

PRÁTICAS AVALIATIVAS E PROFISSIONALIZAÇÃO NOS COTIDIANOS - UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

*Crislainy de Lira Gonçalves
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite^(*)*

A avaliação da aprendizagem tem garantido espaço no debate acadêmico e em muitas pesquisas e produções publicadas nos últimos anos no Brasil, que se afastam da sua redução à classificação. No entanto, a despeito da quantidade de estudos que estão sendo desenvolvidos sobre esta temática, nota-se que comumente a avaliação é conduzida nas escolas na intenção de medir ou classificar a aprendizagem dos alunos, isto é, num “ciclo vicioso de testinite” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013) que ignora as possibilidades da avaliação em contribuir para gerar aprendizagens. Dito de outro modo, ao invés de estar a serviço da aprendizagem e do processo de educação em sua totalidade, a avaliação é utilizada como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno, contribuindo para excluir do sistema escolar aqueles que não atingem a classificação desejada.

Frente a este cenário de exclusão, entendemos, assim como Fernandes (2006), que embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a “todos” a oportunidade de sucesso, é necessário assegurar rupturas com práticas de classificação e mensuração, que visam excluir e perpetuar a reprodução. Esta situação justifica questionar sobre como a concepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem incide, ou não, na perpetuação destas práticas avaliativas com caráter classificatório, mensurador e excludente (MÉNDEZ, 2002; LEITE & FERNANDES, 2002) ou, pelo contrário, faz dela um dispositivo de formação.

Orientadas por esta intenção e entendendo que as concepções dos professores ocupam um papel fundamental para romper com um cenário de exclusão de alunos com perfis distintos da cultura escolar tradicional, objetivamos trazer ao debate as concepções que orientam as práticas avaliativas, uma vez que elas dizem respeito não só aos alunos e às suas aprendizagens, mas

^(*)Crislainy de Lira Gonçalves. Doutoranda em Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Agência financiadora: FACEPE.

Lucinalva Andrade A. Almeida. Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Carlinda Maria F.A. F. Leite. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

também aos professores e ao trabalho que desenvolvem. Consideramos existir uma relação entre as práticas dos professores e o processo de profissionalização da função docente, visto que, para se constituir socialmente enquanto grupo profissional que possui saberes exclusivos, específicos e indispensáveis à sociedade, faz-se necessário exercitar, através da prática docente, estes saberes, recusando, por exemplo, a posição de meros aplicadores de pacotes e programas.

Nesta atitude, que se afasta de um mero cumprimento do que lhes é prescrito, os professores mobilizam seus saberes acadêmicos e profissionais para regerem o trabalho que desenvolvem cotidianamente, sendo protagonistas de suas práticas, coautores dos processos curriculares (LEITE, 2012) e, conseqüentemente, reconhecidos enquanto profissionais que possuem um “cercado” profissional que os protege da intrusão de outros grupos sobre seu trabalho (FREIDSON, 1998). Tendo por referência estas ideias, este trabalho parte da seguinte questão: *A partir de que sentidos de avaliação as pesquisas nos, dos e com os cotidianos evidenciam a relação entre as práticas avaliativas e o processo de profissionalização da docência?*

Para responder a esta pergunta, identificamos, em diferentes espaços discursivos de produção acadêmica, trabalhos oriundos de pesquisas que focam nas práticas avaliativas dos professores. Deste modo, intentamos discutir teoricamente a relação entre práticas avaliativas e profissionalização da docência apontada por trabalhos publicados entre 2004 – 2014¹ no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), assim como os trabalhos publicados no GT de Didática (GT 4), de Formação de Professores (GT 8), e no GT do Ensino Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Para identificar os trabalhos que apontavam para a temática em foco, utilizamos como procedimento a leitura dos títulos e palavras-chave, o que fez com que reduzíssemos o extenso número de publicações destes eventos a 120 trabalhos que trataram especificamente da avaliação da aprendizagem e que tinham (pelo que indicava o título e palavras-chave) potencial para dialogar com o nosso objeto de estudo. Realizamos, então, a leitura dos resumos deste quantitativo de trabalhos para selecionar as pesquisas que atendessem aos seguintes critérios: as que tiveram como *locus* o cotidiano da sala de aula; as que tiveram por foco as práticas avaliativas dos professores; e as pesquisas que apontavam para os saberes e teor profissional presentes nas práticas enunciadas.

Após as leituras embasadas pelos critérios apresentados, selecionamos nove (09) trabalhos que mais se aproximaram da discussão acerca da relação entre as práticas avaliativas dos

¹ A escolha deste período trata-se de um recorte temporal em que identificamos maior recorrência dos estudos que evidenciam sentidos de práticas avaliativas ligadas à profissionalização da docência.

professores, desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, e o reconhecimento profissional do trabalho que exercem. Em seguida, realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra. Na sua apresentação, para facilitar a identificação dos trabalhos selecionados, incluímos nas citações que compõem nossas análises o nome do evento/espço discursivo que serviu de suporte para a sua veiculação.

À luz da análise do discurso, utilizamos a categoria *interdiscurso* - que, segundo Orlandi (2005), é “representado como eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível” (p. 32) – para compreender como o já dito/observado em outros contextos e por outros sujeitos produz sentidos que se relacionam às práticas individuais e coletivas dos professores. Consideramos que esses sentidos, ao embasarem as práticas, reverberam sobre o processo de profissionalização da docência.

Além do interdiscurso, também utilizamos a categoria *sentidos*, que, segundo Orlandi (2012a), “são construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários” (p. 136), sendo, portanto, construções determinadas ideologicamente. Os sentidos, desta maneira, constituem os conhecimentos históricos e são por ele constituídos e perpetuados, sendo que neste processo, os sujeitos são inseridos numa formulação já estruturada, porém não fixa, uma vez que “o sujeito e os sentidos, embora pareçam estar sempre lá, também são produzidos” (ORLANDI, 2012b, p. 85). No entanto, estando ligados à língua, à ideologia e à história, são passivos de modificações no campo da significação, uma vez que ao mesmo tempo em que são interpretados, os sujeitos também interpretam. Logo, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo, a depender das relações que os sujeitos estabelecem com determinado objeto.

No caso deste estudo, buscamos nas produções acadêmicas sentidos de avaliação nas pesquisas *nos*, *dos* e *com* os cotidianos que evidenciam a relação entre as práticas avaliativas e o processo de profissionalização da docência. Para tanto, no tópico seguinte contextualizamos o percurso histórico de desenvolvimento profissional da docência, analisando o movimento interdiscursivo que influencia diretamente o fazer dos professores na contemporaneidade.

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E O MOVIMENTO INTERDISCURSIVO DAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Embora muito se discuta sobre a profissionalização da docência e, em muitos casos, sobre a “profissão docente”, é necessário que delimitemos o que estamos a chamar de profissão e de profissionalização, sendo que, ao abordar tais termos, não estamos buscando uma “receita” para definir o que se enquadra ou não no conceito de profissão e profissionalização, visto que, além

destas palavras possuírem um caráter polissêmico, em muitas situações não é possível obter consenso entre os diversos autores que abordam a temática.

Nóvoa (1991), ao fazer um resgate da história da docência e do desenvolvimento deste grupo profissional, sinaliza o fato de ele ter sido fortemente marcado pela regulação da Igreja, que detinha uma influência determinante sobre a atuação dos professores, ditando as práticas, a função e a identidade que precisavam assumir (deveriam ser, por exemplo, convertidos aos dogmas da Igreja).

Com a estatização do ensino, o Estado tomou para si a responsabilidade de proteger e ao mesmo tempo “controlar” a docência, o que fez com que neste cenário fossem vislumbradas mudanças. No entanto, Nóvoa (1991) afirma que “mesmo com a estatização, que teoricamente substituiria o perfil do professor religioso pelo de profissional, o modelo docente ainda permaneceu muito próximo ao de um padre” (p. 119) que cumpre a sua missão. Em síntese, estas duas instituições, a Igreja e o Estado, “exerceram o papel de mediadoras da profissão docente, tanto em suas relações internas, quanto externas” (*ibidem*, p. 120), o que pode ter contribuído, por exemplo, para que os docentes não se consolidassem historicamente enquanto grupo unificado em prol da negociação e garantia de seus direitos e da proteção de seu dever profissional.

Esta breve introdução sobre a história da profissão docente é pertinente para se refletir o modo como o modelo de docência se volve através de um movimento interdiscursivo que apresenta sob uma nova roupagem o professorado, mas mantém ainda muito da visão de missionário, dada a fragilidade da autonomia de que dispõem muitas vezes os professores para a mobilização dos saberes específicos que lhes permitam enfrentar a diversidade e complexidade das atuais demandas da sociedade. Ou seja, este interdiscurso rememora não apenas os limites para a mobilização de saberes específicos, mas também a função do professor enquanto ser vocacionado ao serviço voluntário, pronto a obedecer a ordens e pronto a doar-se em prol de uma causa maior. Assim, o docente seria destinado a atuar em prol da virtude de fazer com que alguém aprenda.

Nesta dualidade, a existência de uma profissão docente é colocada em xeque, visto que as profissões se diferenciam de outros ofícios com base na natureza do trabalho que desenvolvem. Seguindo esta lógica, Dubar (1991) clarifica a distinção entre “profissões” e “ofícios”, classificando-os através de “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão” (p. 124). Assim, as profissões, desde séculos passados, estariam mais próximas do trabalho intelectual e de prestígio, enquanto os ofícios estariam relacionados a um trabalho manual, considerado inferior ao trabalho dos profissionais.

Tratando-se especificamente da docência frente a esta dualidade entre ofícios e profissões enfatizada por Dubar (1991), nos filiamos à concepção de docência enquanto profissão que está em processo contínuo de elevação de seu status profissional, o que indica para uma movimentação de sentidos acerca da docência que, na contemporaneidade, têm disputado espaço desde as formulações políticas até a profissionalidade dos professores.

Este conflito de sentidos é oriundo de um movimento interdiscursivo que rememora práticas ligadas aos “ofícios”, embora consideremos que este movimento interdiscursivo não descaracterize a natureza profissional da docência, uma vez que as próprias pesquisas *nos, dos e com* os cotidianos evidenciam que por mais que sejam interpelados à práticas que se assemelham a dos “ofícios”, os professores se valem de um conjunto de saberes profissionalizados que os habilitam a desenvolverem práticas marcadas por certa autonomia e tomada de decisões, sendo as práticas avaliativas um campo propício ao desenvolvimento de tais ações.

Esta reflexão é importante para pensarmos a função da ação docente, o que nos leva a concentrarmo-nos no conceito de profissão a partir de alguns autores que buscam definir as profissões através de prerrogativas que envolvem, desde a formação até à regulação dos saberes e ações que regem determinado grupo. Para Gonçalves (2007), uma profissão pode ser caracterizada a partir de alguns elementos, tais como:

Nível de qualificação média ou superior, assente em formação inicial correspondente ou em qualificações informais de longa aprendizagem; diferenciação e especificidade técnica ou científica permitindo algum grau de autonomia profissional e responsabilidades de enquadramento ou coordenação de atividades no domínio em causa; autoidentidade social mínima do grupo em questão; reconhecimento formal pelas entidades públicas administrativas, pelo mercado ou prática social (p. 190).

É perceptível nas palavras do autor que o conceito de profissão está fundamentado por quatro prerrogativas básicas, sendo elas: *qualificação, especificidade técnico/científica, autoidentidade e reconhecimento profissional*. Estas características, que outorgam a uma ocupação o título de profissão, são “a antítese do trabalho alienado” e “constituem uma forma protetora de organização do mercado de trabalho face à ignorância, à incompetência, e, em simultâneo, salvaguardam os interesses dos próprios clientes dos profissionais” (ibidem, p. 185). Nesta perspectiva, as profissões garantem a seus clientes um serviço especializado e protegido, pautado em um saber-fazer que é próprio de um grupo específico e profissionalizado.

Em síntese, o que estamos a chamar de profissionalização está de certo modo relacionado com o que Freidson (1998) considerou quando apresentou a seguinte definição:

Processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente, mas nem sempre por legar uma competência esotérica especial e cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para a sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento [formação] para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (p. 98).

A partir desta concepção podemos dizer que a profissionalização envolve controle e monopólio. Nesta perspectiva vale ainda salientar que a profissionalização não consiste em um processo único e isolado; ela implica um conjunto de dimensões que estão interligadas e que, a partir de uma relação de interdependência, constituem especificidades que fundamentam uma profissão, o seu trabalho individual e coletivo, assim como suas regras e princípios profissionais. Dentre as dimensões que compõem a profissionalização na acepção de Bourdoncle (1991), daremos ênfase à profissionalidade e ao profissionalismo.

O conceito de profissionalidade definido por Bourdoncle (1991) remete ao conjunto de saberes e fazeres próprios da ação docente, ou seja, à materialização do saber através da prática. Ao agir com profissionalidade, o docente estará organizando os saberes próprios de sua profissão, apreendidos desde a formação inicial, para atuar em seu espaço profissional. Nesta organização, está simultaneamente a construir uma identidade profissional que lhe é própria, isto é, uma identidade “relativa aos papéis sociais experimentados, direta e indiretamente, ao longo da sua biografia e partilhados pelo grupo” (LOPES, 2002, p. 73). É neste movimento de profissionalização, e onde são articulados saberes teóricos com saberes práticos e saberes práticos com saberes teóricos, que ocorre o desenvolvimento profissional docente que dá à docência o estatuto de profissão.

O profissionalismo, na concepção posta por Bourdoncle, é entendido como uma adesão às normas, princípios e saberes que regem a profissão, isto é, as “competências e a ética estão definidas *a priori*” (LOPES, 2002, p. 72) para o grupo profissional. É nesta linha que Freidson (1998) abordou em seus estudos a ideia de profissionalismo a partir da autonomia e da precedência do princípio ocupacional sobre o princípio administrativo, relacionando a autonomia à competência, que consiste basicamente nas “tentativas dos trabalhadores, mesmo aqueles da linha de montagem, de fazerem seu trabalho da forma que achavam adequada, com o seu próprio senso de saber como fazê-lo” (p. 110). Assim, o profissionalismo envolve a autonomia das práticas apoiadas no uso dos saberes específicos da profissão, o que requer “a capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento, tendo o monopólio sobre o campo, sem depender de outras profissões para a sua prática rotineira” (BONELLI, 1998, p. 19).

Aprofundando esta reflexão, podemos reconhecer o quanto os professores, apesar de possuírem saberes próprios que lhes permitam ser intelectuais transformadores (GIROUX, 1990) do instituído, estão, como o fizeram no passado, sendo interpelados a assumir um trabalho que em alguns casos se assemelha ao trabalho do ofício, sendo na acepção de Dubar (1991) um trabalho manual, em que se executa uma tarefa rotineira, pautada sobretudo na execução de um processo elaborado por outros. É nesta lógica interdiscursiva que os professores são submetidos a políticas-práticas que preconizam a reprodução e execução de planos de ensino que foram pensados por outros especialistas.

Em sua análise acerca do desenvolvimento sócio histórico e profissional da docência, Nóvoa (1991) considerou que é devido a interferências externas como estas que “os docentes não codificaram [...] um conjunto de regras deontológicas, porque o comportamento ético lhes foi ditado pelo exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado” (p. 120). Devido a isto, mesmo reconhecendo o professorado enquanto profissão, consideramos que os professores também estão a buscar a elevação de seu *status* profissional, o que envolve não apenas a busca por reconhecimento e direitos, mas, sobretudo, uma mudança nas práticas, caracterizada pela busca da autonomia no trabalho cotidiano, assim como na tomada de decisões internas à sala de aula, e também externas, relacionadas à sua profissionalização. Foram manifestações desta profissionalização que encontramos na análise de produções acadêmicas relativas a práticas avaliativas de professores.

AVALIAR PARA DECIDIR: PRÁTICAS AVALIATIVAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ao analisar os trabalhos publicados e os discursos por eles veiculados acerca das práticas avaliativas dos professores, pudemos perceber que a avaliação não corresponde a um momento isolado, à margem da ação educativa. Corresponde, sim, a uma ação contínua integrada constantemente a outros elementos que sobre ela interferem diretamente, assumindo um sentido de *transversalidade* na prática docente. Disto é exemplo a tese de que “[...] a avaliação é um instrumento de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem que tem a função, entre outras, de ajudar, motivar e retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica do professor” (CUNHA, ANPED, 2004, p. 4). Nesta concepção, a avaliação, para além de atender à necessidade de quantificação das aprendizagens ou das dificuldades dos alunos, tem seu sentido ampliado na intenção de acolher tanto a dimensão das práticas dos professores, como as concepções que as suportam e as dimensões macro-políticas que as influenciam. Este entendimento aponta para um sentido da prática avaliativa enquanto *prática social*, que está articulada a valores que possuem

influências não somente no espaço específico da escola, mas, também, nas intenções e determinações de contextos mais amplos, como o contexto de influência e de criação das políticas (BALL, 2001), numa relação de interdependências.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem não consiste em um fenômeno neutro, pois, está carregada de objetivos e intenções mais amplas que influenciam não só a formação de uma conduta específica para os sujeitos, mas também ações que podem direcionar quer as políticas curriculares e as avaliações externas e internas, quer as políticas de formação de professores, o que, de acordo com Dourado (2016), compõe um dos aspectos fundamentais da profissionalização do professorado, sobretudo na contemporaneidade. De acordo com este investigador, a formação e valorização profissional têm sido temas que, embora sejam apresentados nos textos políticos, como por exemplo no Plano Nacional de Educação, também têm se apresentado como desafios ao contexto da prática, devido à instabilidade – sobretudo política – que o país está vivendo.

Por esta via, tratar da profissionalização da docência a partir do contexto da prática dos professores, e, mais especificamente das práticas avaliativas, pressupõe desinibilizar a docência e seus saberes específicos frente ao movimento interdiscursivo que rememora nesta função traços meramente vocacionais e voluntários, ou seja, desprofissionalizados. Tendo esta ideia por referência, tecemos uma análise sobre as relações entre as práticas avaliativas e a profissionalização da docência, recorrendo a sentidos presentes nos discursos veiculados pelas pesquisas acadêmicas que apontaram para a natureza profissional do trabalho dos professores e seu desenvolvimento através das práticas avaliativas.

Partindo do entendimento de que “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática” e que “para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção” (ORLANDI, 2012a, p. 73), estabelecemos por critério que as pesquisas analisadas apresentassem dados oriundos das práticas observadas no cotidiano escolar, uma vez que consideramos que é no cotidiano que se efetivam os processos de produção das práticas avaliativas.

No quadro desta ideia, um dos sentidos apontados pelas produções analisadas é a *capacidade reguladora da avaliação*, entendida como instrumento utilizado pelo Estado para controlar as práticas desenvolvidas pelos professores, a exemplo das produções divulgadas, respectivamente, no EPENN e no ENDIPE:

O Estado, no seu papel regulador e avaliador, intervém na questão procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Nesse sentido, a reestruturação do trabalho docente passa a sofrer consequências importantes

em função dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso (MAUÉS, EPENN, 2007, p. 4).

O professor, sem se aperceber da interferência que vem sofrendo na condução de seu trabalho, rende-se à cultura de avaliação que se instala no contexto institucional, a partir de uma política configurada e implementada pelos órgãos centrais da administração educacional (REAL, ENDIPE, 2006, p. 6).

Os extratos anteriores nos levam a considerar a avaliação em seu caráter polissêmico, mas também dúbio, no sentido de que ela adquire conotações e interesses diversos a depender da posição discursiva que ocupa os que estão a utilizá-la. Assim, embora partamos inicialmente do pressuposto de que a avaliação consiste em uma prática que favorece e contribui para o processo de profissionalização do professorado, também a consideramos como um meio pelo qual o Estado exerce uma função reguladora da prática docente.

Vale ressaltar que estas compreensões em tomo da avaliação não se excluem mutuamente, embora sejam divergentes, mas coabitam no jogo de tensões que estão presentes no cotidiano escolar. Logo, o sentido controlador da avaliação, embora produza impactos nas práticas, não as determina, uma vez que os professores convertem este sentido da avaliação para sentidos ligados à autonomia e tomada de decisões que favoreçam as aprendizagens dos alunos e reforcem a natureza profissional da função que exercem.

É neste sentido que a pesquisa desenvolvida por Lopes (EPENN, 2013) afirma que “[...] a lei pode estabelecer normas, critérios e orientações para alterações das práticas, porém, elas só efetivamente se concretizarão se os profissionais da escola tiverem muita clareza e consciência das consequências dessas mudanças” (p. 8). Nessa linha acadêmica, os professores não aderem a práticas regidas por normas que não possuem critérios e intencionalidades explícitas, o que, em outras palavras, aponta para uma possível regulação não só dos interesses dos próprios, mas também dos resultados que os mecanismos de controle mobilizados pelo Estado visam alcançar.

Assim, reiteramos que as políticas avaliativas internas e externas que buscam regular as práticas dos professores não são determinantes, uma vez que, como afirma Orlandi (2012a), “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas” (p. 134). Essa ideia indica que os textos políticos e as orientações externas, por mais prescritivos e instrumentalizadores que aparentem ser, não são completamente determinantes da prática, pois apesar de estarem imbuídos de significados, são sujeitos a interpretações e produções de sentidos diversos por parte de quem os lê e concretiza na prática.

Em síntese, o que estamos a sustentar é que os professores, por um lado, sofrem influências dos contextos em que estão inseridos e desenvolvem práticas avaliativas embasadas em concepções que se fundam em princípios neoprodutivistas² (SAVIANI, 2013), mas, por outro lado, também desenvolvem práticas que destoam desta lógica e se fundam em concepções outras de avaliação, sobretudo voltadas à formação. Um exemplo desta situação é sinalizado por Gomes (ANPEd, 2005), quando afirma que os dados da pesquisa que desenvolveu apontam que “uma nova concepção de avaliação encontra-se em processo de construção, baseada em princípios formativos, plurais e diferenciados” (p. 14). A nosso ver, estes processos correspondem não só a mudanças isoladas das práticas avaliativas, mas também a mudanças que envolvem a organização escolar, o currículo e a própria percepção dos docentes sobre a potencialidade das práticas escolares, o que decorre da mobilização de saberes que possuem e que contribuem para o desenvolvimento da sua profissionalidade e identidade profissional.

Apesar deste papel de decisão que têm os professores (LEITE; FERNANDES, 2010), vale destacar que os trabalhos analisados sinalizam que eles, ao buscarem desenvolver práticas que visam primordialmente à formação dos alunos, encontram algumas dificuldades no que diz respeito à efetivação de práticas avaliativas que destoem dos modelos tradicionais de mensuração e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que, por algum motivo, não conseguem atingir “a média” do resultado esperado.

Dentre as dificuldades vivenciadas pelos professores, destacamos as que decorrem de interferências no desenvolvimento da ação docente. De fato, o trabalho dos professores continua a passar por propostas e reformas que historicamente almejavam a instrumentalização, a padronização e a mecanização. Nesta mesma linha de análise, Luis (EPENN, 2011) incorpora à discussão um outro elemento que está estritamente relacionado à desprofissionalização da docência e que se prende com a precariedade das condições de trabalho. Os dados da investigação desta autora mostram que “[...] as condições de ensino cada vez mais precárias [...] não condizem com as exigências, cada vez maiores e mais constantes, da avaliação externa que o Estado faz do trabalho do professor” (p. 13).

As pesquisas que analisamos apontaram que os professores, ao tentarem instituir práticas avaliativas embasadas em seus saberes específicos em linha com a formação que os caracteriza, têm

² Que têm por princípio uma nova versão da Teoria do Capital Humano, cabendo à escola e ao professor formarem não mais mão de obra destinada diretamente a ocupar uma vaga no mercado de trabalho, mas sujeitos que possuam um *status* de empregabilidade. Assim, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430)

se deparado com tentativas de controle que advêm não só do Estado, mas também de outros sujeitos de influência que estão presentes no cotidiano escolar. Queiroz (EPENN, 2007, p. 12) afirma que os professores comumente têm de lidar com outros tipos de pressão, como por exemplo, pressão social e condicionantes culturais que incidem na concepção que outros sujeitos que compõem a comunidade escolar possuem sobre a avaliação, como por exemplo, os pais dos alunos, coordenadores, gestores, entre outros, o que, segundo a autora, “são barreiras cognitivas para a aceitação da avaliação contínua” (p. 12). Deste modo, considerando que a intervenção destes sujeitos está relacionada ao produto final/quantificado das avaliações, compreendemos que a inversão desta lógica por parte dos professores - ao proporem uma avaliação contínua, que não se têm ao final do processo -, consiste em uma contraposição à lógica neoprodutivista, que visa a formação focada em resultados que habilitem os egressos da escola à competição.

Ressaltamos que as intervenções advindas dos vários sujeitos que compõem a comunidade escolar são direcionadas não necessariamente para um acompanhamento bem intencionado das práticas dos professores, uma vez que são motivadas, dentre outros elementos, por uma “desconfiança” das práticas geridas pelos mesmos. Esta situação, num contexto de pouco reconhecimento social de sua função, leva a que os professores sejam, como afirma Nóvoa (1999), avaliados por discursos que ora os elevam à condição de formadores da sociedade e indispensáveis a esta, e ora os colocam sob suspeita de seus próprios saberes, sendo considerados despreparados para tal. É nesta dicotomia discursiva que os professores são cada vez mais responsabilizados pelo progresso da nação e, ao mesmo tempo, responsabilizados pelos seus “fracassos”.

A despeito desta “desconfiança” histórica que submete a classe docente, as pesquisas realizadas nos cotidianos das escolas e das salas de aula têm servido para desinibilizar práticas e saberes desenvolvidos pelos professores e que, nesta linha interdiscursiva de “desconfiança”, são muitas vezes ignorados pela comunidade escolar e por outros agentes e grupos profissionais. Estas pesquisas acompanharam não só o desenvolvimento histórico das práticas avaliativas em seus processos de resignificação de objetivos, mas também o desenvolvimento profissional individual dos professores através das práticas avaliativas que desenvolvem. Fenômenos deste desenvolvimento histórico e profissional podem ser exemplificados através da seguinte enunciação presente nas análises realizadas por Gonçalves (ENDIPE, 2006):

O processo avaliativo foi se tornando mais global, qualitativo e contínuo; de limitado à avaliação única da professora, cujos instrumentos eram provas e trabalhos, abria-se para uma avaliação diagnóstica, utilizando-se registro de observações, auto-avaliação tanto do docente como do discente, contribuindo assim para a reformulação do planejamento docente [...] (p. 10).

As ressignificações apontadas na análise apresentada suscitam questões que perpassam a avaliação em seu sentido local-global e que dizem respeito às concepções de avaliação em sua relação com as práticas avaliativas, o que envolve, por conseguinte, metodologias e instrumentos específicos. Nota-se que, neste movimento de ressignificação, a avaliação não está deslocada dos processos de ensino-aprendizagem, mas se torna, ela mesma, parte constituinte deste processo, ocorrendo, como afirma o autor, desde as suas dimensões iniciais, como por exemplo o planejamento, e ampliando-se aos processos de concretização do currículo em sua dimensão pensado-vivido.

Todo este movimento presente na escola e desinibilizado pelas pesquisas *nos* e *com* os cotidianos aponta que, a despeito dos objetivos e interesses políticos e sociais presentes na escola, os professores, mesmo que de modo sutil, como afirma Certeau (2014), têm, a partir dos princípios de sua profissionalidade e profissionalismo, incorporado concepções de avaliação que têm servido como forma de resistência profissional e defesa de saberes específicos que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

As concepções de avaliação, a que nos referimos, e que têm tirado o foco da classificação para a formação, têm contribuído para que os professores deixem a posição de meros rotuladores dos níveis dos alunos e assumam a posição de modificadores, agentes de mudança da realidade apontada pelos instrumentos avaliativos. Nesta perspectiva, ultrapassam a função simplista de atribuir notas e divulgar desempenhos, para interpretá-los enquanto informação sobre *o que* e *como* o aluno aprende ou não, tornando a avaliação um meio de colher informações para poder agir, intervir. Este sentido de avaliação, ligado à *ação e tomada de decisões*, tem contribuído para “novas” faces de reconfiguração da docência, que a descentralizam da função reprodutiva e classificatória, fazendo emergir uma configuração de docência (cri)ativa e emancipatória, que age, decide, intervém e qualifica o processo, como apontam as análises de Moraes (ENDIPE, 2006) e Lopes (EPENN, 2013):

Partimos do pressuposto que a avaliação das atividades constitui-se como mediadora entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelo aluno. O objetivo principal da avaliação é a ação e a reflexão das ações desenvolvidas tanto pelo aluno como pelo professor, no sentido de qualificar o processo de atividade cognitiva dos envolvidos (MORAES, ENDIPE 2006, p. 10).

[...] confunde-se avaliação com verificação e constatação; e avaliar vai muito mais além do que observar ou constatar resultados. Avaliar é antes de tudo uma tomada de decisão, uma atitude de intervenção na construção do conhecimento dos sujeitos (LOPES, EPENN, 2013, p. 3).

É em função do que acabamos de enunciar que justificamos a necessidade de se compreender as práticas avaliativas sob a perspectiva da profissionalização da docência, entendendo que estas práticas são imbuídas por saberes diversos que reclamam dos professores a vivência da profissionalidade e do profissionalismo docentes e atestam a natureza profissional de sua função. Neste sentido, secundamos Lopes (EPENN, 2013, p. 4) ao refletir que “a mudança no sentido de uma avaliação mais humana, mais formativa, menos seletiva, talvez perpassasse pela voz dos professores”, isto é, a “avaliação é a ponta do nó que, ao se desatar, poderá desencadear muitas outras mudanças”. No quadro desta ideia, os professores, através de seus saberes, são desafiados a “desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a omnipresença da classificação-nota” (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 578).

Diante do exposto, entendemos que a avaliação, por preconizar a tomada de decisões e pressupor autonomia do trabalho desenvolvido pelos professores em seus cotidianos, constitui um elemento da prática docente capaz de contribuir de forma expressiva para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o desenvolvimento destas práticas, que demonstram o saber-fazer dos professores, são indicadores do processo de profissionalização da docência. Dito por outras palavras, realçamos a importância das práticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula e das escolas, chamando a atenção para o fato de que, embora sejam muitas vezes solitárias e até mesmo invisibilizadas, reafirmam o valor e a contribuição social do trabalho desenvolvido por estes profissionais, sendo, desta forma, um caminho para a afirmação dos saberes e para a autonomia deste grupo no galgar de um *status* profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos discursos veiculados nos espaços de produção acadêmica, pudemos perceber que a avaliação, por estar articulada aos processos de ensino-aprendizagem e por preconizar a tomada de decisões e pressupor autonomia dos professores em seus fazeres cotidianos, contribui para que os docentes se apoiem em seus saberes e que possam instituir-se enquanto grupo profissional. Isto implica considerar que, ao agirem norteados por saberes simultaneamente diversos e específicos, os professores desenvolvem um trabalho exclusivo e qualificado. Eles o fazem por intermédio de uma formação longa e especializada, que lhes confere capacidade de um saber-fazer adequado às diferentes situações.

No quadro das ideias que apresentamos neste artigo, consideramos que a prática cotidiana dos professores configura um forte desafio a um processo de profissionalização que não parte

unicamente de instâncias superiores ou de um reconhecimento social da importância da profissão, mas do reconhecimento de seus próprios agentes em uma esfera de ação individual e coletiva que se vincula ao seu fazer e às suas práticas cotidianas.

A análise das produções acadêmicas também nos informa sobre uma determinada cobrança que é depositada por alguns pais, gestores, coordenadores e secretarias, que buscam instruir os professores sobre o caminho que devem seguir para a efetivação e desenvolvimento de suas práticas, apontando para um estado de desprofissionalização da docência, que, dentre outros aspectos, é fortemente influenciado por processos de avaliação externa que parecem caminhar para “uma visão redutora da educação escolar e para uma desvalorização do trabalho cotidiano das escolas, e dos modos de trabalho pedagógico-curriculares dos professores bem como para a formatação do pensamento e das práticas dos professores” (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016, p. 652).

Assim, apesar das tentativas de controle das práticas, que contribuem para um processo inverso à profissionalização, muitas vezes fomentado pelas políticas públicas, notamos que, longe de se adequarem ao papel esperado pelo Estado – o de reprodutores -, as pesquisas *nos, dos e com* os cotidianos têm evidenciado que muitos professores têm resistido. Como apontam as pesquisas analisadas, através de práticas avaliativas que fogem à lógica mercadológica do neoprodutivismo presente em políticas de educação relacionadas com um mercado escolar financiado por indicadores de desempenho (BALL, 2001), muitos professores, nos seus cotidianos profissionais, recorrem aos saberes-fazeres que construíram para tomarem decisões que rompem com a reprodução e a exclusão.

As resistências dos professores, divulgadas nas pesquisas dos cotidianos, têm provocado mudanças não só na avaliação, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e, de modo mais amplo, no desenvolvimento de sua profissionalidade, dimensão fundante do processo de profissionalização. Desta feita, ao “consumirem os produtos do cotidiano” (CERTEAU, 2014), os professores criam e recriam táticas de consumo que alteram continuamente suas práticas, alterando também seu *status* profissional.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul. / dez. 2001.
- BONELLI, M.G. Contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 11-30.
- BOURDONCLE, R. **La professionnalisation des enseignants**: analyses sociologiques anglaises ey américaines. **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, jan.-mar. 1991.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CUNHA, E. R. Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola cabana de Belém. In: ANPEd. **Anais da 27ª Reunião Anual**. Caxambu: UFMG, 2004.
- DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18.2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1991.
- FERNANDES, C. O. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. MOREIRA, A.F.; ARROYO, M. (Coords.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016.
- FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.
- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C., 1990.
- GOMES, S.S. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: ANPEd. **Anais 28ª Reunião Anual**. Caxambu: UFMG, 2005.
- GONÇALVES, C.M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 2007.
- GONÇALVES, G. S. A avaliação da aprendizagem como prática na formação continuada de docentes em serviço: um estudo pautado na perspectiva histórico-crítica. In: ENDIPE. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.
- IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.
- LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (BR)**, 4(7), 10-18, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação da aprendizagem**: Novos contextos, novas práticas. Porto: Edições ASA, 2002.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação – PUCRS (BR)**, 33(3), 198-204, 2010.
- LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente - o caso do 1º CEB. **A educação entre o Local e Global na Viragem do Milênio**. Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 71-78, 2002.
- LOPES, C. V. A. Práticas avaliativas nas escolas públicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: uma análise dos professores em formação no PARFOR. In: EPENN 21 ed., 2013. **Anais do XXI EPENN**. Recife: UFPE. p. 1-19.
- LUIS, S.B. A avaliação como processo comunicativo: desenvolvendo o aluno e o professor. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB.
- MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES P. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de ‘testinite’. **Estudos em Avaliação Educacional**, 24(3), 304-334, 2013.
- MAUÉS, O.C. A avaliação como instrumento de controle e regulação. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB.

- MÉNDEZ, Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MORAES, S. Avaliação como mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente: teoria e educação. Porto Alegre: Panonica, 1991.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 286, dezembro, 1999.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012a.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012b.
- QUEIROZ, D. M. Acompanhamento sistêmico de aprendizagem: vivências avaliativas no cotidiano escolar. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 12.
- REAL, G.C.M. A avaliação como um processo formativo e os seus possíveis impactos no ensino superior. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE. p. 1-13.
- ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RESUMO

O artigo analisa discursos sobre avaliação da aprendizagem veiculados por trabalhos publicados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Nestes espaços acadêmicos foram selecionados trabalhos que tiveram como *lôcus* de produção discursiva o cotidiano escolar, tendo por foco as práticas avaliativas de professores. Esses trabalhos, sujeitos a uma análise de discurso, apontam que a avaliação, nas práticas que a concretizam, constitui um elemento fundante para a afirmação dos saberes docentes e, conseqüentemente, para a afirmação da natureza profissional das práticas desenvolvidas pelos professores, nomeadamente por implicar a tomada de decisões, contribuindo para a profissionalização docente.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Tomada de decisões. Profissionalização docente.

EVALUATION PRACTICES AND PROFESSIONALISM IN EVERYDAYS - AN ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTIONS

ABSTRACT

This article analyzes discourses about learning evaluation in papers published in the *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, *Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste* and *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. In these academic spaces were selected papers that had as a *locus* of discursive production the school everyday, focusing on the evaluative practices of teachers. These papers, which are subject to a discourse analysis, point out that the evaluation, in the practices that make it a reality, constitutes a founding element for teaching knowledge affirmation and, hence, for the affirmation of the professional nature of the practices developed by the teachers, namely for implying decisions making in teachers' work autonomy, contributing to teacher professionalization.

Keywords: Evaluation practices. Decision-making. Teacher professionalization.

PRÁCTICAS EVALUADAS Y PROFESIONAL EN LOS COTIDIANOS - UN ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ACADÉMICAS

RESUMEN

El artículo analiza discursos sobre evaluación del aprendizaje vehiculados por trabajos publicados en el Encuentro Nacional de Didáctica y Prácticas de Enseñanza, en el Encuentro de Investigación Educativa Norte y Nordeste y en la Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación. En estos espacios académicos se seleccionaron trabajos que tuvieron como locus de producción discursiva el cotidiano escolar, teniendo como foco las prácticas evaluativas de profesores. Estos trabajos, sujetos a un análisis de discurso, apuntan que la evaluación, en las prácticas que la concretan, constituye un elemento fundante para la afirmación de los saberes docentes y, conseqüentemente, para la afirmación de la naturaleza profesional de las prácticas desarrolladas por los profesores, en particular por implicar la toma de decisiones, contribuyendo a la profesionalización docente.

Palabras clave: Prácticas de evaluación. Toma de decisiones. Profesionalización docente.