi dando estrutura aos núcleos de sentido. A seguir, o conteúdo foi reagrupado, de acordo com os temas emergentes, destacando-se assim as unidades de registro, que compuseram quatro categorias empíricas, com suas respectivas sub-categorias:

A influência da legislação no processo de avaliação de desempenho docente em estágio probatório:

- Exigência legal
- Conhecimento da lei

A “práxis” de avaliação docente em estágio probatório:

- Objetivos e importância do processo
- Critérios e pressupostos norteadores
- Critérios para escolha dos avaliadores e preparo e experiência dos avaliadores-avaliados
- Atividades dos avaliadores-avaliados
- Instrumento de avaliação

- Relação entre avaliadores-avaliados

A contextualização do processo de avaliação docente em estágio probatório:

- Adequação do processo ao contexto
- Contrapartida institucional e departamental

A meta-avaliação

- Avaliação do processo vivenciado

5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E SÍNTESE

Respaldando-nos em MINAYO (1998), acreditamos que, durante a análise de conteúdo, estivemos interpretando, contudo, consideramos adequado o aprofundamento da interpretação feita para melhor caracterização da inferência.

Para instrumentalizar essa transição entre descrição e interpretação, utilizamos variáveis inferidas, analíticas, pois, conforme BARDIN (1991, p. 137), “*a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto) (...)*”

“*A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*” (BARDIN, 1991, p. 38)

Neste estudo, a variável inferida foi a categoria de análise, que constituiu-se dos conceitos de consciência ingênua e de consciência crítica, tomada de consciência e conscientização, de FREIRE (1980, 1983). Como indicadores, variáveis de inferência, usamos as categorias empíricas já sistematizadas e analisadas a partir dos conteúdos descritos.

FREIRE (1980, p. 26) coloca que “*num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. (...) na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.*”

Para o autor citado, a tomada de consciência implica que a apreensão espontânea da realidade seja ultrapassada, podendo ocorrer através do primeiro estado da consciência que é a intransitividade.

Os sujeitos entrevistados precisam ser instrumentalizados para percorrer essa caminhada, superando a consciência ingênua e buscando, após a tomada de consciência, a conscientização, que os norteará para uma postura crítica, comprometida e intervencionista. Na ausência dessa instrumentalização dos sujeitos que vivenciaram o processo de avaliação de desempenho docente, a intransitividade leva-os a aprofundarem-se na incompreensão dos problemas, compondo uma forma

de consciência não comprometida com os outros, “consciência mágica”, que os faz não acreditarem ser superiores aos fatos, atribuindo a esses um poder superior face ao qual se submetem. (PUIGGRÓS, 1998)

CHAUI (1998, p. 59) coloca que para a razão “*a ilusão provém de nossos costumes, de nossos preconceitos, da aceitação imediata das coisas tais como aparecem e tais como parecem ser. As ilusões criam as opiniões que variam de pessoa para pessoa e de sociedade para sociedade. A razão se opõe à mera opinião.*”

A transcendência dessa realidade transforma a consciência em transitiva. A transitividade é a oportunidade que todo ser humano tem de se libertar da clausura no seu meio sociocultural para compreender as suas relações com a sociedade em geral. O ponto de partida é chamado de consciência ingênua, que tem como característica principal a incapacidade de captar as ligações reais entre os acontecimentos, os dados da realidade ou o fenômeno e assim ele pensa que pode dominar os fatos e julga-se livre para entendê-los como melhor lhe agrada através da compreensão mágica. “*Esse passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização.*” FREIRE (1983, p. 39).

Esse processo educativo precisa ser desencadeado e mantido na Instituição para que consigamos evoluir, compreender, escolher, intervir, avaliar e retroalimentar o processo de avaliação vigente.

Na consciência crítica, esse processo de conscientização, desenvolve-se na medida em que os homens, ao perceberem as suas realidades são capazes de determinar as causas e as conseqüências, devendo passar por um período de libertação para aprender a dominar os instrumentos e os códigos culturais de sua realidade. A consciência crítica tem algumas características tais como: não se satisfaz com as aparências; a realidade é mutável, não é um dado pronto, sendo possível intervir; substitui as explicações mágicas por princípios de causalidade; não tem preconceitos; repele as posições de comodismo, conformismo; repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade; é indagadora e investigativa; ama o diálogo e aceita as mudanças.

Para PINTO (1979, p. 367-8), a consciência crítica, ao reconhecer a sua gênese no processo de formação do homem, não sabe existir sem os determinantes diretos que a tornam tal qual ela é. Os determinantes são as condições que antecedem o surgimento da consciência individual e se resumem nas condições biológicas do organismo e na estrutura da convivência social que lhe é imposta. Para o autor sua essência é de natureza contraditória, sendo que, de um lado não pode existir sem determinantes e do outro sabe que tais determinantes não são fatalidades, mas simples condicionamentos. “*Em sua essência entram como fatores opostos à determinação e à liberdade, em conflito natural e permanente, cuja superação se faz na ação empreendida pelo indivi-*

duo, guiada pela racionalidade do conhecimento, já adquirido, de si e do mundo.”

Esses autores citados respaldam nosso posicionamento quanto à importância de se acelerar o investimento no desenvolvimento dos profissionais da Instituição estudada.

Para FREIRE (1980, p. 26-7):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Nesta perspectiva, o homem deve ser capaz de agir e refletir sobre sua condição de estar no mundo, associada com sua ação sobre o mundo, para poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo.

O processo de avaliação não será aprimorado sem que, simultaneamente, nos aprimoremos enquanto pessoas e profissionais, e para isso precisamos de uma Política institucional que favoreça e mantenha essa perspectiva.

O homem consegue transformar a realidade através de ações concretas e na medida em que desenvolve essas ações, descobre a complexidade da realidade e estimula a sua consciência crítica.

A conscientização permite um desapegar da realidade e com isso produz a desmitologização. (...) O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 27-9)

Com o suporte teórico advindo dessas variáveis analíticas inferidas, pudemos compreender melhor as categorias empíricas, validando as hipóteses que nortearam este estudo. Foi evidenciado que a Avaliação de Desempenho

Docente em Estágio Probatório foi implantada na Universidade para atender uma exigência legal, de forma autoritária. A consciência ingênua, ou a transição para a tomada de consciência, por parte dos entrevistados, foi um fator determinante da aceitação do processo como ele estava sendo implantado. Não se discutiu e construiu pressupostos e instrumentos adequados à realidade e não se percebeu uma Política institucional para sustentar o aprimoramento do processo estudado. Houve referência à rejeição ao processo, a críticas, decepções, insatisfações e traumas, ao mesmo tempo que, evidenciou-se posturas submissas, ausência de intervenção no processo, passividade, não envolvimento e deslocamento de responsabilidade. Não há uma atitude de busca de esclarecimentos e de exigência de participação efetiva no processo de avaliação. O comodismo e a inércia foram determinantes da manutenção do processo. Quando houve a verbalização, por alguns, da necessidade de participar, tomar consciência e compreender a riqueza do processo, houve, simultaneamente, a explicação de justificativas que inibiam ou impediam-nos de assumir tais posturas.

Para superar as dificuldades, evidenciadas no contexto empírico desta investigação, acreditamos que deva haver um investimento no desenvolvimento de posturas mais críticas, comprometidas e, principalmente, mais conscien-

tes da complexidade do contexto onde o processo de avaliação docente em estágio probatório ocorre.

Essa condição requer a transição da consciência ingênua, para a tomada de consciência e conscientização, condições essenciais para o desenvolvimento responsável e comprometido com a intervenção nas causas que influenciam o processo, dando, a ele, as características atualmente vigentes. Somente por meio do investimento, nessa nossa transição, poderemos aperfeiçoar a concepção e a prática da avaliação de desempenho docente, contemplando características centradas na participação, democracia, equidade, justiça, humanismo, desenvolvimento pessoal e profissional, melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidos nessa Instituição, e principalmente, das relações desencadeadas durante esse processo de trabalho.

O estímulo à reflexão sobre essa prática vivenciada pode ser o primeiro passo desencadeado pela divulgação e discussão, na Instituição, deste estudo por nós realizado.

Consideramos que o estudo mostrou ser relevante à medida em que nos propiciou o alcance de objetivos tão significativos à qualidade das práticas vigentes nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Contudo, o maior potencial de contribuição desta pesquisa está por ser concretizado com a ampla divulgação e reflexão dela advinda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1991.
- BERGAMINI, C.W.; BERALDO, D.G.R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- BLACKBURN, R.; PUTTEN, J.V.; PENNA FIRME, T. **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 10.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. **Pro-Posições**, v.3, n.1(7), p.7-16, 1992.
- FIRME, T.P. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. **Ver. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. v.1, n.2, p.5-12, 1994.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. **Administração de recursos humanos: um enfoque profissional**. São Paulo: Atlas, 1994.
- HURTADO, S.; NAVIA, C.N.; SOUZA, C.P. de **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- KURCGANT, P. (coord.) **Administração em enfermagem**. São Paulo: EPU, 1991.
- LUCENA, M.D.S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

- MAXIMIANO, A.C.A. **Teoria Geral da Administração:** da escola científica à competitividade em economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Abrasco-Hucitec, 1998.
- PARANÁ. Lei nº 6.174/70 de 16 de novembro de 1970. Estatuto dos Funcionários Cíveis do Estado do Paraná. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná.
- PARANÁ. Lei nº 10.219 de 21 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a Previdência Social aos Servidores Públicos Estaduais, cria o Fundo de Previdência do Estado e adota outras providências.
- PINTO, A.V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1979.
- PUIGGRÓS, A. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APPLE, M.W.; NÓVOA, A. (orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Portugal: Porto, 1998.
- SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SELDIN, P. Como criar programas de avaliação bem sucedidos: aperfeiçoando o desempenho do corpo docente, decisões sobre estabilidade e processo de promoção. In: SOUZA, E.C.B.M. de **Avaliação de disciplina.** Brasília: Universidade de Brasília, 1997. (Leituras complementares, v. 2)
- SPINK, M.J. (org.) **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.