

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**



**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS:
DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO A
PARTIR DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA PRESENTES NO COTIDIANO
ESCOLAR**

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

**CARUARU
2017**

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

**CARUARU
2017**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 – 1223

G635p Gonçalves, Crislainy de Lira.
 Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. / Crislainy de Lira Gonçalves. - 2017.
 229 f.: il.; 30 cm.

 Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
 Inclui Referências.

 1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Professores – Formação. 3. Profissionalismo. 4. Influência. 5. Cotidiano escolar. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-076)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS: DESENVOLVIMENTO
DA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO A PARTIR DOS CONTEXTOS DE
INFLUÊNCIA PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR”**

defendida por:

Crislainy de Lira Gonçalves

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 05 de Abril de 2017.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-PPGEduC)
(Presidente/orientadora)

Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Alexandre Simão de Freitas (UFPE-PPGE)
(Examinador externo)

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite
(UNIVERSIDADE DO PORTO - Portugal)
(Examinadora externa)

Como tudo em minha vida, dedico esta obra a Deus, pois reconheço que cada conquista vem de Suas mãos. A Ele, dedico tudo o que tenho, tudo o que sou e tudo o que um dia serei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em todos os momentos da vida tem me acompanhado, capacitado e me dado forças e sabedoria para trilhar caminhos que para mim eram inimagináveis, mas, que foram sonhados, traçados e guiados por Ele. Agradeço por me ensinar a cada dia que não preciso temer o futuro, a menos que me esqueça da forma como me guiou no passado e tem me guiado no presente.

A meu esposo, Kênio Soares, que em todos os momentos esteve presente me dedicando amor, cuidado e paciência. Você tornou todo o percurso mais leve, pois dividiu comigo todos os fardos e todas as alegrias, me ensinando que a vida é bem mais feliz quando a compartilhamos com alguém. Obrigada por me permitir compartilhar esse sonho com você. Te amo!

Aos meus pais, José Gonçalves e Fátima Gonçalves, por me ensinarem princípios que guardo até hoje e que foram e são fundamentais para a construção de quem eu sou. Obrigada por apoiarem minhas decisões e terem me ajudado a chegar até aqui. Vocês são verdadeiros exemplos para mim, me orgulho muito em tê-los.

À orientadora desta pesquisa, Lucinalva Almeida, que com tanta paciência me orientou, me incentivou e me “desconcertou” em alguns momentos, me ensinando que a pesquisa e a vida não podem ser milimetricamente reguladas, e que, por vezes, precisamos desacelerar e andar conforme o movimento que elas apresentam. Você e seus conselhos sempre sábios foram valiosos “achados” que esta pesquisa me trouxe.

Ao Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais, no qual fui tão bem acolhida. Agradeço por cada momento que compartilhamos juntas nas idas para as aulas em Recife, nos eventos, nas reuniões de estudo e na parceria em artigos. Porém, sobretudo, agradeço pelas amizades descontraídas que vocês representam para mim. Agradeço a todas que, estando mais próximas ou mais distantes, contribuíram para a construção desse trabalho, que foi coletiva.

À banca, composta pelos professores:

Carla Acioli, que me acompanha desde a graduação em Pedagogia e que foi minha orientadora no TCC e em outros projetos, tendo também contribuído de modo muito significativo para a realização deste trabalho e para o desenvolvimento de minha profissionalidade;

Alexandre Simão, pela disponibilidade e pela sensibilidade a mais que trouxe para esta pesquisa, apontando elementos que foram indispensáveis para o desenvolvimento da mesma;

Carlinda Leite, que mesmo estando tão distante aceitou o convite para participar da construção e avaliação desta pesquisa, oportunizando a mim e à comunidade acadêmica do CAA momentos riquíssimos de aprendizagem;

Conceição Nóbrega, que também me acompanha desde a graduação e com seu modo sempre simpático aceitou participar da banca na condição de suplente.

Aos quatro, meu muito obrigada pela participação e pelas considerações desde a qualificação do projeto até o momento da defesa. Sou grata por todas as leituras e contribuições.

Às estudantes-professoras que me receberam em suas salas de aula e que tanto me ensinaram através de suas práticas de ensino-avaliação. Sem vocês esta pesquisa não seria possível, pois vocês foram mais que “sujeitos”, foram parceiras neste trabalho.

Ao Centro Acadêmico do Agreste, UFPE – CAA, espaço de produção e vivência de conhecimentos que tenho o prazer de frequentar já há oito anos e que se tornou para mim um dos espaços mais agradáveis para se estar, pois, nele aprendi a enxergar a vida através de múltiplos ângulos. Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação desde o curso de Pedagogia até o Mestrado. Vocês são verdadeiros exemplos de profissionais, que fazem acontecer o sonho da interiorização da Universidade pública e que têm contribuído para mudar o cenário educacional em toda a região agreste do estado de Pernambuco.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação na turma de Pedagogia 2009.1, e aos amigos que mantive e conquistei no PPGEDUC - turma do Mestrado 2015.1. O percurso foi mais agradável com a companhia de vocês.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), pelo financiamento desta pesquisa.

O avaliador é também um mediador cujo trabalho se assemelha simultaneamente ao do funâmbulo e ao do tecelão: do funâmbulo, porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um “ser” sempre em movimento e um dever-ser, sempre difícil de captar; do tecelão, porque a essência do seu trabalho é a de relacionar, de criar os laços.

Charles Hadji

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem se apresentado historicamente como um campo complexo, no qual diversos sentidos e concepções disputam espaço na formação profissional e nas práticas dos professores. A despeito disto, compreendemos que estas disputas não são determinantes. Assim, esta pesquisa nasce do seguinte questionamento: Como se dá na elaboração e vivência das práticas avaliativas de estudantes-professoras o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalidade docente? Norteadas por esta questão, analisamos através do movimento de influências pessoais/formativas/profissionais o desenvolvimento profissional de estudantes-professoras através dos processos de autonomia que vivenciam para a elaboração dos instrumentos de avaliação, para a tomada de decisões e criação de táticas embasadas por saberes-fazeres que apontam o caráter profissional das práticas avaliativas. Nestas práticas, buscamos identificar os sentidos de avaliação que perpassam a elaboração dos instrumentos e o desenvolvimento das avaliações formais e também informais que se realizam no cotidiano da sala de aula. Nossos objetivos foram subsidiados pela análise dos sentidos de avaliação e prática avaliativa que emergiram das produções acadêmicas publicadas entre 2004 – 2014 no ENDIPE, EPENN, BTD – UFPE e na ANPEd, e pelos estudos teóricos de autores do campo da Avaliação: Méndez (2002), Freitas (2009), Fernandes (2011); da Sociologia das Profissões, para tratar da Profissionalidade e do Profissionalismo: Gonçalves (2007), Freidson, (1998); Bourdoncle (1991); do Cotidiano: Certeau (2014); e do Ciclo de Políticas: Ball (2011). Nosso percurso metodológico foi realizado através de análise documental dos trabalhos publicados pelos eventos acadêmicos citados; de entrevista-semiestruturada na intenção de traçar um perfil autobiográfico das estudantes-professoras que nos possibilitasse conhecer os contextos que influenciam as práticas avaliativas que desenvolvem; e de observações sistemáticas das aulas, nas quais utilizamos o diário de campo para registrar como se dá na elaboração dos instrumentos de avaliação e nas práticas avaliativas o desenvolvimento profissional. Ancoradas na Análise do Discurso (ORLANDI, 2005; 2012), analisamos a partir da dupla posição discursiva de nossos sujeitos os sentidos de avaliação que emergiram de suas práticas, como também o interdiscurso que nelas está presente e que as coloca em um movimento discursivo que rememora a avaliação e as práticas avaliativas que foram historicamente construídas. Assim, analisamos que as práticas avaliativas das estudantes-professoras estão fundadas também em um movimento interdiscursivo que traz à tona o debate sobre a profissionalização da docência, já que as práticas observadas foram marcadas por tentativas de controle. Apesar destas tentativas, também observamos que as estudantes-professoras se valem de saberes que as habilitam a vivenciar uma autonomia que embora relativa, é capaz de provocar mudanças significativas no cotidiano que lhes é dado. Desta forma, ao desenvolverem as práticas avaliativas, as estudantes-professoras demonstraram construir táticas que indicam um *saber-fazer* e um *poder-fazer*, o que aponta para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo, que, pelo que analisamos, se dá a partir do movimento entre os campos de formação e atuação profissional, sendo ainda influenciado pelos contextos e experiências pessoais de cada sujeito.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Profissionalidade. Profissionalismo. Cotidiano. Contextos de influência.

ABSTRACT

Learning evaluation has been presenting itself historically as a complex field, in which several senses and conceptions fight for space in the professional formation and in the teacher's practice. In despite of this, we comprehend that those fights are not determinative. Thus, this research comes from the following thought: how are the professionalism and the teaching practice developed in the elaboration and experience of evaluative practice of student teachers? Guided by this question, we analyzed the professional development of student teachers through the movement of personal/formative/professional influences in the autonomy processes that they experience in the elaboration of evaluation instruments in order to make decisions, and in the creation of techniques based on knowing how which leads to the professional character in evaluative practice. In those practices, we aimed to identify the evaluation senses that passes through the instruments' elaboration and the development in the formal and informal evaluations made in the classroom daily routine. Our objectives were subsidized by the evaluation senses analysis and by the evaluative practice that emerged from the academic productions published between 2004 and 2014, at ENDIPE, EPENN, BTD – UFPE and at ANPEd, by the theoretical studies made by authors in the field of Evaluation: Méndez (2002), Freitas (2009), Fernandes (2011); Professions Sociology, to discuss about professionalism: Gonçalves (2007), Freidson, (1998); Bourdoncle (1991); Everyday life: Certeau (2014); and the Political Cycle: Ball (2011). Our methodological path was made thought documental analysis of the researches published in the academic events cited above; semi structured interviews with the objective of making an autobiographic profile of the student teachers which allowed us to know the context that influences the evaluative practice they develop; and through systematic observations of classes, in which we used the field diary to register how professional development happens in the evaluative instruments' formulation and in the evaluative practice. Supported by Discourse Analysis (ORLANDI, 2005; 2012), we analyzed the evaluations senses that emerged from their practices from the perspective of the double discursive position of our subjects, and also the discourse influences that are present on them and that puts them in a discursive movement that connects them to the evaluative practices that were built historically. Hence, we analyzed that the student teachers' evaluative practices are also substantiated in a discursive movement that reveals the debate about the professionalization of teaching, once the practice observed were marked by control attempts. Despite the attempts, we also observed that the student teachers trust a knowledge that makes it possible for them to experience an autonomy that is relative, but yet capable of making considerable changes in the everyday life they have. In this way, when the student teachers developed the evaluative practices, they demonstrated the construction of many tactics that point to a *know-how* and a *can-do*, which leads to professionalism development, that, as we analyzed, happens by the movement between this formation field and the actuation field, which are also influenced by the contexts and personal experiences of each subject.

Keywords: Evaluative practice. Professionalism. Everyday routine. Influence contexts.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
IES	Instituição de Ensino Superior
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BTD	Banco de Teses e Dissertações
GT	Grupo de trabalho

LISTA DE DIAGRAMAS, GRÁFICOS E TABELAS

DIAGRAMAS

Diagrama 1	Especificidades das práticas a partir da perspectiva de Souza (2006)	32
Diagrama 2	Diversidade de professores atuantes na docência	60
Diagrama 3	Passos da análise das práticas avaliativas das estudantes-professoras sistematizadas através do diário de campo (observações e entrevista)	90
Diagrama 4	Articulação das influências do contexto da prática que atuam sobre a elaboração das provas	143
Diagrama 5	Fragmentação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação	165
Diagrama 6	Tipos de avaliação identificadas na prática das estudantes-professoras e que ocorrem no cotidiano	184

GRÁFICOS

Gráfico 1	Total dos trabalhos visitados em cada espaço de produção acadêmica	78
Gráfico 2	Trabalhos do Levantamento do Estado do Conhecimento por modalidades de ensino/pesquisa	79
Gráfico 3	Diversidade de temáticas dos trabalhos que trataram da avaliação no Ensino Fundamental	81

TABELAS

Tabela 1	Perfil das estudantes-professoras interessadas em participar da pesquisa	70
Tabela 2	Sistematização das informações gerais do perfil biográfico das estudantes-professoras sujeitos da pesquisa	72
Tabela 3	Eixos norteadores da análise dos dados	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS	24
2.1	As práticas avaliativas articuladas a um conjunto de práticas: pensado as práticas educativas-pedagógicas-docentes	31
2.1.1	O cotidiano <i>dado</i> aos professores e o cotidiano <i>inventado</i> pelos professores: as práticas avaliativas que se fazem nas táticas cotidianas	36
2.2	A profissionalização da docência: dimensões e especificidades da prática profissional	39
2.2.1	Profissionalidade e profissionalismo: o movimento interno e externo entre os saberes e as práticas profissionais	42
2.2.2	Profissionalidade e profissionalismo: dimensões que perpassam a individualidade dos sujeitos e o contexto de influências em que se inserem	48
2.3	As práticas avaliativas elaboradas e vivenciadas pelos professores: caminhos de profissionalidade e profissionalismo	56
2.3.1	Professores-estudantes: duplicidade de posições discursivas e de processos de profissionalização	60
3	CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO-SE NA BUSCA PELO CONHECIMENTO	66
4	O MOVIMENTO DISCURSIVO DOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS REALIZADA PELAS PESQUISAS	92
4.1	Sentidos de avaliação e práticas avaliativas presentes nas publicações acadêmicas	95
5	O PROFISSIONALISMO DOCENTE EXPRESSO NA AUTONOMIA DAS ESTUDANTES-PROFESSORAS PARA A ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	111

5.1	A elaboração dos instrumentos de avaliação no cotidiano escolar: as tensões entre as concepções individuais e coletivas	113
5.2	As especificidades da docência sob as influências do contexto da prática: Afinal, a quem compete avaliar?	124
5.3	As influências presentes no contexto da prática que incidem na autonomia das estudantes-professoras para a elaboração dos instrumentos avaliativos: a existência de uma autonomia relativa como possibilidade de desenvolvimento profissional	140
6	PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS POR ESTUDANTES-PROFESSORAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PAUTADO NA INDIVIDUALIDADE DOS SUJEITOS	153
6.1	A concepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem: a construção de sentidos como meio de subversão da lógica adotada pelas escolas para a realização das provas	153
6.2	Como as estudantes-professoras desenvolvem o principal instrumento de avaliação formal instituído pela escola	160
6.3	Profissionalidade e profissionalismo como base para a criação de táticas: o que pode ser mudado nas provas de modo “astuto e sutil	170
6.4	Os processos de avaliação desenvolvidos no cotidiano: o desenvolvimento da profissionalidade na avaliação do “dia a dia”	181
6.5	A articulação entre os sentidos, concepções de avaliação e práticas avaliativas: uma construção que perpassa o contexto de formação profissional	198
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A - FICHA DO PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL	226
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	228
	APÊNDICE C - QUADRO PARA AS OBSERVAÇÕES	229

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada: *Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar*, se insere nas discussões acerca da formação inicial e das práticas de avaliativas cotidianamente desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. A mesma busca estabelecer a relação entre o espaço de formação-atuação na intenção identificar como se dá a elaboração e o desenvolvimento da avaliação no cotidiano da sala de aula, verificando a partir das práticas avaliativas o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo de estudantes-professoras.

Assim, partimos do entendimento de que pensar a prática dos professores consiste em pensar no desenvolvimento profissional que ocorre através das experiências que estes vivenciam no cotidiano da sala de aula e no uso de saberes que são mobilizados constantemente em função da aprendizagem dos alunos. Deste modo, embora as práticas dos professores sejam pensadas, planejadas e replanejadas, no cotidiano elas adquirem forma e movimento, o que aponta que as práticas não são estagnadas ou engessadas em um planejamento imutável que mecanicamente os professores elaboram e executam, mas, num movimento que recebe influências de outros contextos e sujeitos que compõem a escola.

Logo, ao pensar no movimento de influências e sujeitos presentes nas escolas salientamos que embora os professores tenham uma formação e saberes específicos que influenciem suas práticas, estas ainda passam por outros contextos de influências, o que nos leva a refletir que as práticas dos professores, assim como a sua profissionalidade, não são homogêneas, mas, diversas e plurais (SILVA, 2015), tecidas sob o imbricamento de múltiplas influências e contextos. Devido a isto, não cabe falar em “profissionalidade” ou “profissionalismo”, mas, em múltiplos sentidos de profissionalidade e profissionalismo que se formam a partir da subjetividade dos sujeitos e das influências que a acompanham. Por conseguinte, a profissionalidade e o profissionalismo não são entendidos enquanto dimensões estagnadas ou acabadas, mas, contrariamente a isto, estão em constante movimento e processo de modificação.

Este constante movimento e processo de modificação se dá porque a profissionalidade está desde a formação inicial em constante transformação devido as influências do contexto das políticas e do currículo da formação, dos saberes pré-profissionais que os sujeitos trazem em suas experiências, da observação da prática dos professores do curso de licenciatura, ou dos pares (para aqueles que já atuam na docência), o que faz com que os professores se desenvolvam

profissionalmente, adotem uma postura profissional em detrimento de outras, ou ainda, condicionem suas práticas na intenção de atender as influências de diferentes contextos em que atuam, sobretudo quando trabalham em mais de uma escola que possuam perspectivas divergentes. Assim, a partir de todo este movimento de trocas de aprendizados, influências, observação da prática dos pares, experiência/tempo de atuação profissional e experiências pessoais¹, os professores vão se desenvolvendo profissionalmente.

Logo, neste contexto de desenvolvimento profissional, o fazer dos professores é influenciado diretamente, seja por questionamentos dos alunos e de seus pais ou responsáveis, seja por prescrições que advêm das secretarias de educação e que são apoiadas pela gestão, coordenação das escolas, entre outros. Isto muitas vezes faz com que os professores sejam interpelados a realizar suas práticas na intenção de atender às exigências de outros sujeitos, sobretudo as da gestão da escola e da secretaria de educação, o que em parte, pode dificultar o controle sobre suas próprias práticas. A despeito disto, vale ressaltar que apesar de estarem inseridos em um contexto repleto de tramas, disputas e negociações, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores os habilitam a uma maior autonomia sobre as práticas que desenvolvem, o que os torna sujeitos de significativa influência no desenvolvimento das práticas cotidianas.

Assim, compreendemos que os professores não se atêm ao que é prescrito pelos “sujeitos/contextos de influência”. Partimos deste entendimento ancoradas na perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (2011), que aponta que as práticas não caminham sozinhas, mas estão inseridas em uma formação cíclica que é composta pelo contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática. Deste modo, as práticas também exercem influência sobre os demais contextos ao passo que também são influenciadas por estes, o que implica em dizer que as políticas advindas de um contexto macro não são “aplicadas” no contexto micro tal qual foram pensadas, mas que elas são negociadas entre os contextos e recontextualizadas² no contexto da prática.

Ancoradas na perspectiva do Ciclo de Políticas, salientamos ainda que as práticas dos professores, apesar de estarem imersas em negociações que partem de diversos sujeitos dos âmbitos local-global, não se resumem a uma reprodução acrítica do que foi pensado e definido por estes sujeitos. Os professores, a partir de seus saberes e sua formação profissional

¹ Conferir Ramos (2008) e Flores (2014).

² Conferir Bernstein (2003).

recontextualizam estas práticas³, ressignificando a dinâmica do cotidiano que lhes é dado e desenvolvendo táticas⁴ que possibilitam a invenção de um cotidiano que atenda às necessidades de aprendizagem de seus alunos assim como a sua perspectiva teórica e profissional.

Desta feita, fomos instigadas por estas possibilidades de invenção a buscar compreender como se dá nas práticas avaliativas dos professores estes processos de “invenção cotidiana” e que apontam para um movimento de desenvolvimento contínuo da profissionalidade e profissionalismo dos mesmos.

Compreendemos as práticas avaliativas a partir da definição de Freitas (2009), que para o autor, consistem na vivência dos processos de avaliação que são trabalhados e desenvolvidos pelos professores no cotidiano escolar, como por exemplo, os testes padronizados, provas, atividades avaliativas que podem ser realizadas a partir de questões orais ou escritas, em forma de tarefas supervisionadas, perguntas anexadas a textos, provas informais, entre outros. No entanto, além destas práticas avaliativas, que estão relacionadas a “avaliação de instrução” há outros modos de avaliar que estão presentes nas práticas avaliativas dos professores e que incidem por exemplo, em ações disciplinares que envolvem o comportamento e a conduta a serem desenvolvidos pelos alunos.

A partir das conceituações de Freitas sobre o que vem a ser as práticas avaliativas dos professores, nos pautamos na compreensão de que a avaliação exerce uma influência por vezes decisiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada por muitas instituições de ensino e por muitos professores, a culminância (ou produto) deste, tornando-se responsável por habilitar a passagem do aluno para um nível superior no grau de escolarização.

Assim, ao pensarmos na importância que se atribui à avaliação, muitas vezes dissociada dos processos de ensino-aprendizagem, passamos a perceber a necessidade de se conceber estudos na área da avaliação sob a ótica do trabalho do professor. A identificação desta necessidade foi fruto de um percurso que articulou aspectos/interesses pessoais e acadêmicos, que se constituíram através de nossas experiências enquanto aluna da educação básica e do ensino superior, sendo a construção deste trajeto acompanhada pelo desenvolvimento da nossa profissionalidade.

³ Pesquisas realizadas no Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais, como por exemplo, as de Carmo (2013); Melo (2014); Melo, Almeida; (2015), têm apontado que os professores se utilizam dos saberes profissionais adquiridos na formação inicial, recontextualizando através de suas práticas o que lhes é prescrito.

⁴ Na teoria do Cotidiano, Certeau (2014) nos “mostra que o “homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007, p. 119).

Além das experiências na educação básica, o interesse pelo estudo da temática que compõe nosso objeto de pesquisa também justifica-se como resultado das experiências vividas na graduação em Pedagogia e nos projetos desenvolvidos através do PIBID⁵, como também através dos dados obtidos no TCC⁶ e da participação no Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais / Formação e Profissionalização da Docência, no qual pesquisamos sobre a profissionalidade e profissionalismo dos docentes no Ensino Fundamental⁷. A partir desta trajetória acadêmica, identificamos nestes diferentes estudos e projetos a necessidade de analisar as práticas avaliativas dos professores.

Assim, com base nos achados destas experiências e pesquisas anteriores⁸ que contribuíram em grande medida para a delimitação de nosso objeto de estudo, enfatizamos que a relevância do mesmo consiste na possibilidade de ampliar as discussões acerca das práticas avaliativas dos docentes dando visibilidade à vivência da profissionalidade e profissionalismo dos professores ao desenvolverem-nas. Consideramos ser possível fortalecer e ampliar tal debate por compreendermos que o modo como os professores avaliam denota não apenas o fazer docente durante a avaliação, mas as concepções destes sobre o processo de ensino aprendizagem, o uso dos saberes docentes, a autonomia e a tomada de decisões.

Justificamos ainda nossa escolha por pesquisar as práticas avaliativas por entendermos que as mesmas estão articuladas ao processo de ensino-aprendizagem (MELCHIOR, 1994; FERNANDES, 2011), o que aponta para o movimento da prática dos professores, que não se restringe a ações divididas, mas integradas, que convergem para a interação das práticas que compõem a prática docente, que por sua vez, promove o ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, aprofundamos nossos estudos na intenção de delimitar nosso objeto de pesquisa, situando-o frente as produções acadêmicas publicadas em diferentes espaços de produção discursiva⁹. Para tanto, realizamos um levantamento do Estado do Conhecimento, no qual visualizamos que o maior quantitativo de pesquisas produzidas no Ensino Fundamental (nosso campo de interesse para estudos) diz respeito a análise dos discursos dos professores sobre avaliação da aprendizagem em contraste com a prática que estes desenvolvem, sendo

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, edital CAPES 11/2012, coordenado pela Professora Doutora Carla Patrícia Acioli Lins.

⁶ Trabalho de Conclusão de Curso. Pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

⁷ Pesquisa financiada pelo CNPq, Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Processo 406247/2012-9, sob a coordenação da Professora Doutora Carla Patrícia Acioli Lins, tendo como demais integrantes, professores pesquisadores do grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, alunos de iniciação científica e alunos do curso de pedagogia da UFPE/CAA.

⁸ Conferir Gonçalves; Santos; Deusdado (2014).

⁹ O nome dos espaços acadêmicos, marco temporal e demais informações estão detalhados na metodologia desta pesquisa.

estas pesquisas centralizadas no objetivo comum, implícito e explícito, de demonstrar discrepâncias entre o que é dito e o que é feito na sala de aula.

Vale ressaltar que as pesquisas que tiveram por objetivo destacar dessemelhanças entre o que os professores dizem sobre sua prática e o que eles de fato realizam, tomaram por sujeitos professores que atuavam exclusivamente no ensino fundamental, no entanto, não encontramos pesquisas com esta mesma proposta que tomassem por sujeitos professores do ensino superior, por exemplo. Este fato nos levou a refletir sobre a possível “desconfiança” que se tem do trabalho dos professores na escola básica, sobretudo do ensino fundamental.

Frente a isto, distanciando-nos desta lógica de “desconfiança” ou até mesmo comparação entre o dito e o realizado pelos professores, percebemos a necessidade de contribuir no desenvolvimento de pesquisas que para além de compararem o dito e o realizado busquem o movimento existente nas práticas dos professores através do “saber-fazer”, ressaltando “o como” o professor faz, como ele pensa, elabora e vivencia a avaliação em seu cotidiano, como também a partir de quais contextos de influência e a partir de quais táticas ele desenvolve suas práticas.

Assim, o contato com as pesquisas do Estado do Conhecimento nos encaminhou para a delimitação do que objetivamos conhecer e pesquisar, mas também do “como” deveríamos pesquisar, dando-nos inclusive pistas sobre os caminhos metodológicos e lentes teóricas a serem seguidas, como também, evidenciaram os caminhos e trajetórias de pesquisa já percorridos por outros e que poderíamos seguir ou evitar.

Deste modo, destacamos que as contribuições da nossa pesquisa se evidenciam nos aspectos que propomos avançar em relação às pesquisas que tivemos contato no levantamento do Estado do Conhecimento, visto que através do contato com as mesmas, percebemos a necessidade de gerir estudos nos anos iniciais do ensino fundamental devido a esta possível desconfiança em relação às práticas dos professores que atuam nestes anos, sendo em poucos casos, evidenciados os saberes que acompanham as práticas destes profissionais, como também os contextos de influências a que estão submetidos, o que em certa medida, pode interferir no desenvolvimento das práticas cotidianas e reverberar no desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos professores.

Um outro aspecto que notamos através do contato com os trabalhos analisados no levantamento, foi que as pesquisas realizadas no ensino fundamental não expunham o lugar discursivo dos professores pesquisados, como por exemplo, se estes estavam ou não em processo de formação. Sendo a formação um fator que tem despertado nosso interesse de

estudo, por estar intimamente relacionado ao processo de profissionalização¹⁰, buscamos nesta pesquisa a cooperação de sujeitos que ocupem uma dupla posição discursiva, sendo concomitantemente estudantes-professoras. Apontamos que a dupla posição discursiva de nossos sujeitos também se apresenta como um diferencial desta pesquisa, já que os trabalhos que analisamos no Estado do Conhecimento não apresentaram estudos que envolvessem os sujeitos a partir de uma dupla posição.

Deste modo, reforçamos que a construção de nosso objeto de pesquisa se deu a partir do imbricamento de experiências pessoais, acadêmicas e do contato com outras pesquisas na área da avaliação, sendo estas experiências determinantes para que nossa profissionalidade enquanto pesquisadora se desenvolvesse não apenas através de um *saber-fazer* que está sendo construído, mas através de um *querer-saber*, que, a nosso ver, é o que nos move nesta pesquisa.

Através deste *querer-saber*, ao realizarmos o levantamento do Estado do Conhecimento pudemos perceber que frente ao já dito, muito há para se dizer, visto que os contextos de influência modificam-se e diferem de um espaço para o outro, fazendo com que neste movimento de mudança, as práticas, identidades, profissionalidades e profissionalismos também se modifiquem. Frente a o que há para se descobrir, dizer e pesquisar, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se dá na elaboração e vivência das práticas avaliativas de estudantes-professoras o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalidade docente?

Salientamos que esta questão emerge não apenas do percurso que traçamos para a construção de nosso objeto, mas, de uma problemática social, na qual, percebemos através das pesquisas que analisamos no Estado do conhecimento que as práticas avaliativas dos professores em suas respectivas salas de aula destoam de uma avaliação entendida como um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem, e se aproximam de uma avaliação pautada na mensuração (INEZ, ENDIPE, 2008; OLIVEIRA, EPENN, 2007).

Esta realidade, embora não seja homogênea ou generalizada, tem evidenciado que as práticas avaliativas estão em muitos casos pautadas na evidenciação do erro, sendo a avaliação tratada como instrumento de punição, legitimação de poder e autoritarismo por parte dos professores. Também as pesquisas bibliográficas com que tivemos contato (RODRIGUES; MESQUITA, EPENN, 2005; GASPARIN; OLIVEIRA, ENDIPE, 2010;) apontaram que esta prática avaliativa com caráter seletivo e mensurador que é desenvolvida pelos professores não

¹⁰ A profissionalização é por nós entendida na perspectiva da sociologia das Profissões, que a entende como um processo ao qual as ocupações estão a galgar um *status* profissional que lhes credibilize socialmente enquanto grupo detentor de um saber específico, especializado e protegido (GONÇALVES, 2007)

se dá de uma forma isolada no tempo e na história, visto que ela tem sido reproduzida desde os primórdios das práticas de avaliação desenvolvidas na educação formal.

Assim, percebemos a existência de um movimento interdiscursivo¹¹ presente nas práticas avaliativas dos professores, em que apesar destas terem sofrido modificações e se deparado com avanços científicos, ainda continuam a reproduzir elementos característicos das práticas realizadas no passado, mas que passaram por sinais de “esquecimento” dentro da história, sendo lembradas e vivenciadas implícita ou explicitamente nas práticas cotidianas.

Em suma, as pesquisas analisadas em nosso levantamento, nos fizeram refletir sobre esta memória interdiscursiva presente nas práticas avaliativas, como também analisar que, mesmo que na atualidade as políticas garantam o acesso à educação básica (diferentemente do passado, em que a educação escolar não era destinada a todos), a prática desenvolvida nas escolas pelos professores ainda é composta por elementos de classificação, que por sua vez podem contribuir para promover a exclusão e definir os diferentes papéis que os alunos ocuparão na organização social.

Frente as práticas de exclusão promovidas por diversos fatores, dentre eles, as avaliações, Fernandes (2006) argumenta que “a avaliação classificatória coadunava-se com a escola de um tempo em que não havia escola para todos, nem era um direito assegurado o acesso à educação básica” (p.37). O que fez emergir o questionamento: se a escola é para todos, porque ainda continua a reproduzir práticas que contribuem para que alguns abandonem o processo de escolarização? Este fato é analisado por Saviani (2011) como sendo uma inclusão excludente, na qual a escola inclui o aluno, e posteriormente o exclui através de diversos mecanismos, dentre eles, os que estão relacionados aos processos de avaliação, contribuindo para fazer evadir de suas salas de aula os que como antes, apresentam um “menor rendimento” nas avaliações.

Assim, a escola seleciona e exclui através de suas práticas, que por sua vez, são pensadas e geridas pelos professores, que apesar de receberem influências de outros contextos também consistem em sujeitos de influências. Logo, vale refletirmos sobre como estes têm usado a influência que lhes é própria, assim como a concepção que a embasa, visto que assim como afirma Méndez (2002), a concepção e o conhecimento que os professores têm sobre avaliação reverbera na forma como estes conduzem suas práticas avaliativas, como também relaciona-se com o que eles entendem e executam como sendo as atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, sendo os professores sujeitos de influências que a partir de suas concepções e práticas interferem no contexto macro, vale refletirmos que a atuação destes não se dá no plano

¹¹ Segundo Orlandi (2005), o interdiscurso 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).

da reprodução, mas, no plano da recontextualização e reinvenção dos cotidianos, o que contribui para que as propostas e modelos de avaliação advindos das políticas, das secretarias de educação e da gestão não sejam “aplicadas” através de uma relação linear, mas que ao contrário disto, passem pelo crivo de interesses, saberes e concepções que embasam as práticas avaliativas dos professores.

Este “crivo” evidencia que os professores não resumem sua função a de meros aplicadores de pacotes, isto porque, elaboram e desenvolvem práticas cotidianas embasadas em seus saberes profissionais, o que contribui para o reconhecimento do teor intelectual e profissional da função que exercem, visto que através da profissionalidade que desenvolvem ao longo de suas experiências, os professores passam a dominar saberes-fazeres que estão além do que lhes é designado e que estão acompanhados do profissionalismo que lhes dá base para não se aterem a mecanização das práticas prescritas, mas, lhe outorgam autonomia para inventar um cotidiano diferente do que lhes é posto.

Por isso, assinalamos a importância de desenvolver este estudo sobre as práticas avaliativas buscando analisar nestas a vivência e desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores, estando estas categorias relacionadas ao que é específico do trabalho docente e à incorporação dos aspectos profissionais que regem tal trabalho, outorgando-lhes uma relativa autonomia sobre as práticas que desenvolvem.

Assim, em se tratando das políticas educacionais, entendemos que estas se materializam no cotidiano da sala de aula através de movimentos de releituras que são desenvolvidas pelos professores, fazendo com que haja não apenas um currículo prescrito, mas também um currículo vivido, e do mesmo modo, não apenas avaliações prescritas, mas também as que são pensadas/vividas pelos professores.

Neste movimento entre o prescrito-vivido, sinalizamos que o professor se vale de táticas que contribuirão, na visão de Certeau (2014), para “burlar”¹² - ou usando outro termo, alterar - o cotidiano que lhe é posto através das políticas de currículo e avaliação, instituindo novas formas de pensar e fazer o cotidiano. Assim, ao pensar novas formas, os professores encontram maneiras outras de viver em seu cotidiano escolar, eles não limitam seu trabalho às prescrições deste, mas pelo contrário, reinventam-no.

Esta invenção do cotidiano provoca efeitos no fazer docente, ao passo que concomitantemente fortalece os professores diante de exigências externas que estão muitas

¹² Utilizamos o termo “burlar” na perspectiva de Certeau (2014) atribuindo-lhe um sentido direcionado ao ato de romper com o que foi exigido; desconsiderar parcialmente o que foi posto; vivenciar o que foi prescrito de modo pessoal-profissional, diferentemente do que se impõe.

vezes descontextualizadas da realidade de suas salas de aula, assim como das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Devido a isto, a “invenção do cotidiano” por parte dos professores denota também o resgate da função social do professorado e atesta à classe a capacidade de gerir a partir de seus saberes a base profissional de sua profissão, agregando a isto o reconhecimento social.

Vale destacar ainda que esta invenção não é escancarada, mas sutil, silenciosa e astuta, muitas vezes promovendo uma mescla entre o cotidiano que é dado - seja pelas secretarias e demais órgãos competentes, pelas diretrizes, políticas de inclusão, programas pedagógicos, pela gestão, entre outros -, e o cotidiano que é inventado pelos professores. Isto porque “as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas” (DURAN, 2007, p. 126), o que envolve não só um “saber fazer” diferente daquilo que é posto, mas também um “poder fazer” autônomo baseado nos saberes profissionais. Desta maneira, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores constituem-se enquanto elementos fundantes para a sua autonomia e para a construção de novas táticas cotidianas.

Frente a estas considerações teóricas que contribuem para a problematização do nosso problema de pesquisa, anunciamos que o objetivo central da mesma consiste em analisar na elaboração e vivência das práticas avaliativas de estudantes-professoras o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalidade docente. De modo mais específico buscamos analisar os sentidos de avaliação e prática avaliativa que emergem das produções acadêmicas; identificar os sentidos de avaliação presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras; analisar o profissionalismo docente através da autonomia que as estudantes-professoras possuem para a elaboração dos instrumentos de avaliação e para a tomada de decisões nas suas práticas avaliativas; e analisar o processo de profissionalidade docente expresso nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras no cotidiano da sala de aula.

Tendo exposto até este ponto nossa aproximação com a temática, como também o problema de pesquisa, os objetivos e algumas considerações sobre as práticas avaliativas dos professores e a profissionalidade e profissionalismo presentes nestas, apresentamos a organização dos demais capítulos que estruturam este trabalho.

No primeiro capítulo aprofundamos a discussão teórica que embasa esta pesquisa. Para tanto, dialogamos com os autores que mobilizam em seus estudos discussões relacionadas às Práticas Avaliativas dos professores (MÉNDEZ, 2002; FREITAS, 2009; FERNANDES, 2011); à Profissionalidade e Profissionalismo (GONÇALVES, 2007; FREIDSON, 1998;

BOURDONCLE, 1991); ao Cotidiano (CERTEAU, 2014), e ao Ciclo de Políticas (BALL, 2011). Nos utilizamos dos estudos de Certeau e Ball devido ao fato desta pesquisa tratar do cotidiano, considerando-o um contexto micro, porém localizando-o em um contexto mais amplo de influências, o que justifica a escolha dos estudos de Ball para compor este debate. Assim, ao aprofundar os estudos em Certeau para tratar dos sujeitos dos cotidianos, ampliamos o debate com Ball para tratar dos contextos que afetam as práticas destes sujeitos.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, na qual esboçamos os procedimentos para a escolha sujeitos como também os procedimentos para seleção e análise das produções acadêmicas relacionadas a nosso objeto de estudo. Além disto, apresentamos os instrumentos utilizados na intenção de atender aos objetivos propostos e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Por fim, abordamos o percurso adotado para análise dos dados que esteve ancorada na perspectiva teórico metodológica da Análise do Discurso, proposta por Orlandi (2005).

No terceiro capítulo apresentamos um diálogo entre os trabalhos selecionados em diferentes campos de produção acadêmica que compuseram o Estado do Conhecimento, evidenciando os sentidos que permeiam as concepções e especificidades da avaliação na contemporaneidade e a prática avaliativa dos professores. Assim, a partir do diálogo entre estas produções, vislumbramos possibilidades de compreender as práticas avaliativas realizadas no cotidiano e o desenvolvimento da profissões e profissionalismo proporcionado por estas práticas, que por sua vez, se apresentam e desenvolvem sob as influências de diversos contextos.

No quarto e no quinto capítulo, trazemos as análises dos dados obtidos através das observações e demais instrumentos que utilizamos para compreender e analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Nestes capítulos, analisamos como as influências que estão presentes no contexto da prática podem tecer a profissionalidade e o profissionalismo dos professores ao desenvolverem suas práticas avaliativas, o que, em suma, nos possibilita enxergar que o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo se dão a partir de vivências plurais que perpassam a individualidade dos sujeitos, sendo suas experiências pessoais influentes no contexto da formação e do desenvolvimento profissional.

Após estas análises, expomos as considerações finais deste trabalho, trazendo de forma mais objetiva nossas reflexões acerca da análise dos dados e a contribuição destas para o desenvolvimento de novos estudos que busquem através das práticas avaliativas identificar os sentidos que compõem a profissionalidade e profissionalismo dos professores.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS

O estudo sobre as práticas avaliativas se dá efetivamente através da reflexão e análise da atividade que os professores realizam em seu fazer cotidiano, considerando como agem diante das situações e demandas que lhe são apresentadas diariamente no exercício de sua profissão. Desta feita, ressaltamos que estas práticas são complexas, inacabadas e contingentes, o que faz com que sejam tomadas como “objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva (SILVA, 2003, p. 12).

Para refletirmos o que de fato vem a se constituir as práticas avaliativas, buscamos antes conceituações sobre a avaliação da aprendizagem, visto que é a concepção de avaliação que fundamenta a noção do que pode vir a ser uma definição da prática.

Desta feita, entendemos avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem formativa, que é “concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender” (FERNANDES, 2003, p. 102), uma avaliação que “coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes, e tudo o que os alunos adquiriram” (PERRENOUD, 1999, p. 178), uma avaliação que “ultrapassa a perspectiva da medição para propor a da descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem” (PACHECO, 1998, p. 116), ou ainda uma avaliação que “se baseia na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem (SILVA, ENDIPE, 2006, p. 2).

Ancoradas nestas concepções de avaliação da aprendizagem, compreendemos ser possível traçar uma caracterização sobre o que é a prática avaliativa. Deste modo, a compreendemos como práticas que visam descrever e compreender através do uso de diferentes instrumentos o que o aluno aprendeu e como aprendeu, buscando através destes dados novas estratégias metodológicas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Freitas (2009, p. 26) afirma que as práticas avaliativas não se resumem àquelas “ligadas ao domínio de conteúdos, que se referem à *avaliação da instrução* ministrada” também entendida como avaliação formal. Para o autor, também há outras formas de avaliação que são decisivas, sendo estas, também “práticas avaliativas e que incidem sobre as *ações disciplinares* para *manter a ordem* na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de *valores e atitudes*”.

As concepções apresentadas por Freitas reforçam as contribuições trazidas por Villas Boas (1998), visto que a mesma advoga a ideia de que “a avaliação realiza-se segundo objetivos

escolares implícitos ou explícitos” (p. 21). Assim, nas palavras deste autor, seja de modo formal e explícito, (através das práticas avaliativas que se resumem aos domínios dos conteúdos formais) ou de modo implícito (através das práticas avaliativas que envolvem as ações disciplinares e a avaliação de valores), os professores estão constantemente a utilizar e a desenvolver práticas avaliativas. Isto implica em reconhecer que a avaliação não é uma questão de final de processo, pois ela está a todo tempo presente, orientando consciente ou inconscientemente a atuação dos professores na escola e na sala de aula, destacando-se, deste modo, como formal ou informal.

Este primeiro tipo de avaliação consiste em “práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”, enquanto a avaliação informal é caracterizada pelo autor “como a construção por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (FREITAS, 2009, p. 27). Ressaltamos que a avaliação informal ocupa um papel fundamental, mas muitas vezes invisibilizado nas análises sobre as práticas avaliativas dos professores, não somente por elas estarem veladas à visão da escola e do pesquisador, tornando-se uma particularidade dos professores, mas por em muitas situações veladas até mesmo à consciência dos professores, como confirmado por outras pesquisas realizadas no cotidiano:

A avaliação informal realizada no dia-a-dia da sala de aula, normalmente, não é uma prática consciente, tornando-a pouco questionada e refletida pelo docente [...] Assim, a avaliação informal, aparece como que “naturalizada”, gerando consequências pouco conhecidas por nós professores, mas continua a se reproduzir em falas, expressão facial e corporal, elogios e outros elementos percebidos no cotidiano da instituição pesquisada (RICHTER; PEREIRA; MENDES, ENDIPE, 2008, p. 4).

Frente a estas constatações, justificamos que a relevância de se atentar com mais afinco para as práticas de avaliação informal, reside no fato de que neste tipo de avaliação, embebido pelos juízos de valor que os professores atribuem aos alunos, os processos de exclusão tornam-se acentuados, reverberando nas práticas formais. Quanto a este fato, Méndez (2002, p. 7) argumenta que “não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente”. Este ato, faz com que os professores não só deixem de acreditar que os alunos poderão se superar, como pode fazer com que evitem esforços mais intensos para que o aluno de fato progrida. Nesta linha de pensamento do autor, o que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados desde o primeiro momento? Frente a isto, destacamos que não só a escola e o sistema que a governa é responsável pela exclusão do alunado. Os professores, por reproduzirem estes juízos de valor

pré-concebidos, também tornam-se participantes desta exclusão através de suas práticas avaliativas. É neste sentido, que “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social” (VILLAS BOAS, 1998, p. 21). Com isso, vê-se a necessidade de avaliar de maneira imparcial, sem pré-julgamentos pessoais, mas a partir de critérios pré-estabelecidos que visassem o desenvolvimento integral do aluno.

Assim, as práticas avaliativas envolveriam os alunos como um todo, no entanto, atentando para o que Villas Boas (2006) chama a atenção ao alegar que “a ideia de avaliar o aluno “como um todo” tem sido vista como uma necessidade que pode ser considerada uma faca de dois gumes, porque pode beneficiar ou prejudicar o aluno (p. 87). Frente a esta observação, entendemos o “avaliar como um todo”, não no sentido de perscrutar cada aspecto da vida do aluno, procurando evidenciar suas falhas ou limitações, mas no sentido de compreendê-lo a partir de seu contexto real, utilizando este conhecimento como norteador do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Logo, “cabe ao professor responsabilizar-se não pelo aluno como pessoa, mas pelo conhecimento que lhe oportuniza, bem como pela reação e pela mudança comportamental que provoca nele como ser social” (BOTH, 2008, p. 30), assim, avaliar o aluno consiste em entendê-lo e conhecê-lo cognitivamente, sendo esta uma fundante responsabilidade do trabalho do professor. Isto nos leva a compreender que a responsabilidade profissional dos professores durante a avaliação não consiste em meramente atestar o que o aluno aprendeu, pois, nesta perspectiva, o professor deixa de ter responsabilidades com a avaliação, transferindo-a para os alunos, que neste momento são responsáveis por mostrar que aprenderam o que foi ensinado pelo professor. Deste modo, a responsabilidade do professor foi transmitir o conhecimento, ao invés de criar condições para que o aluno aprenda, e a responsabilidade do aluno seria atestar por meio da avaliação que absorveu este conhecimento.

Neste sentido, quais seriam as funções da avaliação, e quais as responsabilidades inerentes a cada um dos sujeitos que desta participam, ou seja, alunos e professores? Inicialmente, destacamos que a avaliação não está associada à punição, mas à aprendizagem, o que nos leva a entender que há uma expressiva diferenciação entre a avaliação e os exames, visto que

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 7).

Assim, o ato de avaliar é perpassado pela sensibilidade do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno, por via de um movimento que tenta integrá-lo, e não afastá-lo do processo de ensino-aprendizagem, colocando sempre em evidência o que o aluno foi capaz de realizar, o quanto ele conseguiu avançar a despeito de suas dificuldades, que uma vez identificadas pela avaliação, passam a ser retrabalhadas pelo professor, que entende que ao invés de punir o aluno por sua “ausência”, precisa modificar suas práticas de ensino e encontrar outras maneiras de fazer, o que faz com que a avaliação se justifique enquanto um

[...] acto de solidariedade, porque, ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está a promover um bem individual e colectivo; tanto o aluno como a sociedade são beneficiados. Alunos educados contribuem para a constituição de uma sociedade mais humana e justa (VILLAS BOAS, 2006, p. 86).

Ao garantir a aprendizagem, o professor está cumprindo sua função profissional, no entanto, esta função profissional também não se dá de maneira isolada, mas está imersa em um jogo de contextos, sujeitos e políticas que facilitam ou não a atuação do professor. Assim, nem o professor em seu fazer profissional, mais especificamente durante as avaliações nas salas de aula, e muito menos a escola e sua representação social estão isentos de atenderem padrões e normas que regem a sociedade atual.

Pois, como afirma Freitas (2009), “a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções” (p. 18), nos fazendo entender que a avaliação amorosa, inclusiva, e solidária apontada pelos autores já referidos é uma realidade que perpassa de forma escassa as políticas-práticas de avaliação, visto que seguindo a tessitura social, se aproximam dos exames e não efetivamente das avaliações, nas quais “não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!” (LUCKESI, 2000, p. 11).

Apesar destas reflexões trazidas pela bibliografia sobre o ato de avaliar, percebe-se que a avaliação e os exames adquirem uma linha tênue de separação quando chegam ao chão da escola, isto porque eles passam a ser vivenciados enquanto sinônimos, ou mesmo, a avaliação perde suas especificidades e se integra à perspectiva de seleção, classificação e exclusão característica dos exames, como pôde ser percebido na pesquisa de Villar (BTD UFPE, 2009), que constatou que a prática avaliativa apresenta-se presa às concepções de uma avaliação autoritária e classificatória, do que decorre um prejuízo ao desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, Freitas (2009) ainda destaca que esta “mistura” dos termos materializada na vivência dos processos avaliativos se dá sob o rótulo de uma “avaliação” contínua e

processual, embora colaborem diretamente para o fomento da exclusão, pois embora que a avaliação seja pensada e se dê a partir de diferentes contextos e influências sociais, estando ainda imersa em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, “não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente” (p. 18), e que fazem com que a escola reproduza o modelo capitalista vigente, dando ênfase à meritocracia e proporcionando a perpetuação de desigualdades.

É justamente por ser utilizada como um instrumento de medida que a “avaliação” destoa do que seria de fato avaliar. A partir da bibliografia especializada na área, entendemos que avaliar não consiste em um ato ou em uma prática isolada das demais práticas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula, isto porque, a avaliação está relacionada a contextos outros e a objetivos que vão se tecendo socialmente, e que estão relacionados a uma visão de mundo e de escola, tendo esta instituição uma função social específica, o que nos leva a entender que, subjacente à avaliação da aprendizagem vivenciada nas escolas, existe uma concepção, um ideal social de escola, que denota não apenas a função social desta instituição formadora, mas também o perfil de sujeito que esta instituição precisa formar para a vida em sociedade, pois como bem expõe Freitas (2009), deve-se levar em conta que

[...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (p. 17).

Por não se constituir em um processo isolado, velado à sala de aula ou determinado apenas pela atuação do professor, estando ligado a uma visão social da função da escola e do perfil de sujeitos que esta deve formar, faz-se necessário enfatizar que a avaliação da aprendizagem vivenciada nas escolas não se dá de forma isolada, ela absorve e se constitui destas múltiplas influências, o que faz com que através de processos de bricolagem¹³ a avaliação seja de certo modo, uma construção coletiva.

Pensando nesta coletividade que aparece implícita ou explicitamente nas práticas avaliativas dos professores, Villas Boas (2006) responsabiliza não apenas o professor pela avaliação que este desenvolve, mas todos os que direta ou indiretamente participam deste processo de elaboração e vivência da avaliação, afirmando que “toda equipa pedagógica da

¹³ O termo “bricolagem” aqui adotado está vinculado à perspectiva de Ball (2001), sendo definido como “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (p. 102).

escola deve pensar continuamente sobre a seguinte questão: quem é beneficiado e quem pode ser prejudicado com a avaliação praticada?” (p. 86).

Este modo de pensar a avaliação se distancia do caráter neutro que comumente é atribuído a esta, visto que a avaliação nos moldes atuais, corresponde aos objetivos que foram anteriormente traçados por um currículo. Então, vale questionarmos: A serviço de quais ideais e objetivos a avaliação está sendo realizada? Qual o tipo de sujeito que ela deseja formar? Quais os grupos sociais que se beneficiam com este tipo de avaliação? Quais os que não se beneficiam? Quais ideologias são fomentadas através do projeto de avaliação vigente, e quais são subalternizadas? E mais: Como os professores elaboram e desenvolvem práticas avaliativas que contribuam para seu desenvolvimento profissional e para o processo de ensinar-aprender?

Pensar nestes aspectos que desnaturalizam os objetivos da avaliação, questionando-os a partir de conhecimentos profissionais específicos, faz com que os professores reconheçam, por exemplo, que “a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes”, o que torna a prática do professor, a depender da perspectiva de avaliação por ele adotada, um instrumento potencialmente capaz de contribuir para os processos de exclusão e manutenção social do *status quo*.

Frente a isto, evidenciamos a necessidade de pensar quais as concepções e interesses que estão subjacentes às práticas e que fazem com que elas ocorram de um modo em detrimento de outros, pois como afirmam Marinho; Fernandes; Leite (2014), “[...] as concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem têm subjacente concepções de educação e de currículo que fundamentam as suas práticas” (p. 154). Deste modo, evidenciamos a necessidade de compreender as concepções que estão ancoradas à prática docente, visto que elas estão associadas às influências e jogos de interesse presentes no contexto da prática e direcionam as práticas de planejamento-ensino-avaliação desenvolvidos na sala de aula.

Neste sentido, Luckesi (2000) afirma que “a teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação” (p. 11). Assim, pensar nas teorias que solidificam a concepção dos professores, implica em conhecer a prática que estes desenvolvem, visto que toda prática é guiada por uma vertente teórica, esteja o professor ciente desta, ou não. Frente a isto, o autor dá continuidade à sua fala, explicando objetivamente como se dá na prática esta relação entre a teoria pedagógica que subsidia a prática do professor:

[...] caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão

qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica (LUCKESI, 2000, p. 11).

Esta fala coloca em evidência a importância de compreendermos as teorias pedagógicas que orientam as práticas avaliativas dos professores, que os fazem agir de uma maneira e não de outras, que os fazem tratar a avaliação enquanto a culminância de todo o processo, tendo um fim em si mesma ou enquanto parte integrante de um processo contínuo de aprendizagem, e que estará vinculada a alguma perspectiva teórica por este adotada.

Esta relação entre as concepções e as práticas também é analisada por Méndez (2002, p. 40), que afirma que “uma questão-chave que os professores devem fazer-se ao falar de avaliação, como de tantos outros aspectos que a educação abrange, é sobre a sua própria concepção”. Assim sendo, os professores passam a ter clareza sobre sua “visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, da avaliação”. Ainda percebemos na contribuição do autor o imbricamento entre as diversas atividades desenvolvidas pelos professores e as concepções que orientam a prática destes.

Destarte, se vê a importância de estudar e compreender as práticas avaliativas integradas e em diálogo com outras atividades desenvolvidas pelos professores em seus cotidianos. Villas Boas (1998) nos informa que “um número razoável de pesquisas, realizadas dentro das escolas, aponta a necessidade de se repensarem as práticas avaliativas, com vistas a se integrarem ao trabalho pedagógico que assegure a aprendizagem de todos os alunos (p. 19). A fala da autora aponta para dois pressupostos: 1. Nas escolas, a avaliação não é integrada ao processo pedagógico; 2. A avaliação, dissociada do processo pedagógico não garante a aprendizagem dos alunos. Frente a estes pressupostos, podemos visualizar a importância das práticas avaliativas dos professores para o processo ensino-aprendizagem, ao passo que também refletimos que em muitas situações a avaliação se distancia deste propósito, sendo tratada como uma resposta final do que foi ensinado e aprendido.

Desta feita, sendo a função específica da profissão professor o ato de ensinar (ROLDÃO, 2007) - e conseqüentemente, favorecer a aprendizagem do aluno – entendemos que a avaliação, sendo uma prática inerente à prática docente, não poderia ser concebida distanciada do mais importante propósito que fundamenta a prática docente: o ensino-aprendizagem.

Assim, somos levados a refletir a importância das práticas e o papel que elas ocupam não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente na constituição do profissional professor e no reconhecimento social que este recebe por sua profissão. Logo,

torna-se evidente que as práticas dos professores e os efeitos que elas produzem não ficam restritos à sala de aula, elas ultrapassam este contexto micro e se revelam enquanto indicadores que refletem o estado da profissão em um contexto social mais amplo.

Pensando esta correlação entre o fazer do professor e o seu estatuto profissional, apontamos a necessidade de reflexão das práticas, neste caso, as práticas avaliativas, considerando que estas são gestadas em relação à outras práticas, que envolvem dimensões mais amplas e influenciam na dimensão prática da sala de aula. Desta feita, para tratar deste conjunto de práticas, apresentamos no tópico que se segue a relação entre as práticas educativas, pedagógicas e docentes.

2.1 As práticas avaliativas articuladas a um conjunto de práticas: pensado as práticas educativas-pedagógicas-docentes

Como trouxemos desde o início deste trabalho, as práticas que são elaboradas e desenvolvidas pelos professores são influenciadas por (e influenciam a) contextos mais amplos. Assim, compreendemos que as práticas circunscrevem-se em um conjunto mais vasto de outras práticas que englobam e influenciam diretamente as ações desenvolvidas pelos professores com uma finalidade específica.

Frente a isto, abordaremos as especificidades da prática educativa, prática pedagógica e prática docente, que são distinguidas por Souza (2006). Vale ressaltar que na perspectiva deste autor embora sejam apresentadas especificidades que delimitam o que pode vir a ser a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente, estas não se dão na escola de forma dissociada umas das outras. Apesar disso, mesmo que estando em relação constante, sendo uma constituinte da outra através de um processo de retroalimentação, há que se ressaltar que elas não consistem em um mesmo elemento.

Trazemos esta discussão na intenção de compreendermos melhor o nosso objeto e pelo fato dela trazer subsídios para que pensemos a prática avaliativa vivenciada pelos professores na sala de aula a partir de um contexto amplo, não restringindo a prática avaliativa a uma prática isolada das demais, mas pensando-a em sua dimensão mais ampla. Deste modo, na tentativa de apontar a relação e especificidades destas práticas, apresentamos no diagrama a seguir a forma como na perspectiva de Souza elas estão dispostas entre si:

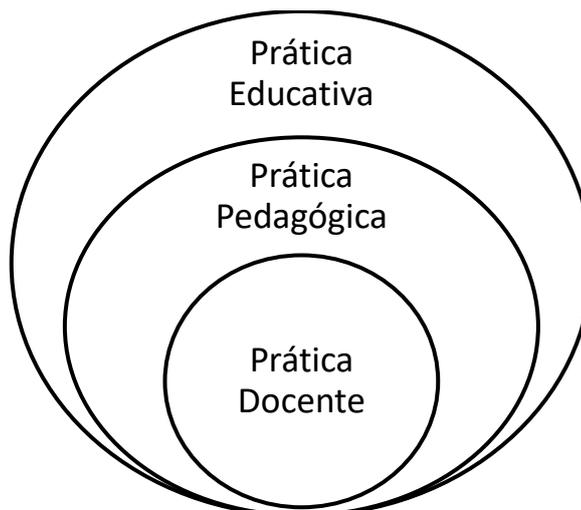


Diagrama 1: Especificidades das práticas a partir da perspectiva de Souza (2006).

Percebendo que as práticas formam um conjunto, em que se dimensionam umas nas outras, propomos a partir deste ponto caracterizá-las em suas especificidades. Iniciaremos por tratar da *Prática Educativa*, que para Franco (2002), são as “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”, no entanto, estas práticas educacionais podem se dar em diferentes espaços que não necessariamente nos espaços de educação formal. Nesta linha de pensamento, Melo (2014) afirma que

[...] a prática educativa se articula ao conceito de Educação, esta acontece não somente na escola, mas em diversos espaços, como nas organizações religiosas, movimentos sociais, associações de moradores, ou seja, acontece no contexto social, na vivência em sociedade. Assim, ela está imersa em diversos ambientes inclusive na escola (p. 45).

Deste modo, Práticas Educativas dizem respeito uma dimensão global, na qual, qualquer sujeito que possui intencionalidades educativas sobre outros as exercem, como por exemplo, um pai ou uma mãe, ao ensinarem aos seus filhos modos de se comportarem em locais públicos ou ainda tratarem os mais velhos... enfim, isso se caracteriza como uma prática educativa, pois em tese, possui uma finalidade de educar a conduta do outro de algum modo, sendo estas práticas desenvolvidas em ambientes que podem ser informais, mas também formais e institucionalizados, o que indica a relação da prática educativa com a prática pedagógica.

Assim, em se tratando da *Prática Pedagógica* e das especificidades inerentes a ela, Franco (2002), defende que tais práticas caracterizam-se por organizarem-se “intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por dada comunidade social” (p. 154), sendo assim geridas em um âmbito institucional e direcionadas a projetos educativos. Reforçamos ainda este entendimento a partir dos estudos de Melo (2014), a qual afirma que a prática pedagógica “estaria ligada ao conceito de Pedagogia, entendida como

ciência da Educação, e que como Ciência se refere ao estudo sistemático dos objetivos e função social dos projetos educativos” (p. 45).

Deste modo, como afirma Souza (2006), entendemos a prática pedagógica consiste em “processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isto designadas” (p. 14), como por exemplo, as escolas, universidades e demais espaços institucionalizados de formação.

Assim, dentro da prática pedagógica que se dá na escola (um espaço institucionalizado), se desenvolve a *Prática Docente*, que para Souza (2006), é “uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente, e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (p. 8). Assim, a prática docente assume diversas outras dimensões que não nos deteremos a explorar, mas que nos ajudam a compreender que a prática do professor se dá através de uma complexa articulação, o que qualifica seu trabalho e atesta sua natureza intelectual e profissional.

Em suma, poderíamos caracterizar a distinção entre a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente, entendendo que a prática educativa está relacionada a processos sociais que envolvem a educação formal e não formal, consistindo em um processo amplo que perpassa diversos setores da sociedade e que envolve dentre outros aspectos, as práticas pedagógicas, que são práticas pensadas e organizadas institucionalmente e que preveem antecipadamente objetivos concretos que direcionam não apenas o aprender, mas também a forma como é conduzida a prática docente.

A prática docente, por sua vez, está relacionada às ações gestadas pelos professores no cotidiano das salas de aula, isto porque ao planejar, ensinar e avaliar, o professor está se utilizando de práticas, que apesar de estabelecerem uma relação constante com as práticas pedagógicas, possuem especificidades, o que faz da prática dos professores uma ação em movimento constante. Este movimento se dá justamente porque a prática docente não é constituída por elementos isolados, sendo composta por práticas diversas que dialogam entre si e com outras práticas consideradas “externas” à sala de aula.

Assim, pensar a prática docente, que em síntese poderíamos descrever como o trabalho desenvolvido pelos professores, implica em pensar o fazer do professor imbuído por concepções teóricas e finalidades específicas que visam alcançar objetivos. Deste modo, a prática docente é orientada e direcionada por intencionalidades, que estão presentes nas diversas práticas que a constituem, estando articuladas a estas diversas práticas, as práticas avaliativas.

No levantamento do Estado do Conhecimento que realizamos, percebemos indícios de um movimento discursivo que encaminha os estudos sobre avaliação a partir do imbricamento das práticas que compõem a prática docente. Deste modo, percebemos a urgência que adveio das pesquisas realizadas¹⁴, no sentido de uma maior articulação entre as práticas, na intenção de favorecer a aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos professores, já que a articulação das práticas envolve o domínio de saberes a serem orquestrados em uma realidade que é dinâmica.

Frente a esta ênfase dada pelos trabalhos publicados em diferentes campos de produção discursiva, compreendemos que

Não é possível continuar tratando a avaliação dissociada dos objetos do saber, nem tampouco desconsiderar as especificidades das práticas escolares cotidianas, se quisermos contribuir para uma cultura avaliativa que de fato atenda às reais necessidades do processo ensino-aprendizagem, viabilizando, assim, o objetivo de promover o sucesso do aprendiz (OLIVEIRA, EPENN, 2007, p. 13).

Evidenciamos que não “tratar a avaliação dissociada dos objetos do saber”, consiste em um desafio para a escola que, fundada em uma perspectiva cartesiana recorre a meios de fragmentação das práticas que institucionaliza, separando-as por etapas que se dão sucessivamente, tornando também fragmentado o trabalho dos professores, que em alguns contextos, são interpelados a tratarem a avaliação como um momento final de um caminho que foi percorrido por etapas.

Assim, reportando-se às práticas avaliativas dos professores, os estudos de Fernandes (2011), Marinho; Leite; Fernandes (2013) advogam que estas práticas não envolvem apenas a avaliação que os professores desenvolvem, mas, sobretudo, o currículo que estão a seguir/produzir cotidianamente, o que leva a entender a avaliação enquanto uma prática curricular, que possui uma intencionalidade focada na obtenção de informações sobre os processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na tomada de decisões e reorganização do trabalho dos professores. Partindo deste mesmo pressuposto, Lima (2011) afirma que

A avaliação também é currículo, seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular, ou para a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos, e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos (p. 73).

Estas considerações são unívocas nas palavras dos autores mencionados, e chamam ainda atenção para o fato de que a avaliação - sendo também um currículo que é proposto/produzido no/para o cotidiano da sala de aula - pode estar a serviço de diversas

¹⁴ Pesquisas que apresentaram a necessidade de desfragmentação das práticas desenvolvidas pelos professores, como por exemplo, as pesquisas de Ferraz (EPENN, 2007); Almeida (EPENN, 2007);

perspectivas e interesses, que disputam entre si espaço para a sua materialização, e que atestam a não neutralização das práticas avaliativas, que abrangem aspectos bem mais amplos e complexos que a mera separação dos alunos por uma nota.

Devido a esta abrangência da avaliação, compreendemos que as práticas avaliativas não se resumem ao ato de identificar os alunos que atingiram um ou outro objetivo proposto pelo currículo, mas consistem em um fazer intencional, embasado por saberes e que é constituinte de um processo mais amplo que envolve alunos e professores, estando estes na condição de aprendizes. Logo, a avaliação em uma perspectiva formativa possibilita que os professores obtenham informações centrais e mais qualitativas sobre o que envolve os processos de aprendizagem dos alunos, visto que, conforme afirma Freitas (2009), a “avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido (p. 14).

Assim, através da articulação entre estes processos, de modo que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem, faz-se antes necessário que o ensino, através de uma relação dialógica, também esteja a serviço da aprendizagem dos alunos. Frente a esta afirmação, poderia se questionar: Como poderia o ensino não estar a serviço da aprendizagem?

Para respondermos a esta indagação, precisamos antes definir o que estamos a chamar de ensino e o que estamos a chamar de aprendizagem, isto porque, como afirma Orlandi (2005) as palavras estão imersas em uma polissemia de sentidos que são formulados por diferentes sujeitos, o que aponta para o fato de que embora as práticas e concepções dos professores façam parte de um discurso coletivo, estas práticas e concepções também se apoiam em experiências e sentidos que são atribuídos individualmente, visto que compreendemos que diferentes professores constroem e reconstróem suas práticas com determinadas singularidades, conforme suas trajetórias de profissionalização.

Frente a isto, destacamos duas concepções de ensino-aprendizagem. A primeira, em que os professores relacionam a aprendizagem [...] ao ato de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural (FARIAS, 2009, p.42), e a segunda, em que os professores compreendem que “o processo de ensino é uma atividade conjunta [...] com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

Assim, através destas considerações de Farias e Libâneo, respondemos ao questionamento anterior afirmando que o ensino tanto pode ser direcionado para a aprendizagem, articulando-se, a uma avaliação para as aprendizagens, como pode ser direcionado para a memorização podendo se articular a uma avaliação que propõe a troca de informações entre o que foi ensinado e o que foi aprendido (MÉNDEZ, 2002). Deste modo,

salientamos que os professores assumem um papel decisivo neste processo, visto que embora recebam influências externas, ainda assim são eles que direcionam (embasados por suas concepções) os processos que ocorrem na sala de aula.

Frente a isto, consideramos a articulação entre as várias práticas que influenciam os processos desenvolvidos nas salas de aula e que se apresentam aos professores como um cotidiano que lhes é dado e que, em muitos casos, visa instituir ações de controle sobre a prática dos professores. Assim, apresentamos nas linhas que se seguem as tensões que estão presentes neste cotidiano, que embora procure controlar a prática dos professores é modificado por estes através das práticas e táticas que constroem.

2.1.1 O cotidiano *dado* aos professores e o cotidiano *inventado* pelos professores: as práticas avaliativas que se fazem nas táticas cotidianas

Falar das práticas inerentes à docência implica em falar dos cotidianos das salas de aula, do dia a dia do trabalho do professor e das práticas que ele desenvolve, sendo estas práticas relacionadas ao currículo-ensino-avaliação. Para tanto, vale refletirmos sobre o que é o cotidiano, considerando não apenas o sentido etimológico da palavra, mas nos remetendo às concepções de Certeau (2014), que teoriza que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (p. 118).

Nesta perspectiva, quando abordamos o termo cotidiano, recusamos, assim como Oliveira (2012), “a visão hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” e, portanto, de acordo com esta visão, “pesquisas e reflexões nos/dos e com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos” (p. 51). Pelo contrário, compreendemos o cotidiano como espaço-tempo de produção de conhecimento, onde as práticas e os saberes ali vivenciados são produzidos a partir de uma arena de conflitos e interesses, na qual os professores desenvolvem “maneiras de fazer”, e de modo astucioso, escapam silenciosamente a conformação que lhes é exigida.

Entendemos o cotidiano também como campo de embate e tensões, por nos filiar-mos à perspectiva teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Ball (1991), que ao tratar do contexto da prática, e neste, o cotidiano, compreende este campo a partir da relação com o contexto de influências e com o contexto de produção do texto. Nesta perspectiva, pensar o cotidiano da sala de aula implica em considerar a complexidade que circunda este espaço-tempo e as práticas que nele são desenvolvidas. Assim, o cotidiano se apresenta como “realização do *complexus*,

onde tudo se entrecruza e se entrelaça, sem perda da variedade e da complexidade que o tecem” (OLIVEIRA, 2012, p. 53).

Neste “cruzamento” de contextos múltiplos que ocorre no cotidiano, se dá o desenvolvimento das práticas avaliativas, que apesar de serem desenvolvidas no contexto da prática, estão intimamente relacionadas a outros contextos mais amplos como o das políticas curriculares que ocupam um importante papel de influências (positivas e/ou negativas) nas práticas dos professores, visto que “as políticas curriculares tratam tanto de propostas como de práticas” (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 246).

No entanto, vale ressaltar que as influências por quais estas práticas passam não se resumem às influências das políticas curriculares e demais políticas que compõem o contexto macro, mas também correspondem às influências dos micro contextos que compõem o cotidiano das salas de aula e dos professores, isto porque no contexto da prática atuam de diversos sujeitos que, de uma maneira ou outra desenvolvem funções que se relacionam à função docente e, por conseguinte, influenciam direta ou indiretamente no trabalho dos professores. A exemplo disto, podemos citar a função dos coordenadores, gestores, a interação com os pares e a própria secretaria de educação, que podem ser entendidos enquanto produtores de influência que integram e coexistem no contexto da prática.

Assim, percebemos que o cotidiano torna-se palco de um imbricamento de contextos e sobretudo de influências, que, apesar de estarem fora do campo de controle dos professores, não determinam suas práticas mas a influenciam. Vale ressaltar ainda que às influências do contexto macro e micro são acrescentadas as influências dos próprios professores, que sendo sujeitos que passaram por outros contextos (pessoais, familiares, formativos, etc.), representam uma significativa influência.

É este imbricamento e toda a complexidade que o marca através da possibilidade de invenção, que torna o cotidiano da sala de aula um espaço-tempo de produção de influências, que podem ou não se associar ao que foi prescrito na formulação das políticas curriculares e de seus textos oficiais. Isto porque, embora consideremos que nem todas as políticas estão imbuídas de interesses dissociados dos avanços que a escola necessita, compreendemos também que as políticas não são “aplicadas” à prática tal qual foram pensadas nos contextos considerados “macro”.

Do mesmo modo, as influências compõem o contexto micro e que adentram à sala de aula não se dão de forma linear, visto que o professor, sendo também um sujeito de influências pode acatá-las ou rejeitá-las, mesmo que de modo “astuto e silencioso”. São estas adesões e rejeições, modificações anunciadas ou veladas, ou ainda processos de negociação que

caracterizam o cotidiano e que o tornam um complexo campo de desenvolvimento de práticas que revelam os professores em seus saberes, em sua intelectualidade, profissionalidade, profissionalismo e competência, tendo assim, o sentido de “movimento, de processo permanente”, embora, esta “negociação aqui mencionada, não busque necessariamente chegar a um consenso, a um acordo comum, a um ponto de conciliação (FERRAÇO; NUNES, 2012, p. 90). Frente a esta complexidade, entendemos que o cotidiano se apresenta como espaço-tempo de desenvolvimento e afirmação profissional.

Devido a isto, o desejo de “invenção do cotidiano” por parte dos professores denota também o resgate da função social do professorado, e atesta à classe a capacidade de gerir a partir de seus saberes a base profissional de sua profissão, agregando a isto o reconhecimento social (ou seja, um grupo que possui uma organização e saberes próprios, que não se submete a exigências infundadas, mas que sabe os rumos que sua profissão precisa tomar).

No entanto, como já destacamos, esta invenção não é escancarada, mas sutil, silenciosa e astuta, muitas vezes promovendo uma mescla entre o cotidiano que é dado (seja pelas secretarias e demais órgãos competentes, pelas diretrizes, pelas políticas curriculares e/ou de avaliação, pelos programas pedagógicos, pela gestão, pela coordenação da escola, pela história de vida dos professores, seu contexto formativo, e etc.), e o cotidiano que é inventado (pelos professores).

Esta astúcia e sutilidade que compõem a invenção do cotidiano por parte dos professores, se dá através da criação de táticas, que na teorização feita por Certeau (2014), compreendem “arte do fraco”, sendo assim, “uma ação calculada que é determinada pela ausência de um poder próprio”, não tendo, deste modo, “a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável” (p. 94).

Assim, embora as táticas não possibilitem aos professores a modificação da relação de poder a qual estão sujeitos, contribuem para alterar em seu contexto “micro” a dinâmica de seu próprio cotidiano, sabendo que este contexto micro está associado a contextos mais amplos, e que as ações/mudanças nele desenvolvidas através das práticas, embora não sejam são capazes de promover mudanças estruturais nos contextos macro, são capazes de influenciá-lo.

Desta maneira, a “invenção do cotidiano” que os professores realizam através da construção de táticas, podem ser visualizadas em suas “artes de fazer”, ou seja, nas práticas que desenvolvem e que fogem à conformação daquilo que lhes foi dado. Frente a isto, por considerarmos o cotidiano um espaço-tempo de complexidade, entendemos do mesmo modo, as práticas que nele são forjadas, a partir do mesmo princípio de complexão.

Assim, entendendo as práticas dos professores, dentre elas, as práticas avaliativas, como complexas e constituídas por diversos saberes que apontam para a natureza profissional de sua função, apresentamos a seguir a discussão teórica que tem tratado das profissões e da profissionalização, visto que a invenção do cotidiano se dá a partir do desvelamento das intenções do cotidiano que é dado, sendo necessário para este desvelamento, saberes-fazeres que acompanhados de um poder-fazer autônomo e profissional, possam fugir à conformação daquilo que é dado e encontrar outras maneiras de fazer.

Para isso, achamos pertinente o aprofundamento das questões teóricas sobre as profissões, visto que os saberes profissionais dão base para as possibilidades de invenção cotidiana, que são vivenciadas através do desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo docente.

2.2 A profissionalização da docência: dimensões e especificidades da prática profissional

Embora muito se discuta sobre a profissionalização da docência, e em muitos casos, sobre a “profissão docente”, faz-se necessário que delimitemos o que estamos a chamar de profissão e 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 possuem um caráter polissêmico, em muitas situações não é possível obter consenso entre os diversos autores que abordam a temática.

Apresentamos então, o conceito de profissão a partir de alguns autores que buscam definir as profissões através de prerrogativas que envolvem desde a formação até a regulação dos saberes e ações que regem determinado grupo. Para Gonçalves (2007), uma profissão pode ser caracterizada a partir de alguns elementos, 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; auto-identidade 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, auto-identidade e reconhecimento profissional. Assim, 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” (GONÇALVES, 2007, 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. Ao mesmo tempo, ao oferecer um bom serviço, a profissão exclui aqueles que não estão aptos a desenvolvê-lo, ou seja, os que não têm formação específica, o que faz com que a profissão faça parte do que Freidson (1998) designou de um “cercado ou abrigo profissional” que a protege da intrusão alheia.

Este controle profissional, que, por conseguinte, contribui para a “proteção” da tarefa de determinado grupo profissional, está relacionado ao conceito de jurisdição desenvolvido Abbott (1988), que diz respeito à garantia de direitos legais e culturais conquistados por um grupo profissional para a resolução de determinado problema social. Logo, o direito exclusivo no conceito de jurisdição inclui o monopólio das práticas profissionais, o controle sobre a formação e certificação de novos membros e autorregulação a partir dos pares. Ou seja, jurisdição consiste na relação entre a profissão e sua prática profissional.

Semelhantemente às concepções de Gonçalves e Abbott, Coelho (1999) aponta um conceito de profissão, porém, com um enfoque voltado para o que distingue as profissões em sua dimensão corporativa, que para ele seria:

[...] a capacidade de auto regulação coletiva; em seguida, e estreitamente associada à condição anterior, uma certa capacidade de regular o mercado de prestação de serviços profissionais, sobretudo pelo lado da oferta, oferecendo algum tipo de “proteção” aos seus membros. Um monopólio, enfim (p. 25).

Estas concepções nos fazem refletir acerca de possíveis constituintes de uma profissão a partir de dois ângulos fundamentais: o individual e o coletivo, que configuram o que é ser profissional e o que é “estar” na profissão. Deste modo, o individual e o coletivo, dentro de um grupo profissional, estão a constituir-se mutuamente, visto que as ações coletivas embasam as ações individuais e as individuais alimentam as que são coletivas. De fato, quando se olha a realidade dos professores é perceptível que, embora não possuam uma dimensão corporativa fortificada, possuem princípios de coletividade que sustentam as práticas e saberes desenvolvidos no cotidiano da sala de aula, o que indica que o professorado, enquanto grupo, está a profissionalizar-se.

Para definirmos o que seria a profissionalização de uma ocupação à luz dos estudos desenvolvidos pela Sociologia das Profissões, trazemos ao debate as concepções de Freidson (1998), que a define como um

[...] 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 sociedade, obtém o direito exclusivo de

realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (p. 98).

Em suma, a partir desta consideração de Freidson, podemos entender que o processo de profissionalização envolve qualidade, competência e monopólio (direito exclusivo do controle de treinamento, acesso e avaliação do trabalho). Nesta perspectiva, poderíamos nos questionar se a docência seria de fato uma profissão, visto que esta ocupação não atende ou atende parcialmente a estes critérios colocados pelos autores que procuraram definir (embora que sem um consenso) o que efetivamente caracterizaria uma profissão. Em contrapartida, entendemos a profissionalização como um processo que não atende especificamente a um padrão para todas as ocupações (BARBOSA, 1993), que por sua vez, podem galgar espaços neste processo, alcançando um *status* profissional, o que pode situar a docência neste processo em busca da profissionalização de sua função.

Outra definição de profissionalização que não difere essencialmente da de Freidson, mas, que abarca outros elementos é veiculada através dos estudos de Flores (2014), que define tal termo alegando que a profissionalização está “associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional) (p. 855). Assim, um estudo acerca da profissionalização implica no entendimento de que o reconhecimento profissional parte de um âmbito social e também político, à medida que as profissões são legitimadas por esferas políticas.

Nesta perspectiva, 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, seu trabalho individual e coletivo, assim como as regras e princípios profissionais que regem o trabalho de um determinado grupo profissional. Estas dimensões agrupadas, e classificadas como profissionalização, foram definidas por Bourdoncle (1991) e abarcam o professionismo, a profissionalidade e o profissionalismo.

Inicialmente destacamos o professionismo, entendido por princípios de coletividade na profissão, com a finalidade de se instituir ações que garantam os direitos profissionais do professorado. O professionismo exemplifica-se através de Associações e/ou Conselhos Profissionais, mas também deve ser vivenciado desde a formação inicial, visto que nesta fase “o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional que é

desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional” (BOING, 2002, p. 11). Assim, o profissionalismo implica não só em ações que delimitam e regulamentam os saberes específicos de uma profissão, mas também em ações que protegem tais saberes, pois avalia e determina quem são os profissionais capacitados para utilizá-los, visando instituir ações que garantam os direitos profissionais.

A segunda dimensão, a profissionalidade, pode ser definida como um conjunto de saberes e fazeres próprios da ação docente. Reportamo-nos a esta dimensão como sendo a materialização do saber através da prática, visto que ao agir pautado no desenvolvimento da profissionalidade, o profissional estará organizando os saberes próprios de sua profissão, apreendidos desde a formação inicial, para atuar em seu espaço profissional.

Por sua vez, o profissionalismo pode ser entendido como a adesão às normas, princípios e saberes que regem a profissão. Contreras (2002) define tal termo sob a ótica corporativa, na qual, o professorado obtém a oportunidade de defender de forma autônoma e embasada em saberes profissionais, seus direitos e reconhecimento profissional através do exercício de uma prática especializada. Neste sentido, o autor apresenta o profissionalismo como um movimento de autodefesa, no qual, as ocupações têm a possibilidade de justificar a postura que adotam devido ao conhecimento especializado e exclusivo que possuem.

Diante das dimensões da profissionalização sucintamente apresentadas, optamos por enfatizar nesta pesquisa a profissionalidade e o profissionalismo. Na intenção de justificar nossa escolha por estas duas dimensões, explicitaremos a seguir com maior afinco as discussões que têm sido realizadas em torno destas dimensões no contexto ocupacional da docência. Deste modo, ao destrinchar os conceitos de profissionalidade e profissionalismo, buscamos explicitar a relação entre o desenvolvimento e domínio das práticas profissionais e o processo de profissionalização da docência.

2.2.1 Profissionalidade e profissionalismo: o movimento interno e externo entre os saberes e as práticas profissionais

Ao tratar a profissionalidade e o profissionalismo enquanto dimensões ou elementos constituintes e caracterizadores de uma profissão ou de um grupo profissional que está a profissionalizar-se, compreendemos que estas duas dimensões, embora coexistam a partir de uma relação de interdependência, possuem especificidades. Roldão (2007, p. 96), por exemplo, aponta a profissionalidade docente como um elemento interno ou intrínseco à profissão,

enquanto o profissionalismo, é abordado por esta mesma autora como um elemento externo ou extrínseco.

Os elementos internos, ou seja, a profissionalidade, são associados e caracterizados pela “posse de determinado *saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico*”, enquanto os elementos extrínsecos ou externos da profissão docente são, segundo a autora, de natureza político-organizativa, e estão relacionados à “*institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social”. Desta feita, podemos compreender que a profissionalidade remete ao plano dos saberes em um âmbito local, entendido como o campo de atuação prática, sendo estes saberes diversos e plurais, enquanto o profissionalismo, embora não se distancie desta mesma lógica dos saberes, está relacionado a objetivos mais amplos que um grupo ocupacional pretende alcançar seja no cenário social ou na própria estrutura organizacional das profissões em geral.

Para melhor explicitarmos as definições que têm respaldado as discussões acerca da profissionalidade e do profissionalismo, propomos uma análise conceitual de ambas as dimensões, iniciando pela profissionalidade. Morgado (2011), afirma que a construção da profissionalidade docente ocorre “de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na formação e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (p. 799). Assim, como já destacamos, a profissionalidade consiste em *movimento entre os saberes práticos e teóricos*, que fundamentam a ação do professor no exercício de sua profissão.

Neste movimento dos saberes, compreendemos a partir da referida contribuição de Morgado que os saberes que são adquiridos na formação não estão isolados ou tampouco estagnados. Pelo contrário, eles tendem a evoluir, modificar-se, adaptar-se, incorporar-se a outros saberes, formando, por conseguinte, novos saberes que são forjados partir da realidade que compõe o contexto prático de atuação dos professores. Deste modo, podemos compreender que a profissionalidade expressa o agir docente, baseado em conhecimentos apreendidos e legitimados na formação e no desenvolvimento da profissão (BOING, 2002). Assim, a profissionalidade distingue os profissionais ou membros de uma ocupação que está a se profissionalizar ou ainda a legitimar a importância social de seus serviços. Nesta perspectiva, para Roldão (2005), a profissionalidade consiste em um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (108).

Essa distinção da docência dentre tantos outros grupos ocupacionais se dá pelos saberes que este grupo ocupacional detém. Para Boing (2002) é por meio da profissionalidade que o

professorado adquire “os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes e adquirem os saberes próprios de sua profissão: os saberes das disciplinas, do currículo, da experiência, enfim, os saberes pedagógicos em geral (p. 6). Deste modo, a profissionalidade, por envolver estes vários saberes, dentre eles, os saberes da experiência, também pode ser entendida enquanto conjunto de saberes que subsidiam o desenvolvimento profissional.

Desta feita, salientamos que os saberes teóricos-práticos que embasam as práticas cotidianas e fundamentam o desenvolvimento profissional não são os únicos descritores daquilo que de fato podemos compreender por profissionalidade. Roldão (2007) descreve assim, elementos outros que a caracterizam, sendo eles: a) o reconhecimento social da **especificidade da função**; b) **o saber específico**; c) **o poder de decisão** sobre o trabalho desenvolvido e responsabilização social e pública pela mesma, o que remete ao controle e autonomia sobre a atividade desenvolvida; d) **a pertença a um corpo coletivo**. Embora os saberes não sejam o único fator constituinte da profissionalidade docente, nota-se, com base nas palavras da referida autora que eles perpassam todos os descritores, visto que a especificidade da função, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo são práticas profissionais que remetem não somente à vivência dos saberes teóricos-práticos, mas também à experiência e desenvolvimento profissional.

Em suma, poderíamos definir a profissionalidade como a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65), o que evidencia que a profissionalidade se manifesta nas muitas práticas desenvolvidas pelos professores em seus cotidianos, como por exemplo, planejar, ensinar, selecionar os conteúdos do currículo, organizar o espaço da sala de aula, avaliar os alunos, avaliar-se, refletir, considerar tempo curricular, interagir com os pais, etc.

Neste sentido, ao pensarmos nestas práticas cotidianas dos professores, entendendo-as como manifestações da profissionalidade, logo percebemos que a mesma pode ser definida como a observância de determinadas regras baseadas em um conjunto de saberes. Porém, vale salientar que estas regras, nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma reelaboração pelos professores a depender do contexto que estão inseridos e das demandas com que se deparam em seus cotidianos, o que mais uma vez reforça a ideia de profissionalidade enquanto movimento, processo, progressão que não se dá de modo isolado, mas que está articulada a outras dimensões da profissionalização. Sendo assim, após traçarmos considerações sobre o

aspecto interno à profissão, iremos a partir deste ponto tratar do elemento mais externo à profissão, ou seja, o profissionalismo.

Na Sociologia das Profissões o profissionalismo tem assumido um lugar importante nas discussões acerca da profissionalização das ocupações, visto que esta dimensão favorece não apenas o desenvolvimento de relações internas entre os membros de uma mesma profissão, como também viabiliza as relações de determinada profissão com as outras, que como afirma Abbott (1988), estão em constante disputa pela busca de um monopólio profissional que lhes garanta a exclusividade na resolução de dado problema social. Nesta perspectiva, as profissões disputam espaços para a garantia e manutenção de prestígio e reconhecimento social, sendo, nesta disputa, resguardadas as especificidades e campo de atuação de cada profissão através da jurisdição que possuem. Deste modo, ocupações que não possuem uma jurisdição específica, estão sujeitas a interferência de outros grupos profissionais, que podem reclamar para si a incumbência e capacidade de desenvolver a atividade em questão.

Destacada a importância do profissionalismo para o funcionamento das relações profissionais buscamos definir conceitualmente esta dimensão da profissionalização através dos estudos de Freidson (1998), que apresenta o profissionalismo sob uma nova lógica, isto porque, distanciando-se da ideia que associa o profissionalismo a um simples status, o autor argumenta que esta dimensão, para além disso, produz identidades ocupacionais, que embora distintas, contribuem para a formação do que ele denomina de abrigos profissionais que fazem com que cada ocupação esteja separada uma das outras, ou seja, sob o controle de seu trabalho, de sua jurisdição.

Assim, ao tratar dos abrigos profissionais, que consistem em uma forma de proteção de determinada ocupação, Freidson (1998) define o profissionalismo como um instrumento contra a intrusão de outras ocupações como também de outros grupos – sejam econômicos, políticos, religiosos -, e adota em seus estudos o profissionalismo a partir da ideia de autonomia, enfatizando a precedência do princípio ocupacional sobre o princípio administrativo. O autor trabalha a ideia de autonomia relacionada 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).

Talvez por isso, Gonçalves (2007) considere que “os componentes mais importantes do conceito de profissionalismo seriam o controle sobre o trabalho, a capacidade de definição dos problemas e o papel central da educação” (p. 129), sendo que todas estas ações requerem o uso de saberes específicos, seja para identificar os problemas sociais que circundam o campo de atuação da ocupação, seja para definir os problemas que estão no âmbito de sua competência e

jurisdição. Isto envolve não apenas o poder na resolução de problemas, como o controle sobre o próprio trabalho, não só no sentido das relações internas entre os membros, como também no sentido da regulação do acesso à ocupação. Em síntese, o que estamos buscando enfatizar através das considerações de Freidson e de Gonçalves é que o profissionalismo envolve o controle, o monopólio e a autonomia das práticas, sendo que estes elementos exigem a apropriação e uso dos saberes específicos.

Assim sendo, o profissionalismo se funda sobre os saberes específicos de uma ocupação, visto que são estes saberes que fundamentam as práticas e que dão aos membros da ocupação confiança e competência para agirem autonomamente, pois como afirma Bonelli (1998), o profissionalismo envolve “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” (p. 19). Ou seja, os saberes de uma ocupação lhes dão o aparato necessário para o desenvolvimento de sua função sem que seja necessária a estes membros a ajuda ou até mesmo o direcionamento de outros grupos ocupacionais. Neste sentido, o saber profissional subsidia as práticas cotidianas para a realização do trabalho, como também sinaliza as competências para uma prática autônoma, que por sua vez, garante à profissão um “abrigo profissional” que a protege não somente da intrusão alheia, mas também do charlatanismo, garantindo o reconhecimento, importância e exclusividade social de sua função.

Neste sentido, Contreras (2002, p. 68) afirma que “[...] devemos considerar o profissionalismo fundamentalmente como um movimento de autodefesa corporativa de certas ocupações que tiveram a possibilidade de justificar tal postura na posse de um conhecimento especializado e exclusivo”. A partir desta declaração compreendemos o profissionalismo em seu caráter coletivo, não se restringindo a ações específicas ou meramente valorativas de determinados membros de uma ocupação, mas, relacionando-se, em um sentido amplo às ações coletivas e corporativas, marcando a identidade profissional de um grupo a partir da deontologia profissional que ele professa seguir e ao mesmo tempo, defende.

Neste mesmo sentido Monteiro (2015), afirma que o “[...] profissionalismo significa o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário. As suas coordenadas são os graus de especialização e de exigência deontológica da profissão, tendo como bisetrix as qualidades dos seus profissionais” (p. 34). As palavras de Monteiro aludem a ideia de que são as ações e qualidades profissionais individuais que compõem o caráter corporativo do profissionalismo, visto que o individual e o coletivo constituem-se dialogicamente. Assim, o autor ainda afirma que o

Profissionalismo não significa apenas, portanto, fazer bem o que se faz, significação meramente instrumental cujo o critério é a eficácia. Significa também fazer bem aquilo que se sabe e se pode fazer, significação que lhe acrescenta a dimensão normativa, da ordem da licitude e da eticidade. A súmula do profissionalismo está na unidade de ciência, consciência e excelência (MONTEIRO, 2015, p. 34).

Nestas considerações, destacamos alguns aspectos que merecem ser explorados, visto que ao conceituar o profissionalismo, Monteiro enfatiza a necessidade de ultrapassar a lógica do senso comum atribuída a o que é o profissionalismo “não é só fazer bem o que se faz”, mas, para além disso, é “fazer bem aquilo que se sabe e se pode fazer”. Estas palavras nos remetem ao entendimento de que não basta os membros de uma ocupação fazerem bem o que sabem, se, ao mesmo tempo, não possuem o poder de o fazê-lo. Daí a importância de uma organização ocupacional coletiva que proteja os direitos do grupo, promova a proteção de seu monopólio e garanta a autonomia, ou seja, o *poder fazer*, pois, como afirma Freidson (1998), “somente quando um grupo se torna efetivamente organizado é que uma ocupação pode conquistar para seus membros um pouco de autonomia para o controle alheio (p. 114).

Para tanto, o profissionalismo se apresenta como peça central nesse processo de organização ocupacional e busca por maior autonomia. Neste sentido, Freidson (1998) ainda enfatiza que

A autoridade do conhecimento é decisiva para o profissionalismo, e é expressa e transmitida por uma diversidade de agentes e instituições: não depende exclusivamente das relações profissional/cliente ou das atividades oficiais de associações. Além do mais, é oportuno lembrar que as profissões se diferenciam pela orientação intelectual e pela ênfase concreta; bem como pela especialidade, pelo ambiente de trabalho e pelo papel efetivos (p. 71).

Como evidenciado, a autoridade do conhecimento profissional e a orientação intelectual são decisivas para o profissionalismo e para a diferenciação entre as profissões. Retomando as palavras de Monteiro, poderíamos associar a ideia de que o profissionalismo, em suma, pode caracterizar-se pela ciência, consciência e excelência profissional exercidas pelos membros de uma ocupação. Não obstante, de acordo com as considerações de Freidson, também podemos compreender que todos estes elementos aqui apresentados e que constituem e caracterizam o profissionalismo estão sujeitos a variações, isto porque as profissões se diferenciam por inúmeros fatores, como o nível de especialização, e também pelo ambiente de trabalho. Acreditamos ainda que estas variações se deem não somente entre ocupações distintas, mas também entre membros que participam de uma mesma ocupação.

Neste sentido, salientamos que o profissionalismo e a profissionalidade de membros que ocupam a mesma função em determinado grupo ocupacional não se desenvolve a partir de um padrão específico para todos os membros. Pelo contrário, neste desenvolvimento deve ser

levado em consideração os aspectos de variação apontados por Freidson¹⁵, como o nível de especialização e o ambiente de trabalho, mas, não apenas isso. Em outros estudos (NÓVOA, 2009; FLORES, 2014), pudemos perceber que o desenvolvimento profissional, que está também relacionado às experiências individuais dos sujeitos, à aspectos e experiências de sua formação, às exigências a que estão submetidos, como também às políticas de formação e políticas que embasam as regras e demandas de seu trabalho cotidiano. Desta feita, percebemos a necessidade de compreender a profissionalidade e o profissionalismo enquanto conceitos que estão em desenvolvimento e ao mesmo tempo em um movimento que é conduzido pela individualidade dos sujeitos.

Isto nos faz a entender que não há uma definição única de profissionalidade e profissionalismo, como também não há uma definição única de desenvolvimento profissional que se adeque a todos os sujeitos. Assim, cabe-nos compreender que a profissionalidade e o profissionalismo de determinado sujeito não se desenvolve de modo igual aos demais, o que nos faz a considerar que cada sujeito vai desenvolvendo em sua trajetória e em sua prática profissional sentidos que podem ser atribuídos a um tipo específico e individual de profissionalidade e profissionalismo, sendo que estes sentidos podem se cruzar, como também podem divergir, o que marca as experiências individuais e subjetivas de cada sujeito na construção e desenvolvimento de sua prática profissional.

Frente a estas considerações, ao abordar nesta pesquisa os termos profissionalidade / profissionalismo o faremos a partir do entendimento de que eles são uma construção coletiva e individual, porém, isto não os torna uma construção homogênea, fixa ou padronizada. Para tanto, abordaremos a profissionalidade e o profissionalismo considerando as construções únicas de cada sujeito e os contextos de influência a que estes estão submetidos.

2.2.2 Profissionalidade e profissionalismo: dimensões que perpassam a individualidade dos sujeitos e o contexto de influências em que se inserem

Ao tratar da profissionalidade e profissionalismo especificamente no âmbito da docência, percebemos que estas dimensões estão condicionadas a influências diversas que podem interferir de modo positivo ou não na prática e desenvolvimento profissional dos professores. Partindo da compreensão de que a profissionalidade e o profissionalismo orientam o processo de profissionalização de uma ocupação, logo surge a necessidade de se compreender

¹⁵ Embora tenha considerado estes aspectos de variação do profissionalismo mais especificamente entre ocupações distintas.

os contextos de influência que circundam os professores em sua prática cotidiana, isto porque, como afirma Veiga (1999), “o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras exigências de reconstrução do trabalho do professor (p. 143). Assim, considerando esta necessidade de se conhecer e analisar contextualmente o trabalho docente, buscaremos desenvolver neste tópico uma breve análise descritiva dos contextos que influenciam a profissionalidade, o profissionalismo e conseqüentemente o desenvolvimento profissional dos professores.

Um primeiro ponto que destacamos, diz respeito ao *contexto histórico* em que se propõe uma análise do que seria o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo em um dado contexto físico, e, também ideológico, pois, como afirma Sacristán (1999), o conceito de profissionalidade “está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (p. 65).

Neste sentido, ao tratarmos os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo¹⁶, torna-se imprescindível focalizar os sentidos que estes conceitos podem ter adquirido ao longo da história, isto porque “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas (ORLANDI, 2005, p. 42). Assim, para compreendermos os sentidos que circundam os termos, precisamos considerar as posições ideológicas que os fundamentam e contribuem para a constituição dos sentidos.

Um exemplo disto consiste nas mudanças que marcaram historicamente o termo profissionalidade, que, segundo Barisi (1982) se originou nas lutas operárias da Itália e desempenhava um papel tanto estratégico (quando através da criação de coletivos os trabalhadores reivindicavam direitos e mudanças estruturais relacionadas a aspectos externos e mais gerais do trabalho) quanto tático (à medida que os trabalhadores modificavam a partir de seus saberes a organização interna de seu trabalho). Assim, neste contexto histórico, a profissionalidade adquiriu o sentido de unificadora da classe operária, tornando-se um importante instrumento na luta pela modificação da estrutura e da organização do trabalho. Barisi (1982) ainda afirma que a própria noção de profissionalidade foi adquirindo sentidos diferenciados, sofrendo modificações provocadas por mudanças econômicas, políticas, entre

¹⁶ Isto porque, como já mencionamos, entendemos a profissionalidade e o profissionalismo enquanto dimensões que estão interligadas, o que não nos permite falar de uma dessas dimensões sem nos remetermos à outra. Neste sentido, a profissionalidade e o profissionalismo por corresponderem a ações cotidianas que estão presentes e fundamentam as práticas dos professores, são por nós entendidas através de uma relação contínua, mútua e, por conseguinte, inseparável, visto que estas fazem parte de um processo mais amplo.

outras. Logo, a partir deste exemplo percebemos a constante reelaboração dos conceitos e a não estagnação dos sentidos que lhes são atribuídos, como também percebemos os efeitos do contexto histórico sobre a elaboração destes sentidos.

Veiga (1999, p. 133), ao definir o conceito de profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor”, faz alusão à figura do professor enquanto um sujeito histórico, que exerce uma tarefa ou profissão dentro de um dado contexto. Assim, para a autora, a conceituação da profissionalidade contempla em grande medida a subjetividade do professor, que está inserida em contexto não apenas histórico, mas sobretudo, ideológico de significação que o faz exercer a docência de um modo específico e que corresponde àquele dado contexto.

É interessante destacar ainda nas palavras de Veiga a alusão que a autora faz à subjetividade do sujeito enquanto uma condicionante no direcionamento e desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo docente. Isto porque, mesmo que o contexto histórico/ideológico influencie na formação de sentidos e conseqüentemente das práticas desenvolvidas pelos professores, vale salientar que a história e a ideologia não produzem sentidos iguais em todos os sujeitos, visto que cada sujeito passou por experiências distintas ou até mesmo guarda memórias diferentes que estão circunscritas na história.

Assim, este é um segundo ponto por nós destacado em nossa tentativa de elencar possíveis influenciadores do desenvolvimento profissional, ou seja, os intrínsecos ao sujeito, e que se relacionam com sua história de vida, suas experiências pessoais, familiares, formativas, profissionais, entre outras. Aspectos que dizem respeito à *identidade pessoal e profissional* de cada sujeito e que têm a ver com a subjetividade que cada um traz consigo. Assim, coadunamos com Nóvoa (2009), que afirma que a profissionalidade docente se constrói no interior de uma personalidade do professor, não podendo deixar de ser considerada esta dimensão na análise da profissionalidade e, acrescentaríamos ainda, do profissionalismo, visto que estas dimensões coexistem mutuamente constituindo um processo maior, ou seja, o processo de profissionalização.

Deste modo, ao pensar a personalidade dos professores, logo nos remetemos à identidade destes e, salientamos que estas identidades, embora específicas, se relacionam e estão presentes uma na outra. Ao tratar sobre a identidade profissional, por exemplo, Flores (2014, p. 853) argumenta que esta define nos professores: “quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem”, o que torna, portanto, a identidade uma construção pessoal, mas

também relacionada ao meio de influências em o sujeito vive, possuindo aspectos intra e interpessoais. Deste modo, salientamos que a identidade incorporada pelos professores reverbera na forma como estes direcionam o seu saber-fazer, como também impulsiona o desenvolvimento de práticas mais autônomas e embasadas pelo “poder profissional”.

Contudo, apesar da identidade ser construída a partir desta relação/tensão entre os contextos pessoais e os demais contextos de influência presentes no campo de atuação profissional, vale salientar que ela não está acabada após a sua construção, estando, pelo contrário, sujeita às estas mesmas e outras influências que podem trazer sentidos novos à identidade do professor e conseqüentemente à sua prática. Nesta perspectiva, ressaltamos a partir das considerações de Flores que a identidade dos professores depende de uma variedade de fatores, tais como:

[...] da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (FLORES, 2014, p. 853).

Logo, as identidades profissionais, que auxiliam no processo de desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo estão intimamente associadas a aspectos da organização do trabalho realizada pelas instituições de ensino e demais órgãos de controle, como por exemplo as secretarias de educação e os programas por elas adotados. Estas mesmas identidades se relacionam, nas palavras de Flores, a aspectos mais individuais dos professores, como por exemplo sua biografia, o que reforça a ideia de Nóvoa (2009), de que “no ensino as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais” (p. 31), não havendo separação entre estas dimensões, visto que o profissional só pode existir subsidiado pelos aspectos pessoais.

Um outro aspecto por nós destacado, e que interfere tanto na produção das identidades como no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores, diz respeito ao *ambiente de trabalho* em que atuam. Assim, o ambiente de trabalho, que está relacionado tanto a aspectos físicos quanto relacionais de uma instituição, contribui positivamente ou não para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, Alves e André (ANPED, 2013), ao tratarem do aspecto organizacional das instituições de ensino afirmam que

O ambiente de trabalho dos professores, expresso nas relações que configuram o clima organizacional da instituição, tanto pode oferecer aos professores um contexto com o poder de aprisionar, conformar e dificultar o desenvolvimento das condições de produção dos descritores de profissionalidade, quanto pode apoiar, estimular e subsidiar a sua constituição. (p. 14).

Nesta mesma linha de raciocínio Tardif; Lessard (2005) também ressaltam que a “escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares” não se limitando aos espaços físicos, mas também a interação dos agentes escolares no que concerne às demandas do cotidiano escolar. Porém, estes autores também tecem considerações sobre os aspectos físicos e materiais da organização escolar, argumentando que “a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores ‘materiais’ frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão” (TARDIF; LESSARD, p. 55), visto que para o desenvolvimento de atividades diversificadas, inovadoras e condizentes com os avanços tecnológicos faz-se necessário que o professor possua, como pontuam os autores, tempo e materiais específicos para a consolidação de tais atividades.

Assim, muitas vezes sem recursos que auxiliem os professores, atender à variedade de necessidade e ritmos de aprendizagem dos alunos torna-se uma tarefa difícil de ser realizada quando o professor não tem ao menos o mínimo de suporte. Esta precarização do trabalho docente pode afetar o desempenho profissional dos professores, fazendo com que sua função específica, que segundo Roldão (2005), consiste em ensinar, e conseqüentemente garantir a aprendizagem dos alunos, seja colocada em cheque, visto que a falta de recursos em muitos casos, pode limitar as diferentes estratégias de ensino que o professor porventura poderia utilizar.

Assim, ao tratar do aspecto profissional dos professores enquanto um dos mais importantes constituintes de suas identidades, Ludke e Boing (2004) questionam em seus estudos se, e como, a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade dos professores, sendo que as identidades, que configuram o aspecto “pessoal” dos mesmos relaciona-se intimamente com o profissional, pois como afirma Nóvoa, não se pode falar em *profissionalidade* e ligada a esta, acrescentamos o profissionalismo, desconsiderando a *pessoalidade* dos sujeitos.

Devido a isto, Núñez e Ramalho (2008) associam a identidade da docência também como parte do processo de profissionalização, visto que esta está relacionada às representações dos professores sobre si. Sendo assim, a identidade que os professores possuem direcionam suas práticas profissionais e o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo através dos saberes-fazeres que desenvolvem cotidianamente.

Um outro fator de influência sobre a profissionalidade e o profissionalismo dos professores, e que consideramos imprescindível destacar, diz respeito às influências dos *contextos políticos* que estão presentes nas escolas seja através das práticas dos professores

apreendidas na formação, seja através das políticas de currículo e de avaliação, ou até mesmo de decisões políticas que advêm da esfera municipal de educação em que a escola se insere.

Para tratar dos contextos políticos tomamos por base teórica as considerações de Ball (2011), que trata das políticas educacionais a partir do imbricamento entre diversos contextos de influência. Neste sentido, o autor apresenta que a formação das políticas educacionais se dá a partir do contexto de influências, do contexto do texto e do contexto da prática. O primeiro destes contextos é o *contexto de influências*, que é descrito por Lopes e Macedo (2011) como

[...] o território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Neste contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os autores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (p. 256).

Com base nesta definição percebemos que o contexto de influências está submetido a um jogo de disputas macroestruturais, envolvendo diversos atores que disputam espaço e poder, sendo então marcado pelos mais variados discursos que se interpelam na busca de tentar instituir suas concepções ideológicas na escola, visando avanços para a instituição ou apenas garantindo seus interesses próprios. Um outro contexto evidenciado por Ball no Ciclo de Políticas diz respeito ao *contexto do texto*, que sendo um texto coletivo, “é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Vale salientar que o contexto do texto, embora fixado através da escrita e da formalização - como as políticas de currículo e avaliação amplamente divulgadas -, é passivo de interpretação e de ressignificação por parte dos sujeitos que o leem. Isto porque os sujeitos são influenciados pelas experiências diversas com as quais se depararam ao longo da vida, o que faz com interpretem os textos de formas diferenciadas, evidenciando assim, que os sentidos presentes no contexto do texto não são fixos, mas, modificáveis a cada leitura.

Por fim, trazemos à discussão o *contexto da prática*, para onde são pensadas e destinadas as políticas educacionais, curriculares e avaliativas. É neste contexto que as políticas são recriadas e continuam a sofrer influência de outros atores, desta vez, os do cotidiano. Salientamos que estes contextos não se efetivam isoladamente, mas que perpassam um no outro e através de uma relação dialógica chegam até a escola, contexto da prática onde as influências não se encerram, mas, permanecem em constante movimento. Devido a isto é que Lopes e Macedo (2011) afirmam que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido

fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas (p. 260), reforçando a ideia de que no contexto da prática as políticas e as influências que elas trazem consigo estão presentes e continuam a fazer parte de um jogo de disputas e interesses.

Para compreendermos melhor este movimento, trazemos à discussão, agora nas palavras do próprio Ball, algumas considerações sobre o processo de criação das políticas nacionais:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Frente a todo este movimento que perpassa as políticas em seus variados contextos, percebemos que o contexto da prática exerce uma influência não menos significativa do que as influências presentes nas discussões políticas e nas formulações do texto político, mostrando que as políticas, ao entrarem em contato com inúmeros sujeitos e, entre estes, os sujeitos do contexto escolar, passam por modificações diversas.

Deste modo, as influências políticas presentes no contexto da prática influenciam a construção de identidades dos professores e o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos mesmos, incidindo sobre o direcionamento de suas práticas, isto porque “as mudanças nos contextos políticos e sociais do ensino têm tido implicações substantivas nas subjetividades dos professores” (FLORES, 2014, p. 863), contribuindo para os modos de *ser* e *estar* na profissão.

Vale salientar ainda que as políticas se apresentam enquanto fator de influência na constituição e desenvolvimento da profissionalidade profissionalismo não meramente pelo fato de direcionarem o que os professores precisam fazer – qual currículo espera-se que sigam, que tipo de avaliação espera-se que desenvolvam -, mas também, por se apresentarem no contexto da prática enquanto inacabadas e sujeitas à interpretação. Neste sentido, as políticas educacionais, curriculares e de avaliação, por não serem um produto a ser consumido pelos professores, desafia-os a fazerem suas próprias análises acerca do que está sendo proposto, fazendo-os não somente refletir sobre as demandas de sua sala de aula e o possível atendimento dessas demandas (ou não) através das políticas que adentram a escola.

Por essa via de entendimento, Sacristán (1999) argumenta que os professores não definem a prática, mas sim o papel que ocupam enquanto profissional, o que nos leva a entender que através de sua atuação se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. Deste modo, o autor ainda salienta que a conduta profissional dos professores

[...] pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (1999, p. 74).

Assim, os professores ao assumirem esta perspectiva crítica estão a utilizar-se de saberes profissionais que os habilitam a agir em seus contextos de forma intencional e dirigida às necessidades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos considerar que mesmo as políticas que não são consideradas ideais para a demanda das escolas, possibilitam ao professor (ao adotar uma perspectiva crítica) o desenvolvimento profissional, visto que elas estimulam um exercício de análise e avaliação. Apesar disto, coadunamos com flores (2014) que afirma que para além do mero questionamento das políticas e do modo como elas tentam ser implementadas na escola, faz-se necessário “analisar a forma como elas têm afetado o trabalho das escolas e dos professores, e fundamentalmente o modo como o seu profissionalismo tem sido (re) definido” (FLORES, 2014, p. 864).

Nesta lógica, ao procurarmos estabelecer relações entre o contexto das políticas e o contexto das práticas, partiremos da compreensão de que embora as políticas influenciem neste contexto, elas, também sofrem influências que advêm da profissionalidade e do profissionalismo dos docentes, visto que estas dimensões não produzem efeitos e influências restritas à sala de aula, pois, nos afirma Alarcão (2001),

[...] a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (p. 23).

Esta compreensão da profissionalidade e imbricado a esta, do profissionalismo enquanto dimensões que ultrapassam a dimensão pedagógica para desempenhar influências nos contextos das políticas educativas, apontam para o fato de que na sala de aula, em que se tecem as relações e práticas cotidianas, ocorrem movimentos de criação e recriação que desvencilham-se da mesmice comumente associada ao cotidiano e evidenciam que através destas práticas, os professores podem ir além não apenas no que concerne ao seu *saber-fazer* e ao seu *poder-fazer*, mas também no que concerne a contextos considerados mais amplos e que, embora fisicamente

os professores não estejam presentes ocupando um espaço ou fazendo ser ouvida sua voz nestes contextos, eles o fazem através de um plano discursivo, que não se limita a sua fala, mas que amplia e potencializa sua influência através das práticas que realiza em seu contexto micro de atuação.

Frente a isto, reconhecendo a importância das práticas enquanto campo não só de atuação, mas também enquanto campo discursivo que torna o professor sujeito de influências frente aos contextos que o influenciam, apresentaremos a seguir a discussão que permeia questões relacionadas às práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores e o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo presentes nestas práticas.

2.3 As práticas avaliativas elaboradas e vivenciadas pelos professores: caminhos de profissionalidade e profissionalismo

Com base na discussão sobre a profissionalidade e o profissionalismo dos professores enquanto dimensões que guiam o processo de profissionalização e as práticas cotidianas, dentre elas, as práticas avaliativas, achamos pertinente apresentar estudos que tratem da relação entre as práticas avaliativas e o desenvolvimento profissional individual-coletivo.

Perrenoud (2002), ao tratar sobre os processos avaliativos e a profissionalização argumenta que em muitos casos, ao trabalho dos professores é atribuída a função de reproduzir decisões advindas de outras instâncias, ficando estes submetidos a uma visão tecnicista da avaliação, o que consiste em uma forma de aumentar a proletarização do professorado, comprometendo expressivamente o processo de profissionalização docente em curso. Quanto a isto, o autor expõe que:

[...] a profissionalização não ganha terreno; ao contrário, graças à cultura empresarial da avaliação, à crise das finanças públicas e às ambivalências dos atores, estamos diante do risco de aumentar a burocracia nos sistemas educativos, o que afetaria o trabalho prescrito e aumentaria a proletarização dos professores (p. 215).

A partir desta fala, Perrenoud salienta que os processos de avaliação desenvolvidos na escola são em grande parte responsáveis pelos entraves sofridos pelo processo de profissionalização docente, isto porque o método utilizado pelos sistemas de avaliação que transferem os alunos de uma série para outra, tem atingido resultados negativos, e vem atribuindo à escola pública um fracasso que geralmente tem por representante a figura do professor. Penin (2009) argumenta que estes resultados têm colocado em cheque não apenas a eficácia do trabalho docente, mas também evidenciado que os professores paulatinamente têm perdido as rédeas de sua profissão, colocando em questão a sua profissionalidade:

Comparando essa questão da forte identificação dos professores com a aprendizagem dos alunos e os precários resultados de rendimento escolar, sobretudo daqueles que frequentam a escola pública, apresentados pelos diferentes sistemas de avaliação atualmente existentes e fartamente divulgados pela mídia, é possível supor que a sua profissionalidade esteja vivendo momentos de desequilíbrio (p. 27).

Observamos que este possível “desequilíbrio da profissionalidade” explica-se não apenas pela forma como a avaliação é concebida pelas políticas de avaliação, mas sobretudo pelos professores. Visto que embora os sistemas e políticas interfiram diretamente no trabalho do professor, há que se convir que “o *principal instrumento* de toda avaliação formativa¹⁷ é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 81). Esta fala torna evidente a responsabilidade do professor no processo avaliativo, ao passo que entende-se que é ele quem o planeja, conduz e executa.

Esta responsabilização, no entanto, ultrapassa seus limites quando se há, como afirma Oliveira (2010), uma associação entre o baixo rendimento dos alunos com um baixo rendimento do trabalho dos professores, quanto a isto a autora segue sua análise afirmando que

os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes (p. 26).

Esta “desprofissionalização”, tem legitimado não apenas a falta de prestígio social que acomete a figura do professor, os baixos salários e ruins condições de trabalho, mas sobretudo tem interferido nos aspectos internos do trabalho deste, ou seja, em sua profissionalidade, em seu fazer cotidiano, em suas práticas. Frente a isto, vale questionarmos sobre o papel fundamental do professor, individual e coletivamente para que ocorram avanços mais significativos no processo de profissionalização.

Deste modo, como já mencionamos, as práticas desenvolvidas por estes profissionais podem ser a chave mais próxima em suas mãos para que portas sejam abertas, e para que o professorado possua não apenas o reconhecimento social que tanto almeja, mas sobretudo o controle profissional de suas práticas e saberes. Para isto, cabe-nos refletir sobre os saberes e concepções que embasam as práticas dos professores, especificamente as práticas avaliativas, objeto de nosso estudo.

¹⁷ “Concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender” (FERNANDES, 2003), a avaliação formativa é entendida como aquela que acompanha todo o processo pedagógico, fornecendo informações ao longo do desenvolvimento das ações pedagógicas, não resumindo-se um diagnóstico final que encerra-se em si mesmo.

Assim, faz-se necessário conhecer como os professores planejam, conduzem e executam o processo avaliativo, e a concepção que estes profissionais têm sobre tal processo. Afinal, para os professores, o que de fato significa avaliar? Fernandes (2009) advoga que “a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas e nos sistemas educacionais, não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem” (p. 31). Deste modo, a forma como os professores reconhecem os avanços da aprendizagem dos alunos, poderá influenciar na forma como estes os avaliam. Se o aprendizado na concepção dos professores se pautar na memorização e troca de informações, a avaliação, provavelmente se pautará a partir deste mesmo princípio. Neste sentido, evidenciamos a necessidade de compreender os saberes e concepções que regem o trabalho dos professores, analisando como estes saberes específicos concretizam-se na prática cotidiana dos docentes.

Não obstante, além de buscar conhecer a concepção dos docentes sobre a avaliação e os processos que a envolvem, torna-se imprescindível a compreensão sobre como o professorado tem organizado o processo avaliativo, visto que

[...] as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades, ou muito simplesmente, desinteressá-los (FERNANDES, 2009, p. 40).

Ressaltamos a partir deste argumento de Fernandes (2009) o poder decisivo que está implícito na avaliação, sendo um instrumento que classifica os que terão sucesso no âmbito escolar, e os que não alcançarão este sucesso por não atenderem aos objetivos postos pela avaliação. No entanto, questionamos este tipo de avaliação e a prática que a embasa, considerando que a forma como o professor entende e reproduz a avaliação implicará em resultados que supostamente acompanharão o aluno por toda a sua vida. Fatos como estes expõem a necessidade de se conceber a avaliação como uma construção que está implícita desde o ato de ensinar, não sendo considerada o final de um percurso, pois como afirma Both (2008), “sempre cabe dar maior ênfase ao processo do que ao produto resultante da combinação ensino-aprendizagem” (p. 31).

Ao dar ênfase ao processo, o professor passa a instituir através de sua prática uma avaliação que forma e informa. Forma os alunos, e informa o professor sobre o desenvolvimento e particularidades destes. Para isto, vale refletirmos que “a avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido” (FREITAS, 2009, p. 14). Para compreender e atender a tais “dicas”, é preciso que o professor esteja apto a utilizar-se de

saberes profissionais, para que avaliação adquira um sentido formativo para alunos e professores, não resumindo-se a uma mera “troca de informações” (MÉNDEZ, 2002).

Para tanto, faz-se necessário que os docentes assumam uma postura embasada por saberes teóricos e práticos que fundamentem uma ação avaliativa pautada na autonomia profissional. Neste sentido, Lins (2011) argumenta que o uso dos saberes teóricos na área da avaliação, indica avanços significativos para a profissionalização:

[...] o conhecimento sistematizado sobre o processo avaliativo, antes presente quase sempre apenas nos estudos e pesquisas em educação escolar, passa a integrar o exercício docente podendo ser indicado como pista do seu processo de profissionalização, tanto em sua dimensão da profissionalidade quanto do profissionalismo (p. 251).

Desta feita, supõe-se que esta associação entre o uso dos saberes teóricos e o processo de profissionalização docente tende a contribuir significativamente para elevar a função dos professores e evidenciar que são capazes de desenvolver um trabalho intelectual que permita-lhes tornarem-se “autores e autoras de sua ação docente, que desenvolvam a capacidade epistemológica de criar e de modelar o seu trabalho” (SILVA, 2003, p. 12). Tratando-se desta necessidade de um trabalho intelectual por parte dos docentes, destacamos que a profissionalidade e o profissionalismo apresentam-se enquanto elementos fundantes para o desenvolvimento de práticas que preconizam tais ações intelectuais.

Ressaltamos ainda que é a partir destas ações que os professores (assim como os demais grupos profissionais) assumem perante a sociedade uma postura e reconhecimento profissional. Assim, partimos do interesse nas ações dos professores, na profissionalidade e profissionalismo destes ao elaborarem e vivenciarem as práticas avaliativas em sala de aula, considerando que as práticas e os efeitos que estas produzem, perpassam as paredes da sala de aula e ocupam espaços de influências também em contextos mais amplos. Assim, entendemos que a profissionalidade e o profissionalismo presente nas práticas avaliativas influenciam diretamente o processo de profissionalização.

Deste modo, tomamos as práticas avaliativas como foco de nossa análise por compreendermos que estas preconizam não apenas os saberes específicos dos professores, mas também pelo fato de a avaliação, em sua essência, implicar uma tomada de decisões por parte dos mesmos. As práticas avaliativas, desse modo, envolvem o uso de autonomia para gerenciar as decisões que incidirão no processo de ensino-aprendizagem, o que requer pensar, refletir, encontrar estratégias outras que possibilitem a aprendizagem do aluno e uma autoavaliação das próprias práticas desenvolvidas.

Assim, esta pesquisa versa sobre a compreensão de que o processo de profissionalização, exerce influência nas práticas desenvolvidas em sala de aula, ao passo que também é influenciado por estas práticas. Desta forma, a profissionalização da docência parte também da sala de aula, do trabalho desenvolvido pelo professor, e dos saberes e decisões tomadas por este grupo profissional. Frente a isto, reforçamos o interesse em conhecer a prática avaliativa dos professores, compreendendo este grupo como não homogêneo e constituído por posições discursivas diversas. Assim, sendo nossos sujeitos estudantes-professoras, propomos uma reflexão acerca do duplo processo de profissionalização que estão inseridos.

2.3.1 Professores-estudantes: duplicidade de posições discursivas e de processos de profissionalização

A docência se configura enquanto um grupo diversificado não apenas devido aos aspectos culturais, sociais, regionais e políticos, mas também devido a aspectos pessoais e “profissionais”, mesmo estando estes a desempenhar uma mesma função. Mais especificamente nas diferenças “profissionais”, temos por exemplo, uma diversidade de perfis profissionais cumprindo a mesma função de professor, como pode ser observado no diagrama a seguir:

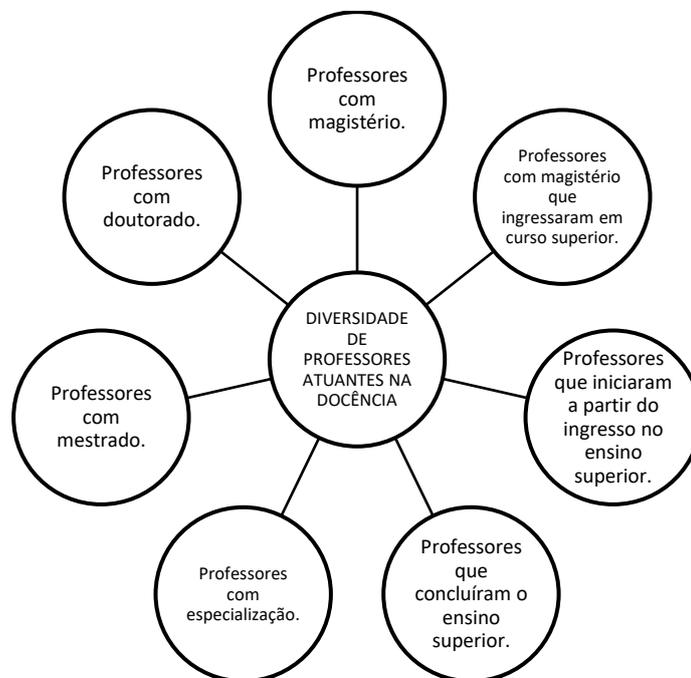


Diagrama 2: Diversidade de professores atuantes na docência.

Estas diferenças ligadas ao aspecto profissional, e que estão intimamente relacionadas ao nível de formação, nos fazem atentar para a diversidade de sujeitos responsáveis pelo ensino nas salas de aula das escolas brasileiras. Ao refletir sobre esta diversidade, relacionando-a ao processo de profissionalização da docência, percebemos, por exemplo, avanços neste processo, visto é perceptível um movimento de universitarização da docência que lhe permite uma formação longa e especializada. Por outro lado, esta diversidade formativa de sujeitos atuantes na docência, nos faz refletir o quanto temos a avançar neste processo que visa profissionalizar a ocupação, visto que em outras profissões que possuem um *status* consolidado, seria inadmissível, por exemplo, a atuação profissional de um estudante mesmo que do ensino superior.

Assim, pensando na multiplicidade de sentidos que esta heterogeneidade de sujeitos representa para o processo de profissionalização da docência, e considerando que atrelada às diferenças formativas estão as diferenças pessoais, ou seja, a particularidade de cada sujeito, objetivamos refletir sobre um perfil profissional dentre os vários que foram apresentados, na intenção, sobretudo, de analisar como este perfil em específico tem contribuído para o avanço do processo de profissionalização a partir de suas práticas avaliativas e de seus saberes-fazeres cotidianos.

Neste sentido, elencamos o perfil profissional de estudantes-professoras, na intenção de refletir sobre a vivência e desenvolvimento dos processos de profissionalidade e profissionalismo que se dão simultaneamente, no caso específico destes sujeitos, a partir do movimento entre a apreensão dos saberes profissionais e da vivência profissional no cotidiano da sala de aula. Assim, estando nossos sujeitos concomitantemente envolvidos neste movimento de formação e atuação profissional, buscamos compreender, dentre outros elementos, os sentidos de avaliação que emergem de suas práticas, sabendo que “os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas” (ORLANDI, 2012, p. 126). Estas diferentes falas são influenciadas por processos sociais, que envolvem, por exemplo, a formação profissional em um âmbito individual e a elevação de uma *status* profissional, em um âmbito coletivo (que também não deixa de ser individual).

Assim, salientamos que os discursos produzidos por nossos sujeitos estão ligados a outros discursos e outros processos, visto que o lugar que eles ocupam, ou seja, de estudantes-professoras, faz parte de um contexto histórico e social em que um sujeito que é professor e ao mesmo tempo estudante, está inserido em um duplo processo de profissionalização, o que torna, neste caso, o processo de consolidação profissional do professorado ainda mais complexo - visto que ele lida com uma diversidade de sujeitos e tipos de formação.

Assim, trataremos do processo de dupla profissionalização sob a ótica de uma dupla posição discursiva, o que faz com que por ocuparem ao mesmo tempo lugares discursivos diferentes, os sujeitos alterem seus discursos, isto porque “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2012, p. 77). Deste modo, apresentamos esta duplicidade de processos que colocam os sujeitos em uma dupla posição, por entendermos que “a profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional); (FLORES, 2014, p. 855).

Frente a estas considerações, destacamos a profissionalização como um processo político, social e individual, estando estes indissociados entre si. Isto porque, ao buscarem um curso superior que os habilite a exercer a função de professores, os estudantes estão buscando se profissionalizar em determinada área, neste caso, a docência. Porém, enquanto adquirem este nível que os profissionaliza e os habilita como profissionais, os estudantes - diferentemente de outras profissões que já possuem um *status* elevado – se veem imersos em um outro processo de profissionalização que se dá em um nível macro e coletivo, e que busca legitimar o prestígio social da profissão frente às demais profissões e à sociedade.

Deste modo, já durante a formação inicial, os estudantes se profissionalizam enquanto indivíduos e ao mesmo tempo, inserem-se em um processo de luta pela profissionalização em uma esfera coletiva. Neste sentido, a formação promove o movimento entre as aspirações individuais e as aspirações coletivas, ao mesmo tempo em que unifica através deste movimento o caráter político, social e individual. Assim, como afirmou Flores, indivíduo e ocupação procuram ao mesmo tempo, a elevação de seu *status* ao de profissional, sendo isto, como já reportamos em outro momento, a realidade de profissões como a docência, que estão a galgar um espaço no rol das profissões. Monteiro (2015) clarifica esta compreensão acerca da profissionalização individual e coletiva afirmando que

Coletivamente, profissionalização é o processo através do qual uma profissão eleva o seu grau de profissionalidade. As suas principais variáveis são a natureza da ocupação, o progresso dos seus saberes, o dinamismo dos seus atores, o estatuto dos seus clientes e o interesse político. Individualmente, profissionalização é o processo de aprendizagem e de socialização profissionais, isto é, tanto de aquisição de saberes como de interiorização de valores e atitudes através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende toda uma cultura e postura profissionais (p. 39).

Logo, pensar a formação de professores na atualidade consiste em levar em consideração estes dois tipos de profissionalização, sabendo que embora possuam características e objetivos específicos eles se complementam, visto que todo coletivo parte de

um fazer individual. Assim, a profissionalização coletiva é impulsionada pela profissionalização individual, pelos saberes apreendidos na formação e pelas práticas cotidianas que se desenvolvem nas salas de aula e que são muitas vezes invisibilizadas.

Do mesmo modo, o individual se ancora em uma construção coletiva, visto que ao profissionalizar-se através de um curso superior o estudante internaliza aprendizagens que foram construídas coletivamente entre alunos e professores, como também estão em um curso que desenvolve um currículo que foi pensado no coletivo, que por sua vez é fruto de uma política de formação que foi pensada, negociada e assimilada pelo contexto da prática através da unificação do trabalho e dos conhecimentos de inúmeros sujeitos. Frente a isto, salientamos que as profissionalizações pelas quais os estudantes passam a ter contato já na formação inicial não são independentes, mas complementam-se embora sejam específicas em seus objetivos.

Neste sentido, este duplo processo de profissionalização, que é coletivo e ao mesmo tempo individual, coloca os sujeitos em posições discursivas diferentes, que correspondem por sua vez, a diferentes formações discursivas que se configuram pelas relações que estabelecem com a ideologia. Frente a isto, tendo nossos sujeitos o perfil de estudantes-professoras, procuramos analisar nos efeitos ideológicos presentes nas formações discursivas em que seus discursos se inserem, os sentidos de avaliação e prática avaliativa.

Assim, partindo inicialmente da compreensão de que, em um plano discursivo, estas posições podem se chocar entre si em alguns momentos, ou ainda, que uma pode se sobressair mais que outra, ou, em outros momentos, que ambas parecerão estar em comum acordo, buscaremos nos discursos determinados pelas posições discursivas dos sujeitos aquilo que *pode* e *deve* ser dito por estudantes de um curso superior público.

Do mesmo modo, buscaremos encontrar estas marcas discursivas do que pode e deve ser dito na formação discursiva que engloba uma outra posição de sujeito, ou seja, o que pode e deve ser dito por um professor da rede pública municipal de Caruaru, considerando todos os contextos políticos, econômicos e ainda profissionais que se passam na cidade.

E, ainda: o que pode e deve ser dito por alguém que sendo estudante, também torna-se professor (ou do contrário, que sendo professor, torna-se estudante) em uma rede pública municipal de ensino. Estas questões, embora desafiadoras, se apresentam como importantes instrumentos para compreensão das práticas avaliativas que os professores desenvolvem, e das questões profissionais que estão presentes nas realizações destas práticas, que também são discursos.

Sendo assim, os discursos dos professores relacionam-se ao duplo processo de profissionalização em que estão inseridos e as profissionalizações, tanto a nível individual

quanto a nível coletivo, fundem-se, visando o desenvolvimento de competências profissionais, devendo assim “promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional” (MORGADO, 2011, p. 796).

Assim, sendo a identidade uma construção pessoal, que se relaciona com a história de vida dos sujeitos, refletimos através das palavras de Monteiro (2015) o quanto esta construção identitária pode favorecer não apenas no percurso e consolidação do processo individual de profissionalização, como também no coletivo. Neste sentido, ao conceituar a profissionalização, o autor lança mão desta relação entre a construção de si como profissional e do coletivo ocupacional. Para tanto, define a profissionalização como:

[...] um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal. É uma construção que se realiza tanto através de relações interprofissionais e intraprofissionais, como das biografias profissionais, pois a profissão é uma das mais importantes componentes da identidade individual (p. 15).

Sendo a profissionalização do âmbito coletivo aqui entendida como processo o imbricamento entre as relações inter e intraprofissionais, ou seja, que abarcam características e contextos provenientes do grupo profissional e das experiências pessoais dos sujeitos, que não se resumem à “profissionalização” em seu sentido mais restrito, ou seja, o de alguém que está a se profissionalizar através de curso superior, compreendemos que mesmo num processo mais amplo de profissionalização, a subjetividade dos sujeitos, suas experiências e a identidade que constroem e reconstroem durante sua formação e percurso profissional, tornam-se instrumentos significativos de influência. Neste sentido é que ressaltamos na fala de Monteiro a importância das biografias profissionais, porém, não apenas elas, mas a biografia dos sujeitos enquanto seres sociais, que para constituírem-se profissionalmente passaram por experiências de vida que influenciaram ou até mesmo determinaram seus percursos e escolhas profissionais.

Frente a esta relação com o percurso de historicidade do sujeito, salientamos que “[...] em análise de discurso, se considera que o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social (p. 146)”, sendo esta formação social determinante não apenas para designar o lugar dos sujeitos, mas também aquilo que ele diz e faz, restringindo a ação dos sujeitos a algo que já se espera que ele faça, dado o seu lugar discursivo. Deste modo, “as várias posições do sujeito podem representar diferentes formações discursivas” (ORLANDI, 2012, p. 76), que determinam o que pode e o que deve ser dito em dado momento. Isto indica que o sujeito constitui-se a partir de várias posições, que por sua

vez, orientam em que direção se encaminhará seus discursos. Neste sentido, Orlandi faz alusão aos pontos de entrada e de fuga que acompanham os sujeitos, e afirma que

Todo texto em relação à leitura teria, pois, vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções (ORLANDI, 2012, p. 153).

Embora a autora se refira aos “textos”, entendendo-os enquanto produções discursivas, achamos pertinente trazer para a discussão a compreensão de que os sujeitos, a depender dos seus pontos de entrada, que dizem respeito à posição que ocupam, encontram na produção de sentidos pontos de fuga que os encaminham a outras direções. Nesta lógica, entendemos que nossos sujeitos, ao adentrarem o discurso a partir de suas várias posições de discursivas (que não e resumem a de estudantes-professoras, embora sejam estas posições em que nos atemos nesta pesquisa), produzem, em meio a tantas perspectivas, sentidos sobre a docência, sobre as práticas cotidianas e mais especificamente as práticas avaliativas. Nesse interim, ao produzirem sentidos, os sujeitos encontram pontos de fuga, ou seja, que se relacionam ao percurso de suas historicidades (ORLANDI, 2012) e que apontam que a formação dos sujeitos é pessoal, institucional e profissional (NÓVOA, 2009).

Frente a isto, percebemos a necessidade de adentrar a estas histórias de vida dos sujeitos, conhecendo em suas biografias, ou seja, em seus pontos de entrada, experiências relacionadas à educação, considerando seus percursos escolar/familiar e os contextos de influência que direcionaram não apenas suas opções pela docência, mas principalmente a constituição de suas práticas cotidianas. Para tanto, estruturamos um caminho metodológico que nos auxiliou no entendimento das práticas avaliativas a partir dos contextos em que se inserem e são influenciadas.

3 CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO-SE NA BUSCA PELO CONHECIMENTO

Nossas abordagens teórico-metodológicas

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico desta pesquisa, que está embasada em uma abordagem qualitativa, tendo por finalidade investigar um problema que “envolve variáveis suscetíveis de observação” (GIL, 2002, p. 24), contribuindo para o aprofundamento na temática investigada, entendendo que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, justificamos nossa escolha por esta abordagem de pesquisa por compreendermos que ela permite obter “novas pistas”, que nos conduziram a um maior entendimento das práticas avaliativas dos professores, proporcionando uma visão qualitativamente ampliada sobre como elaboram e vivenciam tais práticas.

Buscamos analisar as práticas avaliativas não como um processo isolado, que ocorre a portas fechadas na sala de aula, visto que compreendemos a partir do ciclo de políticas de Ball (2001), que o contexto da prática, nosso foco de estudo, não se desvincula de outros contextos de influência. Assim, embora consideremos que os contextos de macro influência estão presentes na escola, centralizamos nossas análises nos micros contextos de influência que compõem o contexto da prática e que assim como as macro influências, se utilizam de tentativas de controle e/ou direcionamento do trabalho dos professores.

Assim, ao passo que são influenciados ou não, os professores também produzem influência sobre o contexto da prática e, numa dimensão mais ampla da teorização do Ciclo de Políticas, influenciam também os contextos macro. Deste modo, pensando no professor enquanto um sujeito influenciador do contexto da prática, buscamos em nossas análises compreender como se dá nas práticas avaliativas o processo de evolução da profissionalidade e profissionalismo durante a elaboração e desenvolvimento das práticas de avaliação, considerando a relação mútua de influências entre as estudantes-professoras e os micros contextos constituintes do contexto da prática.

Deste modo, foi pensando as estudantes-professoras como sujeitos de destaque no contexto da prática, que buscamos analisar a partir das práticas desenvolvidas por estas, aspectos que denotassem o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo, sendo estes aspectos visualizados através da autonomia e dos saberes-fazeres empreendidos para a elaboração e desenvolvimento das práticas avaliativas. No entanto, analisamos tais aspectos

não de forma generalizada, pois entendemos que a prática docente apesar de constituir-se a partir do imbricamento de diversas práticas, também é composta por especificidades que fazem com que sejam delineadas por características próprias, o que, no entanto, não impede que comunguem de semelhanças e estabeleçam uma relação dialógica.

Deste modo, para compreendermos as práticas avaliativas em sua relação com o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo, realizamos a análise destas a partir da Análise do Discurso (AD), com base nos estudos de Orlandi (2005; 2012), por compreendermos a partir desta perspectiva, que a análise não estaciona na interpretação, mas “trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (p. 26). Neste sentido, Orlandi segue afirmando que não há uma “chave” de interpretação” que explicita sentidos tidos como únicos ou verdadeiros, mas sim métodos aliados a dispositivos teóricos, que permitem ao analista de discurso tecer interpretações sobre seu objeto de estudo.

Assim, em nossa pesquisa utilizamos a AD e o Ciclo de Políticas, visto que compreendemos que estes dispositivos são capazes de fornecer condições para compreensão e análise do movimento que está subjacente às práticas avaliativas que são elaboradas pelos professores e vivenciadas no cotidiano da sala de aula, partindo do entendimento de que estas práticas não são isoladas, mas estão entrelaçadas a contextos outros através de uma relação de interdependência, o que nos leva a pensar que para entender os contextos que influenciam e que dialogam com a prática, faz-se necessário entender o movimento discursivo que perpassa estes demais contextos.

Entendendo que este movimento discursivo presente nos contextos está imerso em um jogo de disputas e interesses, defendidos por organizações e sujeitos distintos, ressaltamos que buscamos analisar com base na AD, a elaboração e vivência das práticas avaliativas, levando em conta os sentidos que emergem destas práticas e que são produzidos pelas estudantes-professoras em interação com os micro contextos de influência que constituem o contexto da prática. Por isso, ao tratarmos do contexto da prática, que detém os elementos que nossos objetivos buscamos analisar, não o poderíamos fazer de forma dissociada dos contextos de influência que o constituem.

Neste entendimento de que o contexto da prática “não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas (LOPES; MACEDO, 2001, p. 260), partimos em nossa pesquisa através do seguinte questionamento: Como se dá na elaboração e vivência das práticas avaliativas de estudantes-professoras o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalidade docente?

Através deste questionamento, adentramos às escolas campo de pesquisa, na intenção de compreender as práticas das estudantes-professoras, reconhecendo que os sentidos que perpassam estas práticas estão relacionados não só aos contextos micro de influência presentes no contexto da prática, mas também à personalidade das estudantes-professoras, o que aponta para o fato de que tanto a prática como o desenvolvimento profissional não seguem padrões homogêneos, mas se desenvolvem a partir das características individuais dos sujeitos. Assim, do mesmo modo, os processos de autonomia que se localizam no profissionalismo e na profissionalidade docente também se dão a partir de relações entre os vários contextos, mas também relacionam-se à personalidade dos sujeitos. Logo, não procuramos em nossos dados práticas fixadas em sentidos únicos, ou ainda alinhadas a um padrão de prática ideal, mas buscamos compreendê-la através de suas situações e contextos reais.

Crítérios adotados para a escolha dos sujeitos da pesquisa

Como já sinalizamos desde o início desta pesquisa, nossos sujeitos possuem um perfil específico: estudantes do curso de Pedagogia que também são professores atuantes em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para este primeiro critério que adotamos para a escolha dos sujeitos, reside no fato de que este perfil possibilitou entender nas práticas avaliativas os processos de constituição e desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo, que ocorrem, neste caso, concomitantemente no espaço formativo e no espaço de atuação profissional.

Assim, pelo fato de nossos sujeitos estarem nesta dupla posição discursiva, foi possível obter uma diversidade de dados que informaram sobre as formações discursivas em que estas posições os localizam, fazendo com que em alguns momentos, os sujeitos optassem por sobrepor uma posição a outra, como em outros momentos, fazendo os sujeitos associarem estas posições de forma equilibrada, conseguindo em seus discursos relacionar o que dentro de uma formação discursiva pode e deve ser dito por um professor que é estudante.

Esta dupla posição discursiva possibilitou o acesso aos seus discursos enquanto estudantes em processo de formação profissional no curso de Pedagogia, assim como em processo de desenvolvimento profissional. Assim, pudemos perceber o movimento existente entre a formação, atuação profissional e profissionalização da docência, ao passo que nossos sujeitos estão inseridos em um duplo processo de profissionalização, estando a profissionalizar-se individualmente em um curso de formação superior, e a profissionalizar-se coletivamente enquanto membros de uma ocupação que tenta elevar seu *status* profissional.

Neste sentido, buscamos em nossas análises perceber como se relaciona a posição do discente em formação, que está em processo de construção e desenvolvimento dos processos de profissionalidade e profissionalismo, com a posição do professor, que já atua na docência, o que o coloca em um outro campo de significação e de produção discursiva, pois de acordo com Orlandi (2005) “o sujeito discursivo é pensado como posição entre outras” (p. 49), o que nos faz entender que o lugar (ou os lugares) que os indivíduos ocupam fazem com que se tornem de fato sujeitos.

A escolha deste perfil de sujeitos também possibilitou a compreensão da relação entre a teoria-prática vivenciada concomitantemente na formação inicial e no trabalho desenvolvido pelas estudantes-professoras, nos fazendo perceber a articulação entre os saberes apreendidos na formação inicial e a prática cotidiana das mesmas, o que envolve os saberes mobilizados para o planejamento, reflexão e intencionalidades nas práticas geridas por estes profissionais. Frente a isto, nos questionamos em que medida estes professores em formação apreendem os saberes da formação superior, e tratando especificamente da avaliação, como o contato com as teorias estudadas durante todo o curso de Pedagogia influenciam na construção de sentidos sobre a avaliação e, deste modo, as práticas avaliativas das estudantes-professoras.

Justificados os interesses que moveram nossa escolha pelo perfil de sujeitos que fossem estudantes-professoras, tivemos por segundo critério que sejam atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta escolha, possibilitou-nos compreender as influências dos contextos macro políticos, como também dos contextos micro que se apresentam na prática, entendendo ainda que neste nível de ensino há uma cultura mais consolidada de avaliação, que segue, inclusive, uma lógica assente nos resultados, o que nos permitiu ver os saberes-fazer das estudantes-professoras enquanto instrumentos de subversão desta lógica. De certo modo, também escolhemos este nível de ensino por pressupormos que os professores destes anos estão aparentemente mais expostos a reivindicações relacionadas a avaliação, quer seja por parte dos sistemas de ensino, dos coordenadores, e dos pais, que nesta fase tendem a acompanhar mais de perto as avaliações dos filhos.

Expostas nossas justificativas para o perfil dos sujeitos, apresentamos a Instituição de Ensino Superior (IES) que serviu como campo para a escolha dos sujeitos. A IES escolhida foi a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizada no município de Caruaru – PE. A IES, é fruto de uma política de interiorização realizada pelo Governo Federal e é a única Universidade pública na cidade a oferecer o curso de Pedagogia.

Sendo assim, a IES quebrou a hegemonia do setor privado na formação dos professores a partir de uma perspectiva formativa contemporânea, tornando-se, por este e outros aspectos, um símbolo de desenvolvimento social, cultural e político para Caruaru e região. Devido a isto, a elencamos como campo para escolha de nossos sujeitos, visto que a formação de Pedagogos nesta instituição está assente em um currículo que propõe a articulação dos saberes teórico-práticos e os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Na intenção de observar as primeiras semanas de aula, percebendo já neste período as referências feitas à avaliação assim como o desenvolvimento das práticas avaliativas cotidianas, a escolha dos sujeitos se deu em um período em que a IES ainda não havia iniciado suas aulas. Assim, identificamos sete sujeitos do curso de Pedagogia que são professores, e pedimos a colaboração para a pesquisa através do preenchimento de dados sobre o perfil sócio profissional dos mesmos¹⁸. Dos sete sujeitos identificados, apenas três se interessaram em participar da pesquisa. Após a devolução da ficha com o perfil profissional, cruzamos os dados das três estudantes-professoras interessadas para então escolhermos os sujeitos da pesquisa:

SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3
Fez magistério – (2013)	Não fez magistério	Não fez magistério
4º período de Pedagogia	8º período de Pedagogia	8º período de Pedagogia
Atua na docência há 3 anos	Atua na docência há 7 anos	Atua na docência há 2 anos
Trabalha na atual escola há 1 ano	Trabalha na atual escola há 3 anos	Trabalha na atual escola há 2 anos
Ensina em uma turma do 4º ano	Ensina em uma turma do 1º ano	Ensina em uma turma do 1º ano
Forma de acesso à escola: contrato	Forma de acesso à escola: contrato	Forma de acesso à escola: contrato

Tabela 1: Perfil das estudantes-professoras interessadas em participar da pesquisa.

Visto que as três atendiam a nossos critérios iniciais, de serem estudantes-professoras que atuassem no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Caruaru, estabelecemos critérios para a escolha de apenas duas estudantes-professoras, sendo esta escolha guiada pelas características/experiências formativas e profissionais.

Achamos o perfil das estudantes-professoras 2 e 3 muito semelhantes, isto porque as duas estão no 8º período, ou seja, final do curso e momento em que já passaram por dois componentes curriculares que tratam da avaliação (embora não tenhamos fixado a passagem por estes

¹⁸ Conferir apêndice 1, p. 224.

componentes como um critério, visto que compreendemos que a temática da avaliação perpassa todo o curso de Pedagogia). No entanto, chamou-nos a atenção a coincidência entre as experiências formativas das duas professoras. Outra coincidência entre as duas reside no fato de atuarem em turmas do 1º ano do ensino fundamental e, por fim, uma terceira aproximação seria o fato de terem iniciado seu percurso formativo profissional e institucionalizado, a partir do ingresso no ensino superior.

Diferentemente, a estudante-professora identificada como sujeito 1, está no quarto período, estando quase na metade do curso, e não teve contato com as disciplinas de avaliação. No entanto, ressaltamos que o curso superior não foi a primeira experiência formativa na docência, visto que a estudante-professora já havia realizado o Normal Médio, o que foi determinante para escolhê-la como sujeito desta pesquisa, visto que além da formação superior, a estudante-professora passou por outra experiência de formação profissional, o que segundo nossa perspectiva, influenciou na construção da profissionalidade e profissionalismo da mesma, reverberando, desta forma, nas práticas avaliativas cotidianas que elabora e desenvolve.

Restou-nos, então, escolher o segundo sujeito da pesquisa entre os sujeitos 2 e 3, com todas as suas aparentes aproximações. O dado que mais pesou na escolha entre estes dois sujeitos foi a escola em que trabalham, visto que por morarmos na cidade, conhecemos as duas escolas¹⁹. Enquanto o sujeito 2 trabalha em uma escola conhecida na cidade, com infraestrutura um pouco mais avançada (como por exemplo, quadra coberta, sala de professores, laboratório de informática, etc.), o sujeito 3 trabalha em uma escola pouco conhecida, localizada em uma área periférica e que possui pouca estrutura. A escola ainda atende estudantes que fazem parte de bairros e loteamentos povoados por uma população menos favorecida social e economicamente.

Chamou-nos a atenção este fato, porque devido a sua localização e ao público atendido percebemos que a escola também passa por um tipo de avaliação informal que é realizada pela própria secretaria de educação durante a distribuição de recursos para as escolas do município. Assim, embora sejam escolas de uma mesma rede, os recursos destinados são diferentes, a infraestrutura é diferente, como também a qualidade dos materiais e até mesmo do espaço que é providenciado pela prefeitura para que a escola seja implantada.

Entendendo que este tipo de avaliação informal também consiste em um fator de influências que constituem o contexto da prática, e que a precarização dos recursos e do espaço escolar, que já é fruto de uma “avaliação externa” da própria escola e da comunidade a que ela

¹⁹ Por razões éticas da pesquisa, não divulgamos os nomes das escolas na tabela que apresenta o perfil dos sujeitos interessados em participarem da pesquisa.

pertence, pode interferir na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo destes, optamos por observar a prática do sujeito 3, por ela estar inserida em uma escola que apresentou, diferentemente das outras duas escolas, micros contextos de influência que podem ser entendidos como desafios à prática avaliativa dos professores.

Assim, dentre os sujeitos que demonstraram interesse em participar da pesquisa escolhemos os sujeitos 1 e 3 da tabela anterior, que passarão a partir deste momento a serem identificadas como Luiza e Alice. Propomos a estas estudantes-professoras a realização de uma autobiografia, que se deu através de uma sistematização do percurso profissional e história de vida das mesmas, enfatizando as experiências que vivenciaram enquanto alunas da educação básica, a opção pela profissão, como também o contexto formativo e aspectos que porventura pudessem facilitar a nossa compreensão sobre os contextos pessoais de influência que incidem nas práticas avaliativas por elas desenvolvidas. Sintetizamos as informações mais gerais e relevantes para este momento com o objetivo de apresentar as particularidades das experiências biográficas narradas por Luiza e Alice, como expõe a tabela a seguir:

PROFESSORA:	LUIZA	ALICE
Idade:	21 anos	33 anos
Estado civil:	Solteira	Casada
Maternidade:	Não possui filhos	Possui 2 filhos
Possui professores na família?	Não	Sim
Rede de ensino em que estudou:	Pública	Pública
Fez normal médio?	Sim	Não
Ano que ingressou na profissão:	2015	2014
Pensou em optar por outras profissões?	Arquitetura	Costureira ou babá
O que motivou a opção pela docência?	Estágio no Normal Médio	Influência da irmã
Forma de acesso à profissão:	Contrato via gestão	Contrato via gestão
Outras experiências na docência:	Estágio Normal Médio; Mais Educação; escola aberta.	Ajudante; 3º ano; 2º ano; 1º ano (e. F).
Iniciou a carreira antes de ingressar no Ensino Superior?	Não	Não
Ano que leciona:	4º ano	1º ano
Período na universidade:	8º período	4º período
Atividades extra sala na universidade:	Não realiza	Não realiza

Tabela 2: Sistematização das informações gerais do perfil biográfico das estudantes-professoras sujeitos da pesquisa.

Norteadas pelas informações que as professoras nos relataram, e que de modo bem resumido estão sintetizadas nesta tabela, apresentaremos algumas curiosidades na história de vida das professoras que chamaram nossa atenção e que ajudarão nossos leitores a compreenderem aspectos de nossas análises.

Luiza começou a atuar na docência como professora contratada no ano de 2015. Coincidentemente, a escola em que trabalha é a mesma em que estudou por nove anos, desde a alfabetização, atual primeiro ano, até os anos finais do ensino fundamental, isto porque, durante Ensino Médio, estudou em uma escola do Estado, onde fez o Normal Médio. “Quando eu fui para a outra escola, não era tanto minha intenção ser professora, foi mais para garantir a vaga e qualquer coisa ter a transferência do Normal Médio para o Estudos Gerais” (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 2). A docência não foi a primeira opção de Luiza, que, como está exposto na tabela, pensava em exercer outras profissões como Arquitetura ou bacharelado em Educação Física.

Ao ser questionada pela escolha da profissão, taxativamente ela argumenta: “Vamos dizer que ela [a profissão] me escolheu. Porque eu não tinha pensado antes...”. Através das palavras da estudante-professora, percebemos que o ingresso na docência não foi algo pensado, planejado. Não chegou nem a ser uma escolha, isto porque ela só iniciou seu processo de formação no Normal Médio porque naquele momento não tinha outras opções. No entanto, embora este ingresso na formação não tenha sido uma escolha, sua permanência foi.

Luiza contou-nos que durante o Normal Médio, os estágios que realizou foram determinantes para que ela se decidisse pela docência: “depois do primeiro que eu fiz e participei, [...] gostei, e continuei até hoje! ”. A estudante-professora estagiou na mesma escola em que estudou na educação básica e em que hoje trabalha. Durante o estágio, foi convidada pela gestora da escola para continuar substituindo alguns professores. Em seu discurso, percebemos este primeiro contato com a escola assumindo uma posição diferente da de estudante, fez com que o desejo em continuar se solidificasse, o que a fez, após o Normal Médio, prestar vestibular para cursar Pedagogia em três IES da região, sendo duas privadas e uma pública. Tendo sido aprovada nas três, optou por realizar o curso na universidade pública.

Assim, a escolha pelo curso foi uma escolha profissional e consciente, tanto é que nos três vestibulares ela optou pela docência, não apresentando interesse por nenhuma outra área. Após tomar esta decisão, a estudante-professora nos contou a reação de seus familiares:

[...] quando eu disse ‘eu vou ser’, elas [a mãe a irmã] me apoiaram ‘vá, faça...’ teve familiares meus que disseram ‘não... você é louca! Você não vai ter cabeça, porque essa profissão é muito trabalhosa’, mas, mesmo assim, eu disse ‘é o que eu quero! Eu vou fazer o que eu quero!’ Aí minha mãe, minha irmã,

uma madrinha minha me apoiou, um primo meu, minha avó, mas, os outros, muitos acharam que eu estava louca (LUIZA, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 2).

Assim, Luiza decidiu seguir este caminho que começara a trilhar “investi tudo o que eu tinha e o que eu não tinha na docência”. Além dos estágios do Normal Médio, ela também participou de programas do governo, como o Mais Educação e o Escola Aberta. Neste percurso passou por três escolas diferentes. Após o ingresso na universidade e após dois anos de contato com a escola fazendo as substituições, em 2015, foi convidada pela gestora para assumir uma sala de aula. Na época, ela foi contratada pela prefeitura após o início do ano letivo para ocupar a vaga de uma professora de uma turma do 4º ano que havia mudado de turno e, atualmente, continua na mesma escola como professora de uma turma de 4º ano.

Percebemos na história do início do percurso profissional de Luiza que inicialmente ela foi levada pelas circunstâncias a ingressar neste caminho formativo. Porém, chamou-nos a atenção o fato de que foi o contato com a sala de aula, com a complexidade e desafios do cotidiano que a fizeram se decidir para atuar na docência encaminhando seu processo formativo a um nível superior de ensino.

Já a segunda estudante-professora, Alice começou a atuar na docência como professora contratada pela prefeitura no ano de 2014. Porém, antes disso, já frequentava a escola em que trabalha: “eu sempre ajudava minha irmã na escola, que estava precisando de ajuda porque ela estava começando também, aí ela precisava, e eu não trabalhava, nem estudava, nem nada, só era dona de casa, aí ela sempre me chamava [...]” (ENTREVISTA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 8). Quando estava no segundo período do curso de Pedagogia, a gestora da escola lhe fez o convite para assumir uma sala de aula na escola:

[...] a gestora daqui viu como eu atuava, né? Viu meu jeito e me chamou e fez a proposta se eu queria uma sala de aula. Aí eu disse que queria, mas, tipo assim, foi um querer com um medo muito grande, porque eu não sabia lidar com uma turma tão grande, né?!, mas, aí pronto, eu fiquei desde esse ano até agora, e não parei mais... aí pronto, eu comecei em 2014, então vai fazer três anos (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 8).

Desde que foi contratada pela prefeitura, Alice passou pela experiência de algumas turmas no ensino fundamental. Sua primeira experiência foi em uma turma do 3º ano, com 39 alunos frequentes. Na segunda turma, um 2º ano, tinha 34 alunos frequentes, e na terceira turma, que é sua turma atual, um 1º ano, ela disse estar está 30 crianças frequentes.

Ser professora foi algo que nem sempre esteve no campo dos planos realizáveis na vida de Alice “eu sempre pensei que eu ia trabalhar em empregos avulsos assim... numa sapataria, sei lá... de babá, sabe? O contexto onde eu sempre vivi só me levava pra esses

caminhos, pra ser é... costureira, sabe?!” (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 9). Ela ainda argumenta que, diferente destes empregos que para ela “não contribuíam com nada”, a docência se apresentou como uma possibilidade de realização de um trabalho útil à vida em sociedade: “[...] eu sempre quis ajudar as pessoas. Ajudar a sociedade de alguma forma, contribuir para um mundo melhor, né?! [...] “quando vinha para aqui’ só pra ajudar aos pouquinhos, eu percebia que aquela minha ajuda fazia alguma diferença na vida do outro” (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 8).

Porém, para além desse desejo de contribuir com a mudança social, Alice listou os principais motivos que fizeram com que ela decidisse se formar e trabalhar como professora: “É... assim, eu sou mãe antes de escolher ser professora, antes de escolher essa profissão”. A maternidade é apresentada no discurso da estudante-professora como o primeiro fator que a influenciou a docência, isto porque, quando seus filhos começaram a crescer, ela mesma começou a alfabetizá-los, de modo que, quando foram à escola, já apresentavam várias habilidades em relação aos demais. Ao começar a frequentar a escola para ajudar a irmã que é professora, esta suposta “facilidade” em alfabetizar os próprios filhos fez com que Alice se incomodasse:

[...] eu via na sala de aula da minha irmã, que as crianças, crianças que eram muito maiores, muito mais velhas, estavam tipo no terceiro ano e não sabiam nem a primeira letra do nome. Aí eu disse: por que? Isso me inquietou, sabe! Por que isso acontece? E por que isso me inquieta tanto, né? (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 9)

Além da maternidade, que a levou despretensiosamente a descobrir que possuía capacidade para alfabetizar, e que ao mesmo tempo, tantos alunos estavam “atrasados” nos anos escolares por não terem tido a mesma oportunidade que seus filhos, a estudante-professora aponta um segundo fator que contribuiu para sua escolha pela docência:

[...] a prática de outros professores interferiu também em eu querer ser professora. Porque eu tive professores de todos os tipos, são os clássicos assim, né?! E eu tive um professor que eu acho que foi dali que foi, que tipo que despertou para o que é ser professor, que é o que eu sigo pra mim hoje, e sigo por aí, por essa linha. [...]. Então eu acho que foi daí que realmente acendeu uma luzinha assim que eu queria ser professora, mas, nada tão claro quanto depois que eu venho pra sala de aula ver minha irmã trabalhando, que eu vejo a prática de outros professores, aí eu acho que isso foi instigando mais [...] (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 9)

Observamos que apesar da prática de outros professores – do ensino básico em que Alice se formou - terem a influenciando, o que mais pesou para sua escolha foi a experiência em uma sala de aula por influência e supervisão de uma outra professora que além disto, possuía um laço afetivo de irmã, o que fez-nos compreender que as primeiras influências que levaram a

estudante-professora a optar pela docência estavam permeadas de afetos, seja primeiro pelos filhos que ele teve a experiência de alfabetizar, seja pelo professor da educação básica por quem ela disse ainda ter admiração por seu trabalho, seja pela experiência de ter o primeiro contato real com uma sala de aula através do convite e incentivo de uma irmã. Em outros termos, podemos inferir que Alice sentiu-se atraída pela profissão, vendo-a não como uma falta de alternativas, mas como uma possibilidade de fazer algo que para ela é útil, traz resultados, diferentemente de outras ocupações que ela tinha oportunidade de seguir.

Luiza e Alice possuem histórias que em alguns momentos se cruzam, porém, em uma análise geral, se divergem a maior parte do tempo, o que faz parte da individualidade dos sujeitos. Desde as escolhas pessoais até aquelas que foram produtos de uma circunstância dada, percebemos o quanto o percurso histórico do sujeito pode interferir em sua formação profissional e no desenvolvimento de suas práticas.

Após a apresentação dos sujeitos que contribuíram para a realização deste trabalho, apresentaremos a seguir os caminhos que trilhamos para a realização desta pesquisa e os instrumentos que utilizamos na intenção de atender aos objetivos que nortearam nossos estudos.

Considerações metodológicas sobre os objetivos da pesquisa

Estando definidos os sujeitos da pesquisa, buscamos com base nos objetivos específicos propostos, meios e instrumentos para a concretização dos mesmos. Salientamos que todo o percurso da pesquisa se deu sob a autorização das estudantes-professoras, o que torna a pesquisa uma realização que é fruto da parceria entre universidade-escola/professoras-pesquisadoras, visto que dependemos da escola e das estudantes-professoras para cada aspecto aqui desenvolvido, desde a entrada no campo, que inclusive, foi determinada pelas próprias professoras, desde a própria análise, a qual se constituiu através das práticas por elas realizadas.

Salientamos assim, que não só as professoras passaram pelo desafio de dividir conosco suas salas de aula, saberes-fazer, tensões do cotidiano e momentos de êxito e aprendizado implícitos à docência, mas, também nós, enquanto pesquisadoras, passamos pelo desafio de dividir com as professoras a realização desta pesquisa, nos submetendo às suas preferências e disponibilidades e partilhando com elas aprendizados que fomos adquirindo. Assim, percebemos que não há apenas uma simples troca de saberes, mas uma partilha, uma “divisão” em que as estudantes-professoras não foram só “observadas”, mas participaram ativamente no delineamento do caminho metodológico que esta pesquisa percorreu.

Assim, nesta construção, procuramos nos guiar através dos nossos objetivos, que determinaram nossas opções pelos instrumentos de pesquisa. No primeiro objetivo específico que aqui destacamos, propomos *analisar os sentidos de avaliação e prática avaliativa que emergem das produções acadêmicas*. Para que fosse possível a materialização deste objetivo, fizemos uso da análise documental, definimos um marco temporal para a análise dos trabalhos e elencamos os espaços de produção acadêmica que serviram de *locus* para a pesquisa e análise.

Como marco temporal para a análise das pesquisas estabelecemos o período entre os anos de 2004-2014. Nossa escolha por este intervalo de tempo se deu por entendermos que um período de tempo razoavelmente extenso nos permitiria enxergar de forma mais abrangente as várias visões e problemáticas que circundaram a avaliação da aprendizagem, quais as continuidades destes trabalhos assim como dos problemas por eles levantados, quais as rupturas, descontinuidades e ressignificações que estes podem ter sofrido, buscando identificar sobretudo os sentidos de avaliação e prática avaliativa que nestas produções durante este período foram veiculados.

Desta feita, os espaços elencados para esta análise dos sentidos foram os seguintes eventos científicos: 1. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)²⁰; 2. Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN)²¹; 3. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)²² nos GT's de Didática (4), de Formação de Professores (8), e do Ensino Fundamental (13); 3. Banco de Teses e Dissertações da UFPE (BTD)²³.

Nestes espaços de produção acadêmica, realizamos o levantamento do Estado do Conhecimento, buscando entre os trabalhos aqueles que tratavam da avaliação da aprendizagem e que estavam relacionados ao nosso objeto de estudo. No gráfico a seguir, apontamos a quantidade de trabalhos que tivemos contato em cada campo de produção acadêmica, na intenção de selecionar aqueles que de fato instituíam algum tipo de diálogo com a nossa pesquisa:

²⁰ Optamos por este *locus* de produção discursiva pelo fato deste evento reunir pesquisadores de todo o país, que tratam especificamente da didática e das práticas de ensino, apresentando significativas produções que descortinam o fazer do professor na sala de aula.

²¹ Por reconhecermos a necessidade de afunilar nosso levantamento de um nível global para o regional, considerando as inúmeras produções publicadas neste evento, e que são fruto de pesquisas de pós-graduação em nossa região, englobando dentre tantos outros, trabalhos que são fruto da interiorização das Universidades públicas no Nordeste brasileiro;

²² Por reconhecermos a importância dos trabalhos publicados nesta associação, sendo estes frutos de pesquisas de pós-graduação de todo o país.

²³ Na intenção de conhecer as produções a nível de teses e dissertações que foram produzidas na instituição a qual o programa de Pós-Graduação em que estamos vinculadas faz parte, o que nos possibilita enxergar em nossa região, agora em um contexto mais local, o que está sendo pesquisado acerca das práticas avaliativas.

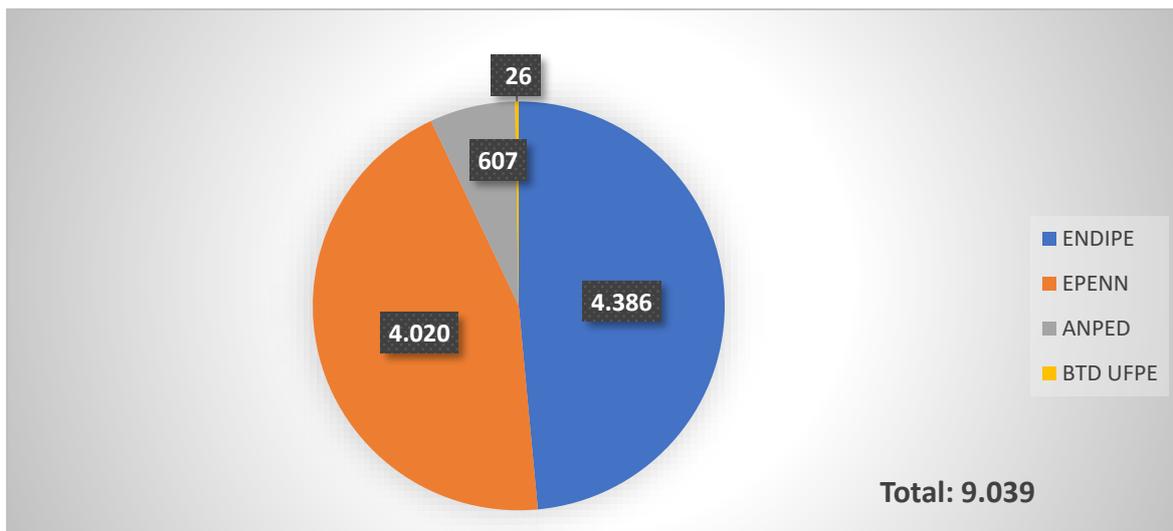


Gráfico 1: Total dos trabalhos visitados em cada espaço de produção acadêmica.

Devido ao gigantesco número de trabalhos, o procedimento que utilizamos para selecionar os que eram do nosso interesse consistiu na leitura dos títulos e palavras-chave. Após estas leituras, contabilizamos um total de 120 trabalhos que tratavam especificamente da avaliação da aprendizagem, e que, de algum modo, poderiam contribuir para a construção e definição do objeto desta pesquisa. Retomamos os 120 trabalhos através da realização da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e análises. Isto proporcionou o contato com uma diversidade de pesquisas sobre avaliação em diferentes contextos e salas de aula e contribuiu para identificarmos com mais clareza os trabalhos que dialogavam mais diretamente com esta pesquisa. Destes que apresentaram maior aproximação, realizamos a leitura na íntegra de 17 trabalhos, lendo além dos elementos já descritos, também introdução, discussão teórica e as considerações finais que os trabalhos apresentavam.

Dos 120 trabalhos que trataram especificamente da avaliação da aprendizagem, salientamos que estes tratam da avaliação em diferentes espaços e fases do processo de escolarização. Nossas análises sobre estes trabalhos apontaram que apesar da avaliação da aprendizagem estar sendo discutida em diferentes espaços, por diferentes sujeitos, com especificidades distintas, ela parte de dois princípios que apontam suas funções específicas: informar sobre a aprendizagem dos alunos e sobre o trabalho dos professores. Estas “funções” da avaliação foram visualizadas em diversos trabalhos, que inclusive, tiveram como *lócus* de pesquisa diversos níveis da educação, indo desde a educação infantil até o ensino superior.

Assim, como expõe o gráfico a seguir, as pesquisas realizadas sobre a avaliação da aprendizagem são realizadas em diferentes níveis de escolarização, sendo uns mais privilegiados pelos pesquisadores que outros.

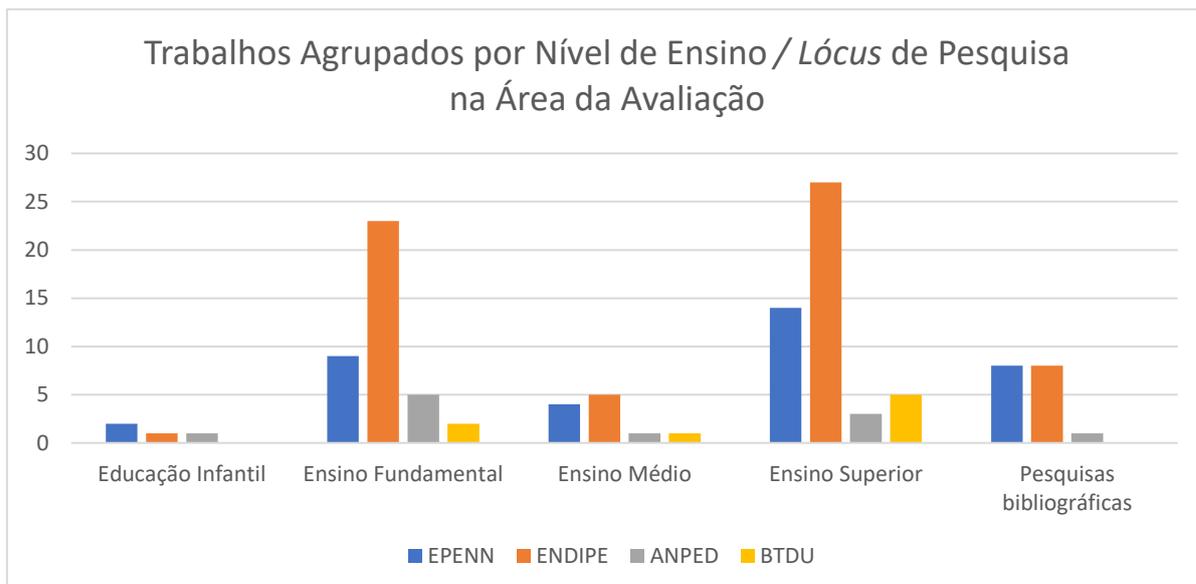


Gráfico 2: Trabalhos do Levantamento do Estado do Conhecimento por modalidades de ensino/pesquisa.

Como pode ser visto através do gráfico, algumas etapas de escolarização são pouco utilizadas como *lócus* das pesquisas sobre a avaliação. Na educação infantil, por exemplo, de um total de cento e vinte (120) trabalhos selecionados que trataram sobre a avaliação, apenas quatro (04) elencaram enquanto *lócus* de pesquisa esta modalidade de ensino. O número reduzido destas pesquisas pode estar relacionado, dentre outros fatores, ao entendimento de que a aprendizagem está relacionada unicamente aos processos que podem ser registrados apenas através da escrita, o que explica o fato da avaliação formal - e consequentemente as pesquisas sobre - se dar apenas a partir do início do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, enquanto a Educação Infantil chama atenção por ser a modalidade menos escolhida para gerir pesquisas que tratam da avaliação da aprendizagem, a Educação Superior alcança o maior número de produções sobre a avaliação, isto porque, entre os cento e vinte (120) trabalhos selecionados pelo levantamento, encontramos quarenta e nove (49) trabalhos que foram realizados neste nível de ensino. Estas produções trataram a avaliação no Ensino Superior a partir de duas situações básicas:

A primeira delas está relacionada à perspectiva de avaliação dos professores que ensinam no nível Superior, fazendo alusão ao modo como estes reproduzem a avaliação que vivenciaram enquanto alunos da graduação, ou até mesmo na escola básica, isto, principalmente entre os professores que tornaram-se professores de graduação, mas não tiveram uma formação voltada para a docência. A segunda, diz respeito ao processo de formação de estudantes que estão em contato com a disciplina de avaliação da aprendizagem. Esses estudos também se realizaram a

partir do acompanhamento e análise da prática de ex-estudantes que passaram pela experiência do componente curricular avaliação da aprendizagem, e que trabalham na educação básica.

É relevante destacarmos que, a partir do contato com os trabalhos publicados nos diferentes espaços de produção acadêmica pudemos perceber que os dizeres presentes nos mesmos acerca da avaliação da aprendizagem estão marcados pela confluência de movimentos interdiscursivos, que rememoram práticas de avaliação do passado. Para além disto, identificamos que os diferentes trabalhos publicados nos diferentes espaços, são perpassados por uma lógica intradiscursiva (ORLANDI, 2005), que aponta para a produção de discursos que estão sendo produzidos atualmente em diferentes espaços, mas que possuem um eixo horizontal de ligação.

Este eixo de ligação presente no intradiscorso apresentado através dos trabalhos do EPENN, ENDIPE, BTU UFPE e ANPEd consiste no fato de que a avaliação da aprendizagem parte da perspectiva de rotulação e aferição do que foi aprendido ou não, sem que haja objetivos que intencionem a aprendizagem. Neste intradiscorso presente nas pesquisas foi evidente o fato de que rotineiramente a avaliação é confundida com mensuração, seja por aqueles que dirigem a Educação Infantil nas escolas, seja por aqueles que formam os futuros professores nas universidades.

Esta lógica perpassa não apenas os trabalhos que tomaram como campo de estudo a Educação Infantil, ou o Ensino Superior, mas também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tratando-se deste último, verificamos através do levantamento que do total geral de trabalhos selecionados (120), onze (11) destes elencaram o Ensino Médio enquanto campo de pesquisa. Os trabalhos analisados nesta modalidade de educação preocuparam-se em analisar o uso dos instrumentos avaliativos e a concepção de avaliação que embasa as práticas avaliativas dos professores, assim como a repercussão das avaliações externas e exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na prática avaliativa dos professores, visto que o foco do Ensino Médio, comumente vem sendo dirigido para a garantia de uma boa nota no Exame Nacional. Assim, conforme apontam as pesquisas, as práticas avaliativas dos professores tendem a adequar-se a uma visão produtivista.

Esta adequação das práticas avaliativas à simples obtenção de um produto, também é contemplada nas pesquisas bibliográficas que analisamos no levantamento dos trabalhos. Notamos que as pesquisas bibliográficas, conforme é exposto no gráfico, foram realizadas em dezessete (17) dos cento e vinte trabalhos (120) e, estavam voltadas para a análise do movimento histórico da avaliação, evidenciando seu caráter produtivista e excludente, ao passo

que também tratavam da avaliação a partir de outras perspectivas, como a formativa e emancipatória.

Também encontramos trabalhos que trouxeram o levantamento de outros trabalhos, o que aponta que a produção do conhecimento consiste em um movimento constante, no qual produzimos nosso estudo, a partir do estudo de outros (FREIRE, 2006). Assim, evidenciamos que as pesquisas bibliográficas analisadas instituíam um visível diálogo com as produções que traziam investigações das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas e universidades.

Após esta breve apresentação do que foi estudado sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Superior, no Ensino Médio e nas pesquisas bibliográficas, trazemos nossas considerações sobre os achados relacionados à avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental. Para tratar do Ensino Fundamental, analisamos trinta e nove (39) trabalhos do quantitativo geral que compôs nosso levantamento do Estado do Conhecimento. Estes trabalhos que trataram da avaliação neste nível de escolarização apresentam pontos comuns entre si e entre as demais pesquisas realizadas nos outros níveis de ensino, mas, também apresentam particularidades que nos ajudaram a identificar o que vem sendo estudado sobre avaliação nesta fase.

Os trabalhos que tiveram como *locus* escolas do Ensino Fundamental não partem de questões restritas, mas, pelo contrário, evidenciam que tratar a avaliação consiste em analisar diversos aspectos, que podem perpassar uma mesma discussão, ou assumir características mais específicas. O gráfico a seguir serve como ilustração desta diversidade dos trabalhos que trataram sobre a avaliação da aprendizagem e que tiveram como *locus* o Ensino Fundamental.

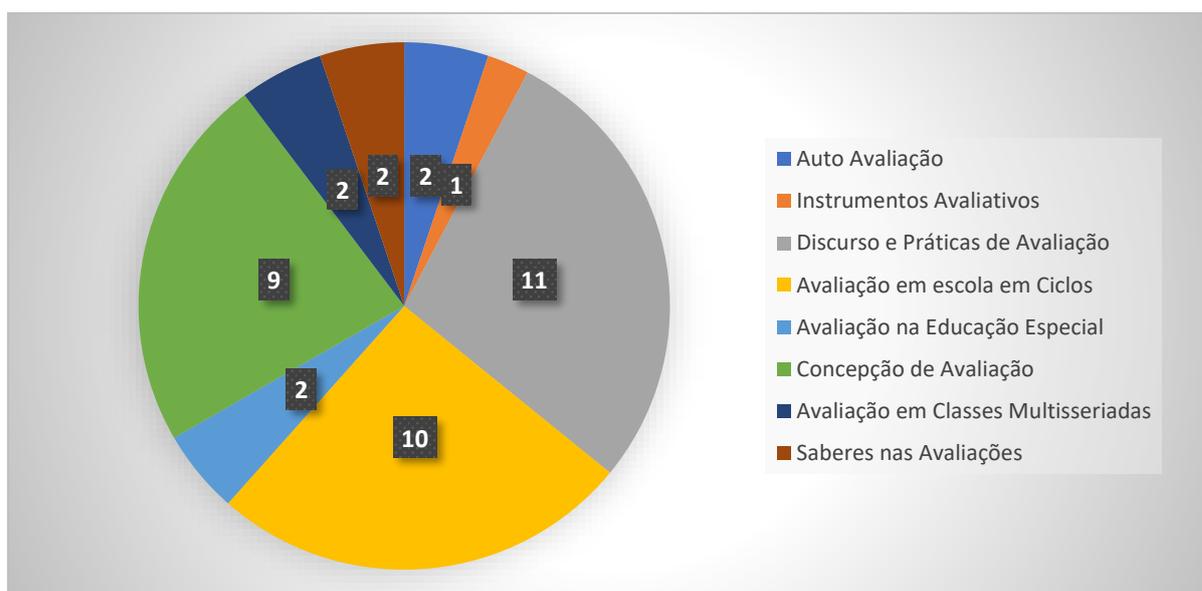


Gráfico 3: Diversidade de temáticas dos trabalhos que trataram da avaliação no Ensino Fundamental.

Traçando um paralelo especificamente entre estas pesquisas realizadas no Ensino Fundamental e o nosso objeto, percebemos aproximações e também distanciamentos, como por exemplo a *auto avaliação*, importante instrumento de uma avaliação formativa, que considera o aluno como sujeito, e não apenas como objeto a ser julgado; *a avaliação da escola em ciclos*, que embora consideremos uma importante perspectiva de avaliação, ao mesmo tempo a entendemos como complexa e desafiadora face à realidade de nossas escolas, o que, como qualquer política, estará relacionada aos contextos de influência não apenas na produção e disseminação do texto, mas especialmente no contexto da prática (BALL, 2011).

O Levantamento também apontou que os estudos que trataram da avaliação neste nível de ensino também versaram sobre a *avaliação na educação especial*, o que aponta para o fato de que a avaliação está presente em uma variedade de fenômenos presentes na sala de aula, desenvolvendo-se a partir de múltiplos contextos e em função da aprendizagem de múltiplos sujeitos. Entretanto, o reduzido número de produções nesta área também informa que apesar da educação em uma perspectiva inclusiva estar em evidência através das políticas de acesso, pouco se tem produzido sobre a avaliação realizada com/para os estudantes com necessidades especiais.

Dentre as pesquisas que se distanciam do nosso foco de investigação, ainda destacamos as pesquisas que tratam da *avaliação da aprendizagem em turmas multisseriadas*, sendo estas características das escolas do campo. Também as pesquisas sobre esta área encontram-se em um número bastante reduzido, o que indica que mesmo diante do aumento de estudos nas áreas de educação do campo, a avaliação nestes espaços ainda é pouco discutida.

Ressaltamos que embora as pesquisas analisadas no Estado do Conhecimento possam apresentar distanciamentos em relação à pesquisa que desenvolvemos, as mesmas contribuíram para nossas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, e ainda nos orientaram quanto a delimitação do nosso objeto, o que permitiu apontar estes distanciamentos e também aproximações, que serviram para mostrar que embora estejamos trilhando um caminho semelhante, propomos avançar em alguns aspectos, que serviram inclusive, para justificar a relevância e as contribuições de nossa pesquisa.

Assim, entre as que apresentaram uma maior aproximação destacamos as pesquisas que trataram dos *instrumentos de avaliação* da aprendizagem, embora ressaltemos que não nos atemos a constatar se os instrumentos estão coerentes ou não, se facilitam a aprendizagem dos alunos, ou se são diversificados. Buscamos em nossa pesquisa compreender como a avaliação é elaborada, o que envolve o planejamento de seus instrumentos, mas buscando analisar não as especificidades dos instrumentos, mas o trabalho que o professor empreende para desenvolver

estes instrumentos, refletindo: Como os elabora? Com quais objetivos? A partir de quais concepções sobre a avaliação? Quais saberes mobilizam? A partir de quais táticas são construídos?

Nesta linha de pensamento, evidenciamos ainda as pesquisas que tratam da *concepção de avaliação*, que por sua vez, apareceram em número significativo em nosso levantamento. Salientamos que este quantitativo apresentado pode ser um indício de que para tratar das práticas avaliativas dos professores faz-se necessário conhecer as concepções que as orientam. Em nossa pesquisa também procuramos estas concepções por entendermos que elas servem como norte não só das práticas avaliativas, mas também dos demais processos educativos desenvolvidos e vivenciados pelos professores.

Pensando na prática dos professores, também tivemos contato com pesquisas que trabalham com a análise dos saberes que emergem de suas práticas. Em se tratando das práticas avaliativas, encontramos apenas dois trabalhos que abordam especificamente esta questão. Podemos associar que este número reduzido de pesquisas que tratam desse aspecto está diretamente relacionado às visões normativas e moralizantes com que os pesquisadores adentram às escolas (TARDIF, 2005), ou seja, eles tendem a apontar o que falta à escola e ao trabalho do professor, em detrimento dos saberes que eles produzem a despeito de tais “faltas”.

Ao identificarmos dentre as produções publicadas entre os anos de 2004-2014 os trabalhos que tratam da avaliação de aprendizagem, considerando o *lócus* de pesquisa em que foram realizados e as especificidade de cada temática relacionada à avaliação, percebemos que o levantamento do Estado do Conhecimento nos deu respaldo para afunilar nosso objeto, e mais que isso, nos fez produzir uma análise sobre os sentidos de avaliação e prática avaliativa presentes nas publicações dos últimos anos.

Essa análise, que consistiu em um objetivo de pesquisa, nos serviu também de referencial teórico na análise das práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras que foram sujeitos nesta pesquisa. Assim, as produções acadêmicas do Estado do Conhecimento se apresentaram para nós através do estabelecimento de diálogo entre o que já foi vivido e sistematizado nas pesquisas e entre o que está se (re) vivendo na contemporaneidade, no que diz respeito às práticas avaliativas.

Ancoradas no desejo de compreensão destas práticas, fixamos também enquanto objetivo de pesquisa *analisar o profissionalismo docente através da autonomia que as estudantes-professoras possuem para a elaboração dos instrumentos de avaliação e para a tomada de decisões nas suas práticas avaliativas*;

Através deste objetivo, buscamos identificar como se desenvolvem na sala de aula os processos de elaboração dos instrumentos de avaliação e a autonomia que as estudantes-professoras possuem para esta elaboração. Assim, procuramos identificar nas escolas que Luiza e Alice trabalham, como se dá esse processo de elaboração dos instrumentos, se existem tentativas de controle por parte da escola e dos contextos de influência que nela estão presentes, sejam estes contextos relacionados a influências mais externas (como por exemplo, da secretaria de educação, de programas curriculares externos adotados pelo município, de políticas avaliativas e etc.), ou, sobretudo, relacionadas às influências trazidas pela própria comunidade escolar (pais, alunos, pares, coordenação, gestão, etc.) e àquelas ainda que são trazidas pelo contexto de desenvolvimento pessoal e profissional das estudantes-professoras (suas experiências enquanto alunas da educação básica, suas experiências profissionais em outras turmas e as experiências formativas no curso de Pedagogia e outros).

Assim, dentre estes possíveis contextos de influência, procuramos identificar e analisar quais as práticas desenvolvidas pelas estudantes-professoras em relação à avaliação da aprendizagem denotam a autonomia que possuem, e que possivelmente estão embasadas no movimento entre os saberes adquiridos e em aquisição. Desta maneira, procuramos analisar como os professores instituem seus saberes, entendendo não apenas os modos diferentes que eles encontram para atender as prescrições que lhes são destinadas, mas principalmente a autonomia que possuem para desenvolverem sua prática avaliativa, contornando as possíveis tentativas de controle.

Deste modo, analisar os profissionalismos nas práticas dos professores consistiu para nós em um fator de elevada importância porque entendemos que a avaliação, em sua essência, assim como afirma Luckesi (2000), envolve não somente o “recolhimento” de informações, mais que isto, ela está relacionada à tomada de decisões por parte dos professores, decisões que estão relacionadas a o que o aluno aprendeu, mas, que para além disto, também estão relacionadas a novos modos de pensar e gerir o próprio trabalho, refletindo sobre o que nele necessita ser revisto, quais novas ações precisam empreender, quais conteúdos necessitam retomar e ensinar de forma diferenciada do que já foi ensinado até então, quais outros instrumentos de avaliação utilizam para se certificarem de que estão conhecendo e tomando decisões que envolvem as diversas potencialidades dos alunos, entre outras ações que o trabalho avaliativo dos professores requer.

Ligado à importância que dedicamos à compreensão e análise do profissionalismo que as estudantes-professoras Luiza e Alice possuem, fixamos um outro objetivo que consistiu em

analisar o processo de profissionalidade docente expresso nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras no cotidiano da sala de aula.

Este objetivo buscou o saber-fazer das estudantes-professoras através do desenvolvimento do processo de avaliação percebidos no cotidiano da sala de aula. Assim, pudemos identificar o que fazem durante as avaliações que realizam, e que destoam do que é prescrito pela secretaria de educação, pela coordenação ou gestão da escola, e até mesmo daquilo que os pais dos alunos “entendem” que deveria ser a avaliação.

Procuramos ver nos saberes-fazer que as estudantes-professoras empreendem ao desenvolverem suas práticas avaliativas, quais as maneiras outras que elas se utilizam durante o desenvolvimento destas práticas. Ou seja, buscamos visualizar a profissionalidade através da construção de táticas realizadas pelas estudantes-professoras, na intenção de avaliarem conforme seus saberes profissionais. Entendemos por táticas as práticas que são realizadas no cotidiano e que de modo astucioso, escapam silenciosamente a conformação que se pede e, é exigida do professor. Assim sendo, o “homem ordinário”, utiliza-se de “táticas de resistência” (CERTEAU, 2014), que contribuem para alterar os códigos sociais que estruturam a dinâmica opressora do cotidiano que lhe é dado.

Deste modo, buscamos conhecer e compreender como se desenvolviam estas práticas, e, juntamente com estas, a profissionalidade das professoras, percebendo através do movimento entre os saberes teórico-práticos o trabalho avaliativo que desenvolvem em meio aos micros contextos de influência que constituem o contexto da prática.

Assim, concentramos nossas atenções nas influências internas que buscam direcionar as práticas avaliativas na sala de aula, sendo estas influências nas escolas observadas provenientes da secretaria de educação do município, da gestão e coordenação da escola, da formação profissional das estudantes-professoras e das suas experiências como alunas da educação básica.

Para atender a estes dois objetivos que se relacionam devido a articulação entre a profissionalidade e o profissionalismo, utilizamos como instrumento de pesquisa a observação sistemática das aulas de Luiza e Alice, envolvendo semanas de prova e encontros pedagógicos com os pais. Estas observações foram norteadas por um quadro teórico de observação²⁴, que direcionou nosso olhar para as questões cotidianas que dialogavam com nossos objetivos. Achamos pertinente a estes objetivos o uso da observação porque entendemos que para tratar de aspectos da profissionalidade e profissionalismo presentes na elaboração e vivência das

²⁴ Conferir apêndice 3, p. 227.

práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras não poderíamos fazê-lo distanciados do contexto da escola e da sala de aula, visto que para entender a profissionalidade, o fazer docente e suas práticas, faz-se necessário ir além do reconhecimento sobre o campo, é preciso adentrar a ele, por isto a necessidade de elencarmos enquanto instrumento a observação sistemática, através da qual estabelecemos um maior contato com as estudantes-professoras.

Também ressaltamos a relevância da observação para a realização deste trabalho, visto que este instrumento nos permitiu conhecer o contexto e cultura escolar à qual as estudantes-professoras estão inseridas, como também identificar nas práticas avaliativas os elementos contextuais que interferiram positivamente na compreensão dos dados. Desta feita, Minayo (2008), ao falar da importância que os estudiosos atribuem à observação, afirma que muitos “a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade (p. 70).

Também Gatti (2003), ao considerar a importância da observação em pesquisas que tratam da avaliação da aprendizagem, enfatiza a importância de se desenvolver pesquisas nesta área, que contemplem especificidades práticas de tal processo. A autora expõe que “a pesquisa em avaliação não pode reduzir-se ao nível de abstrações, mas precisa ser conduzida com os fatos, observados com acuidade e propriedade, para uma compreensão ampliada” (p. 13), o que para nós evidenciou a importância de um aprofundamento no contexto prático dos professores, conhecendo as demandas que este apresenta, as táticas e recontextualizações que realizam, entendendo a avaliação associada aos demais processos pedagógicos que precisam ser observados e compreendidos.

Ainda justificando a importância do uso da observação, ressaltamos que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (ORLANDI, 2005), assim, poderíamos inferir que este “lugar” do sujeito não está restrito apenas ao plano discursivo, mas também em um plano físico e literal, na intenção de compreender como este contexto físico/discursivo influencia em suas práticas avaliativas, fazendo com que o “lugar” e o contexto que este ocupa reverbere na forma como ele significa. Assim, é com base nas considerações de Minayo, Gatti e Orlandi que elencamos a observação sistemática enquanto instrumento metodológico de nossa pesquisa.

Além da observação e ligado a esta, um outro instrumento que adotamos para atender aos objetivos foi o diário de campo, que para nós foi um instrumento de grande relevância, visto que proporcionou o registro dos mais variados acontecimentos em campo, possibilitando a sistematização do que o nosso olhar pesquisador conseguiu observar nas escolas. Ao referir-se

a este instrumento, Barros (2007) afirma que o diário de campo serve para “melhor contextualizar dados levantados e ajudar a reconstruir os fatos observados” (p. 106).

Refirmamos que foi justamente esta função deste instrumento nesta pesquisa, isto porque após um breve afastamento do campo, ao realizarmos a leitura das observações que registramos, pudemos rememorar com mais clareza aspectos e características das salas de aula e da prática das estudantes-professoras, como também pudemos perceber e analisar dados que poderiam passar despercebidos, mas que foram registrados no diário. Assim, o diário de campo foi para esta pesquisa um forte suporte, pois possibilitou a visualização de aspectos que estavam invisibilizados para nós durante a própria observação, mas que foram desvelados durante o processo de reflexão e análise das informações descritas neste instrumento.

No diário de campo registramos de forma sequenciada tudo o que observamos nas aulas, sendo um registro de conversas informais entre nós e as estudantes-professoras, entre as estudantes-professoras e /alunos/pais de alunos/pares/coordenação/gestão escolar. O diário de campo serviu também para registrar momentos das avaliações desenvolvidas nas salas de aula, e que envolveram tanto as avaliações de cunho informal, quanto as avaliações sistematizadas que as estudantes-professoras realizam cotidianamente. Também registramos no diário de campo a dinâmica da aula nas semanas de prova que observamos e dos plantões pedagógicos.

Durante as observações, gravamos o áudio das aulas, que em dados momentos, também estão transcritos na íntegra no diário de campo, e que nos proporcionaram interpretar com maior clareza e segurança os dados, visto que a veracidade dos mesmos confirma o trabalho do pesquisador em um nível científico, que propõe uma análise qualitativa da realidade, não se limitando aos dados quantitativos ou repetitivos presentes no dia a dia das estudantes-professoras.

Ainda na intenção de atender as demandas dos objetivos, também utilizamos um outro instrumento, desta vez, para nos aproximarmos dos contextos pessoais das estudantes-professoras e das suas histórias de vida. Objetivamos fazer uso da autobiografia das professoras, que seriam escritas por elas. No entanto, devido à falta de disponibilidade das mesmas que está relacionada ao próprio contexto e posições que ocupam, trabalhando durante o dia e estudando à noite, tendo ainda que dar conta das demandas extra sala de aula da escola e da universidade, optamos em parceria com as estudantes-professoras por realizar a construção dessa biografia através de um roteiro semiestruturado²⁵, no qual, entrevistamos as professoras sobre aspectos pessoais e profissionais, como também sobre a concepção que possuem acerca dos processos

²⁵ Roteiro da entrevista - apêndice 2, p. 226.

avaliativos, na intenção de compreender como estas concepções estão relacionadas às suas experiências passadas enquanto alunas da educação básica ou ainda do ensino superior.

Ressaltamos a importância do uso deste tipo de entrevista pelo fato dela “privilegiar a fala dos atores sociais”, permitindo desta forma, segundo Fraser e Gondim (2004, p. 140), “atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo”. Estas entrevistas, que objetivaram conduzir a narração que as professoras fariam sobre suas biografias, possibilitaram a compreensão sobre aspectos que estão presentes em suas práticas, como por exemplo, o posicionamento das mesmas diante das tentativas de controle, ou ainda o posicionamento no desenvolvimento das práticas, que em alguns casos se dá de forma reversa às práticas avaliativas que vivenciaram na educação básica.

Esta construção narrada da biografia das estudantes-professoras, proporcionada pelas entrevistas, nos deu base não só para visualizarmos os sentidos de avaliação através do discurso falado das estudantes-professoras, mas para compreendermos os sentidos de avaliação presentes nas práticas que observamos e que foram elaboradas e desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Em suma, foram estes instrumentos (observação sistemática; diário de campo; entrevista semiestruturada) que possibilitaram as análises sobre as práticas avaliativas e o desenvolvimento profissional das estudantes-professoras.

O caminho de construção da análise dos dados se deu após o período de observação das práticas avaliativas das estudantes-professoras, visto que após este período, sistematizamos os dados contidos no diário de campo e nas entrevistas por temáticas que nortearam nossos objetivos e conseqüentemente a observação que realizamos. Estas temáticas se relacionam com o quadro de observação que utilizamos para direcionar nosso olhar em campo e foram retomadas durante as análises, estando representadas na tabela a seguir, que de modo sintetizado, apresenta os pontos que objetivamos destacar nas análises que realizamos:

PRÁTICAS AVALIATIVAS	PROFISSIONALIDADE /PROFISSIONALISMO	ANÁLISE DO DISCURSO	INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO DA PRÁTICA
Práticas formais;	Autonomia para elaboração dos instrumentos	Sentidos de avaliação;	História de vida - experiências da educação básica;
Práticas informais;	Saberes que embasam as práticas de avaliação;	Interdiscurso;	Secretaria de Educação / Gestão / Coordenação;

Elaboração dos instrumentos;	Especificidade da função;	Dupla posição discursiva.	Contexto formativo no curso de Pedagogia.
Articulação entre práticas de ensino-avaliação;	Tomadas de decisão referentes às práticas avaliativas;	Dito e não dito.	-
Concepções de avaliação.	Táticas construídas;	-	-
-	Desenvolvimento profissional.	-	-

Tabela 3: Eixos norteadores da análise dos dados.

O primeiro passo que utilizamos para a construção da análise, foi identificar no diário de campo (no qual sistematizamos as entrevistas e as observações) quais os discursos e práticas desenvolvidas pelas estudantes-professoras que, de acordo com nossa lente teórica, estão relacionadas à avaliação da aprendizagem e às práticas avaliativas, sendo estas práticas formais e informais. Ao destacarmos estas práticas, respaldadas pelas temáticas apresentadas na tabela acima, procuramos movimentar os dados e estabelecer relação entre eles, já que propomos analisar as práticas avaliadas a partir de um movimento de influências locais e de desenvolvimento profissional.

Assim, aproximamo-nos mais detidamente das observações registradas no diário de campo e das entrevistas que apresentaram as experiências pessoais/formativas das estudantes-professoras. Também identificamos a criação táticas e pudemos analisar através de nossa lente teórica que estas construções se dão permeadas por embates entre as influências presentes no contexto da prática.

As influências do contexto da prática a que nos referimos consistiram na análise da história de vida das estudantes-professoras (experiências escolares, experiências profissionais, familiares e representação da docência). Assim, ao identificar as práticas de avaliação relatadas no diário de campo, buscamos uma associação destas práticas com o discurso que as estudantes-professoras proferiram ao contarem aspectos de suas experiências de vida. Esta associação entre as práticas avaliativas e os possíveis contextos de influência (pessoais/formativos/profissionais) se deu subsidiada pela lente teórica do ciclo de políticas e pelos estudos que tratam da profissionalidade e profissionalismo, já que ao analisarmos as práticas através desta associação individual-profissional, buscamos apontar elementos que evidenciassem o desenvolvimento profissional contido nas práticas. Apresentamos este percurso de análise dos dados coletados

no campo a partir do diagrama a seguir, que informa objetivamente as etapas que realizamos para chegar às análises que apresentaremos no próximo capítulo:

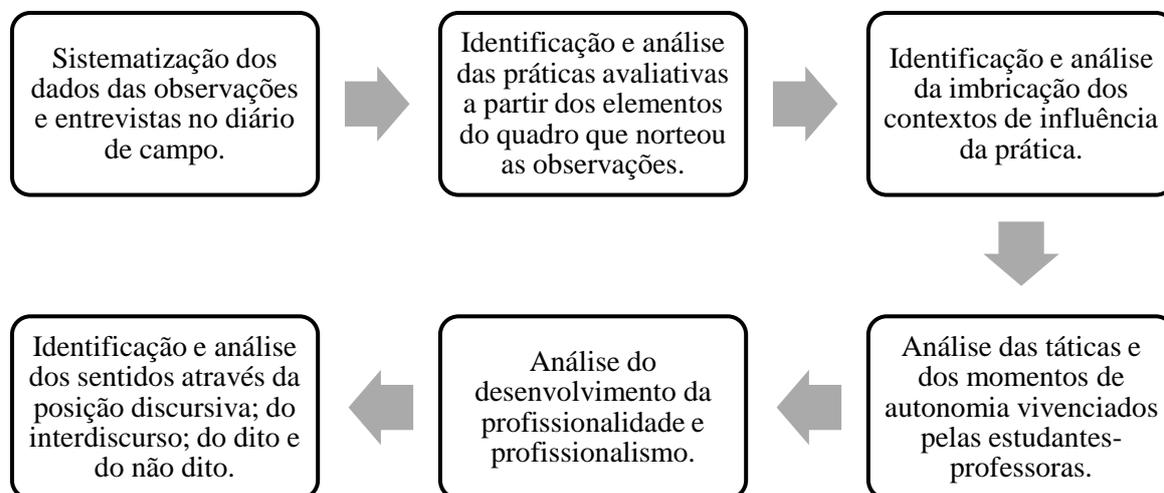


Diagrama 3 - Passos da análise das práticas avaliativas das estudantes-professoras sistematizadas através do diário de campo (observações e entrevista).

Este percurso de análise através da associação entre as práticas avaliativas inseridas em um contexto local de influências e realizadas através de um desenvolvimento profissional cotidiano possibilitaram-nos identificar os sentidos de avaliação que carregavam, o que corresponde ao último objetivo desta pesquisa que consiste em *identificar os sentidos de avaliação presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras*. Para identificar estes sentidos, utilizamos a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso.

Assim, sabendo que “de acordo com a análise de discurso, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas (ORLANDI, 2012, p. 77), utilizamos de categorias da AD para compreender os sentidos que emergiram das práticas avaliativas das estudantes-professoras. Estas categorias foram: *a posição discursiva dos sujeitos*, visto que compreendemos segundo esta perspectiva que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (Idem, p. 77). Deste modo, sendo nossos sujeitos estudantes e professoras, ocupando, portanto, uma dupla posição discursiva, nos valemos desta categoria para compreender como nas práticas avaliativas estas posições produzem sentidos, aliando a estas

posições ainda, a análise da biografia das professoras, que apontou um panorama sobre outras posições discursivas que as mesmas ocuparam no desenvolver de suas práticas.

Uma outra categoria que utilizamos para a análise dos sentidos foi o *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). Através do interdiscurso buscamos aproximações entre as práticas realizadas pelas estudantes-professoras e as práticas e sentidos de avaliação historicamente desenvolvidos, trazendo a esta discussão também as pesquisas do Estado Conhecimento e resgatando, inclusive, os objetivos da avaliação em seus primórdios.

Por fim, também utilizamos da movimentação dos sentidos entre o *dito* e o *não dito*, buscando evidenciar nos discursos das estudantes-professoras os sentidos que estão implícitos e que também significam nestes discursos, visto que compreendemos que os “sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2005, p. 30).

Em suma, os instrumentos aqui apresentados e o percurso que utilizamos para a análise dos dados nos possibilitaram visualizar, sistematizar e compreender o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo presente nas práticas avaliativas das estudantes-professoras, especificamente na elaboração e no desenvolvimento destas práticas em sala de aula. Neste sentido, a AD direcionou nosso olhar para o entendimento e análise destas práticas, visto que assim como as práticas dos professores consistem em um movimento contínuo, os discursos que acompanham as práticas e os sujeitos também implicam em movimento, em ação que perpassa discursivamente os contextos de influência, de produção dos textos e da prática dos professores.

Tendo exposto o caminho que trilhamos para a realização desta pesquisa através da descrição dos sujeitos escolhidos, das publicações analisadas, dos instrumentos utilizados e da materialização dos objetivos propostos, apresentaremos no capítulo que se segue a análise dos dados que resultaram deste caminho que trilhamos.

4 O MOVIMENTO DISCURSIVO DOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS REALIZADA PELAS PESQUISAS

Assim como já sinalizamos na parte introdutória desta pesquisa, este capítulo apresentará uma análise das produções acadêmicas que identificamos no levantamento do Estado do Conhecimento ao qual nossa pesquisa busca inserir-se. Acreditamos que esta inserção poderá contribuir para a construção e aprofundamento do conhecimento na área de avaliação, com ênfase na elaboração e desenvolvimento da avaliação por professores do Ensino Fundamental. Assim, evidenciamos a relevância deste levantamento por possibilitar adentrar nas discussões que estão sendo feitas acerca do nosso objeto de estudo.

Neste sentido, o levantamento do Estado do Conhecimento apontou o movimento discursivo que envolve a temática da avaliação, e que por sua vez, produz efeitos nas práticas. Através do panorama dos trabalhos publicados, pudemos perceber que nosso objeto circunscreve-se em uma cadeia discursiva mais ampla, que ele não está isolado, mas que é fruto de estudos e provocações que outros despertaram em nós, produzindo o desejo de avançarmos nesta busca e produção conjunta do conhecimento.

É nesta busca pelo que já foi dito e produzido, que passamos a ter propriedade para falar e traçar problematizações acerca do nosso objeto de pesquisa, sendo o Estado do Conhecimento uma forma de participarmos da tradição do mesmo, pois como afirma Paraíso (2012), “necessitamos saber o que já foi produzido para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e deixaram seus ditos e escritos” não para que fiquemos presos ao passado ou ao já produzido, mas para “produzir outros sentidos” no campo da educação (p. 35).

Como também afirma Fischer (2002), há a necessidade de que nós, enquanto pesquisadoras, consigamos “desprendermos da tranquilidade do já sabido” (p. 55). Ou seja, é preciso apoiarmo-nos no conhecimento que foi produzido anteriormente para avançarmos na intenção de atender às necessidades de nosso tempo e contexto, através das demandas que ocasionaram a produção de um conhecimento específico para um tempo e um contexto também específicos.

Assim, norteadas pelo objetivo de analisar os sentidos de avaliação e práticas avaliativas que emergem das produções acadêmicas, procuramos embasar nossos estudos e nos apropriar com mais afinco do nosso objeto através do Levantamento do Estado do Conhecimento que aqui apresentamos, e que buscou os sentidos de avaliação e de prática avaliativa presentes nos trabalhos que foram publicados no ENDIPE, no EPENN, assim como nos trabalhos publicados

nos GT's de Didática (GT 4), de Formação de Professores (GT 8), e no GT do Ensino Fundamental (GT 13) da ANPEd, e por fim no BTB - UFPE.

Neste Levantamento, reunimos e analisamos os trabalhos que trataram sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas dos professores, compreendendo que a avaliação está direcionada a ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando que neste processo não há aquele que somente ensina ou somente aprende, mas os que aprendem e ensinam concomitantemente, a partir de uma relação mútua de trocas constantes. É nesta perspectiva que reforçamos a ideia da avaliação enquanto um, dentre tantos fatores que compõem a prática educativa, e que está submerso nesta lógica de troca de saberes e construção de aprendizagens mútuas.

Deste modo, ao considerarmos que a avaliação também informa sobre o trabalho do professor, enquanto profissional da educação, e que o processo avaliativo, informa sobre a perspectiva de prática avaliativa que este professor desenvolve no exercício de sua profissão, abordamos a temática da avaliação enquanto um possível indicativo do processo de profissionalização, por entendermos que a avaliação, para além de trazer informações sobre o processo de ensino aprendizagem, também se caracteriza por preconizar a tomada de decisões por parte do professor. Deste modo, ao envolver uma reflexão sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos alunos e utilizar esta reflexão como base para a tomada de decisões, o professor poderá legitimar-se enquanto profissional que possui saberes exclusivos e dinâmicos, distanciando-se da visão de leigo e executor, o que pode contribuir para o reconhecimento social de sua função e para avanços no processo de profissionalização.

A partir do contato com os trabalhos publicados em diferentes campos, formulamos esta análise acerca da avaliação da aprendizagem, procurando conhecer os sentidos atribuídos à avaliação na produção discursiva acadêmica, isto porque para compreendermos como se dão na atualidade os sentidos de avaliação e prática avaliativa precisamos considerar os discursos que foram veiculados no passado, pois, entendemos que [...] todo discurso nasce em um outro (sua matéria-prima) e aponta para o outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum* (ORLANDI, 2012, p. 22).

Deste modo, ao trabalhar com a categoria *sentidos* da Análise de Discurso partimos da compreensão de que os discursos, e conseqüentemente os sentidos, não estacionam no tempo e na história, eles, por constituírem-se em um *continuum*, apontam para um futuro discursivo, sendo, portanto, o presente entendido como o futuro de um passado dado em condições históricas dadas e que, produziu sentidos. Concomitantemente a isto, o presente também é palco de formulações de sentidos que se projetarão em um futuro discursivo e em sentidos que serão

modificáveis a depender da dinâmica histórica, dos sujeitos e das ideologias a que estes estão submetidos.

Pensar os sentidos em sua relação com a história e com a ideologia nos faz entender que os sujeitos, ao atribuírem sentidos, não controlam os efeitos desta ideologia e herança histórica. Logo, entendemos que os sentidos presentes nas publicações dos diferentes eventos selecionados foram apresentados por múltiplos sujeitos que em conjunturas históricas dadas e a partir de influências amplas e específicas apresentaram sentidos de avaliação e práticas avaliativas que foram construídos por outros sujeitos (neste caso, os professores e alunos dos cotidianos investigados), ao passo que durante a interpretação destes sentidos produzidos na escola, também produziram sentidos próprios, dos quais, ambos os grupos de sujeitos envolvidos nestas produções não tiveram controle total. Logo, compreendemos que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas (ORLANDI, 2005, p. 42).

Por sua vez, embora haja uma determinação histórica e ideológica, os sujeitos produzem e atribuem sentidos. No entanto, Orlandi (2012) ressalta que [...] os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala” (p. 137). Estas palavras da autora fazem-nos atentar para questões que consideramos relevantes ao analisar os trabalhos que compõem este estado do conhecimento.

A primeira destas questões consiste no fato de que os sujeitos não são os “donos” dos sentidos, mas que estes sentidos estão sujeitos aos efeitos das “trocas” de linguagem, ou seja, ao entrarmos em contato com os trabalhos, ao lê-los e interpretá-los nós também construímos sentidos - que partiram dos efeitos que a história e ideologia possuem em nós. Logo, os sentidos aqui apresentados não o são a partir da tentativa de fixação de uma “verdade” presente nos trabalhos, ou tampouco se apresentam como os únicos sentidos possíveis de serem captados, mas como o resultado da troca de linguagem ocorrida entre nós pesquisadoras e os autores e sujeitos dos trabalhos que analisamos, o que dá a estes sentidos que por ora apresentamos um caráter subjetivo.

A segunda questão que consideramos relevante nas palavras de Orlandi e que foram imprescindíveis para a realização desta análise se explica no fato de que os sentidos não nascem, com também não se encerram no momento em que são proferidos. Isto nos deu base para analisarmos as produções a partir da compreensão de que os sentidos que visualizamos nas mesmas não partem de um ineditismo, não se iniciam ou não estrearam no mundo a partir destas

produções. Pelo contrário, embora sejam de tempos passados eles não simbolizam a gênese dos sentidos, pois, contrariamente a isto, eles fazem parte de uma memória discursiva, que não se inicia nos anos em que buscamos as produções.

Do mesmo modo, assim como os sentidos que apresentaremos não nasceram nas produções que analisamos, eles também não se encerram na escrita destas produções. Não se encerram não somente porque continuam a ser veiculados, mas principalmente porque constituem, como discutimos inicialmente, um *continuum* discursivo. Frente a isto, assim como os sujeitos ao nascerem se inserem em um universo discursivo, esta pesquisa, que visa “nascer” através da produção de novos conhecimentos, também buscará se inserir neste “universo discursivo”, acompanhando este *continuum* e os sentidos que já estão historicamente presentes nas produções advindas da observação das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

4.1 Sentidos de avaliação e práticas avaliativas presentes nas publicações acadêmicas

Os trabalhos que analisamos apontaram sentidos diversos acerca da avaliação. O primeiro sentido que destacamos, diz respeito a *avaliação no cotidiano humano*, ou seja, as avaliações que estamos a realizar constantemente em nosso dia a dia, e que envolvem desde os processos mais simples até os mais complexos. A pesquisa de Bertolo e Oliveira apresentou este sentido ao descrever que “a avaliação é um processo que aplicamos em qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente” (BERTOLO; OLIVEIRA, EPENN, 2009, p. 12). Assim, ao aplicarmos juízos de valor às coisas ou pessoas, ao escolhermos determinada roupa ou comida e não outra, estamos em um processo de avaliação, no qual definimos critérios específicos que justificam nossas escolhas e nos impulsionam a decidir por umas coisas e outras não.

Deste modo, a avaliação nos acompanha desde o momento que passamos a possuir preferências e a fazer escolhas. Sendo assim, a avaliação se apresenta como um processo inerente ao ser humano, sendo fruto da capacidade de raciocínio e escolha e que vai se desenvolvendo e estabelecendo critérios que são subjetivos às identidades e experiências de cada indivíduo. Assim, a avaliação se insere nos processos que nos constituem enquanto humanos, enquanto seres racionais imbuídos da capacidade de fazer inferências, assimilar informações, fazer comparações, estabelecer critérios que guiam nossas preferências, e então, decidir.

Desta maneira, desde a mais tenra idade já conhecemos – conscientemente ou não – o que de um modo geral significa avaliar. Porém, embora a avaliação seja apresentada pelas produções a partir deste sentido mais comum e rotineiro, vale destacar que ela também é apresentada a partir de especificidades que estão relacionadas a outros espaços e contextos ocupados pelos seres humanos, e que, por conseguinte, apresentam uma avaliação para além desta vivenciada no senso comum.

Guilherme (2002) nos chama atenção para o fato de que além do sentido simples de avaliar no cotidiano humano, a avaliação, assume objetivos específicos no âmbito escolar, isto porque, na escola, se exige da avaliação, dentre outros aspectos, um retorno necessário para o prosseguimento das ações educativas, sendo assim, na escola o ato de avaliar precisa ser mais elaborado e diferente do sentido amplo do cotidiano (p. 12), isto porque no âmbito educativo,

O ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e ainda indicam falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição (BERTOLO; OLIVEIRA, EPENN, 2009, p. 12).

A partir da definição de avaliação no âmbito escolar, podemos claramente perceber a distinção entre a avaliação que vivenciamos no senso comum e a avaliação que é vivenciada institucionalmente na escola pelos professores e alunos, sendo a avaliação pautada não apenas em meros critérios de escolha baseados no gosto e nas preferências individuais, mas, na institucionalização de objetivos com intencionalidades.

Nesta perspectiva, o sentido de *avaliação escolar* perpassa a lógica de “escolha” e, elabora a partir de um *corpus* de conhecimentos, objetivos que se pretendem alcançar, o que implica em uma transferência de posições no jogo avaliativo: o aluno, que em seu cotidiano escolhe, avalia, decide, passa ter seu desenvolvimento cognitivo transformado em objeto de avaliação; e o professor, que ao invés de avaliar através de seus gostos e preferências individuais passa a avaliar guiado por critérios institucionalizados. Percebe-se então, que na avaliação desenvolvida pela escola ambos os sujeitos se distanciam deste sentido de avaliação realizada no cotidiano humano, para se aproximarem de uma avaliação que por ser institucionalizada, torna-se formal e padronizada na intenção de silenciar a subjetividade que permeia a avaliação no senso comum.

Por sua vez, embora a institucionalização propicie um caráter normativo e profissional à avaliação, estabelecendo critérios que exigem qualificação e competência para o seu desenvolvimento, vale ressaltar que se esta institucionalização seguir por uma via mercadológica e produtivista da educação, pode apresentar-se como um empecilho ao

desenvolvimento de práticas que de fato intentem avaliar e conseqüentemente formar e incluir, se assemelhando, deste modo, a exames que buscam quantificar e excluir, reduzindo os processos e práticas avaliativas a ações burocratizadas.

Desta maneira, apresentamos mais um sentido presente nas publicações dos diferentes espaços de produção acadêmica pesquisados: *a avaliação associada a uma ação burocrática*. Este sentido nos foi apresentado inicialmente através da pesquisa de Nascimento e Berger (EPENN, 2007), na qual, os autores afirmam que “a avaliação continua a ser um instrumento burocrático para aprovação/reprovação, um processo de notas e não um diagnóstico preciso” (p. 9). Nesta perspectiva, ao adquirir um sentido burocrático, a avaliação tem seu teor formativo posto em escanteio e passa agir em prol de objetivos quantitativos, que, como dissemos, geralmente atendem a modelos empresariais introduzidos na educação e que têm por objetivos específicos a educação para o trabalho e formação de mão de obra.

Assim, este sentido de avaliação, intencionalmente, exclui a possibilidade dos envolvidos na avaliação serem reconhecidos como sujeitos: os alunos e suas aprendizagens passam a ser considerados enquanto estatísticas, sem uma análise qualitativa que os possa reconhecer em suas condições reais de aprendizagem, ou que possa considerar outras aprendizagens que não foram examinadas na “avaliação”, e os professores passam a ser considerados como trabalhadores funcionais, que cumprem papéis específicos e inalteráveis em um processo de produção e segregação das massas, desvinculando-se assim, da visão de profissão docente enquanto ação contextualizada, qualitativa, especializada e dinâmica.

Maciel (2002), também observou que a “avaliação” em muitos casos se trata de uma verificação, isto porque os planejamentos, as provas e os testes têm tido seus resultados utilizados para atender meramente às necessidades burocráticas da escola ou do sistema de ensino. Esta burocratização da avaliação nos faz pensar os objetivos que a tem norteado, visto que vale salientar que ao se objetivar formar sujeitos, é preciso refletir sobre as concepções que embasam as compreensões sobre formação, avaliação, ensino, sociedade, enfim, sobre as intenções explícitas e implícitas nos objetivos escolares. Nesta via, também destacamos ao menos dois sentidos presentes nas produções que apontam para os objetivos da avaliação na contemporaneidade.

O primeiro destes objetivos está intimamente relacionado ao sentido de avaliação em uma perspectiva burocrática e de verificação e, diz respeito à *avaliação associada à exclusão*²⁶.

²⁶ Embora seja contraditório associar “avaliação” à exclusão, ressaltamos e reafirmamos a existência dessa contradição por compreendermos que o próprio termo está imerso em um processo polissêmico, adquirindo, assim como estamos apontando neste capítulo, sentidos múltiplos, ocasionando inclusive, uma deturpação do que

Evidenciamos que este sentido, faz parte de uma memória discursiva que acompanha o desenvolvimento dos modelos de avaliação educacional desde sua gênese. Deste modo, para entendermos as complexidades que circundam os fenômenos avaliativos vivenciados nas escolas é importante não perdemos de vista como a avaliação educacional e da aprendizagem se constituiu desde seus primórdios partindo de um campo de aferição e cumprimento dos objetivos do currículo, visando garantir o sucesso do mesmo e produzir formas de enquadramento dos alunos e professores. Desta forma, a avaliação partia para o campo da formação de conduta, garantindo que as prescrições e objetivos previamente estipulados fossem de fato alcançados (VIANNA, 2000).

Estes objetivos, estavam relacionados sobretudo à formação de sujeitos que através de mão de obra qualificada pudessem inserir-se no mercado de trabalho e promovessem o avanço econômico e tecnológico dos países. Assim, os modelos de avaliação propostos, como por exemplo o de Ralph Tyler²⁷, objetivavam o cumprimento de objetivos postos em um currículo que propunha a formação deste tipo específico de cidadão. Deste modo, em tempos que a escola não era para todos, os que não atendessem aos objetivos do currículo e não conseguissem êxito nas avaliações, conseqüentemente, não estavam preparados para seguir no processo de escolarização e mais ainda, para trabalharem nas fábricas e indústrias.

Embora séculos tenham se passado, a avaliação com o sentido de exclusão ainda é percebida como forte aliada na seleção dos que conseguem cumprir ou não os objetivos propostos pelo currículo, daqueles que estarão aptos ou não a continuarem no processo de escolarização, assim como daqueles que conseguirão ou não ajustar-se aos padrões de conduta definidos pela escola e reforçados pela avaliação. Logo, avaliação, ao excluir, se encarrega de fazer com que apenas os “mais fortes” prossigam, sentenciando os demais a desenvolverem trabalhos periféricos e que exijam menor esforço intelectual.

Assim, a avaliação submersa nesta lógica de exclusão, atende, segundo Gozzi (ENDIPE, 2008), a uma organização mais ampla de ensino, que ao defender esta lógica seletiva e excludente “ainda tem se limitado à reprodução de práticas educativas que não priorizam a transformação pessoal e social, contribuindo assim, para a manutenção de valores e hierarquias sociais (p. 8), o que atesta que a avaliação tem servido como forte aliada na manutenção do

realmente significa avaliar. Sendo o significado da avaliação uma construção polissêmica, percebemos nas produções que elas são utilizadas em alguns momentos como sendo um sinônimo de verificação, embora muitos trabalhos tenham utilizado o termo entre aspas, na intenção de evidenciar que de fato não estava se referindo à avaliação em seu sentido real, mas a partir de sentidos que foram historicamente construídos e que se associaram no imaginário social à avaliação.

²⁷ Para um maior aprofundamento na temática, conferir Vianna (2000).

status quo, reproduzindo um sistema de exclusão social e educativa de classes por vezes subalternizadas.

Neste cenário de avaliação a partir da lógica da exclusão, nos reportamos ao professor no exercício de sua função que, como explicitamos anteriormente, muitas vezes se esquivava de suas concepções profissionais/teóricas, para atender às exigentes concepções da escola, das secretarias, das políticas implementadas, etc. Desta maneira, ao agir como um executor da avaliação guiada pelas concepções do mercado, o professor também pode tornar-se contribuinte para este processo de exclusão.

Pesquisas como a de Silva e Taffarel (EPENN, 2007) ainda apontam que “ao organizarem os seus trabalhos pedagógicos e avaliarem os alunos, os professores os fazem com objetivos, conteúdos, metodologias meramente reprodutivistas, autoritariamente e de forma classificatória” (p. 6), o que indica que as práticas de exclusão relacionadas à avaliação ainda são uma realidade em muitos sistemas de ensino e ainda são desenvolvidas pelos professores, embora que com objetivos velados em muitas situações.

Assim, frente a vivência deste sentido de avaliação associada à exclusão, percebemos que as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas que serviram como *lócus* de pesquisa para os trabalhos por nós analisados, estavam associadas a um outro sentido de avaliação que se alia ao sentido de exclusão: *avaliação associada a “poder”*. Identificamos este sentido a partir da percepção de alguns autores que identificaram em suas pesquisas que as práticas avaliativas que observaram estavam arraigadas “a um caráter simbólico de poder que as professoras utilizam sempre que necessário para demonstrar que dominavam a situação e definiam as posturas que os alunos e alunas deveriam assumir (PORTUGAL, EPENN, 2007, p. 3). Neste sentido, torna-se explícito que a avaliação, tendo por finalidade o reforço à autoridade do professor, fazendo com que os alunos sintam temor diante do fato de estarem sendo avaliados, reforça uma concepção de avaliação que, distante de seus objetivos reais, consiste em uma avaliação punitiva.

É nesta perspectiva que a avaliação da aprendizagem passa a ser vista pelo aluno, como algo que o pune e diminui, evidenciando suas fraquezas, mostrando-se como algo elevado demais para que ele possa atingir. Deste modo, Cunha (EPENN, 2005) conclui em suas pesquisas que “o insucesso escolar é fruto de um acúmulo de dificuldades não somente pertinentes aos procedimentos de ensino, mas, principalmente às práticas avaliativas descaracterizadas” (CUNHA, EPENN, 2005, p. 7). Tais práticas avaliativas “descaracterizadas” são subentendidas como práticas que fogem à essência de uma avaliação

que possibilite o desenvolvimento do aluno, fazendo-o progredir em seu processo de aprendizagem, não excluindo-o do mesmo.

Estas recorrentes práticas de autoritarismo apresentadas pelos trabalhos que analisamos, têm transformado a avaliação em um processo de violência. Este termo é cunhado por Gontijo (2002), que em suas análises ainda amplia esta possível “violência” simbólica, não apenas enquanto prejudicial ao aluno, mas também para o professor. O autor afirma que “no processo educativo, a violência ocorre em duplo sentido: não é possível violentar sem violentar-se. A exclusão do outro pressupõe também uma exclusão pessoal” (p. 9), e nós acrescentaríamos enquanto consequência desta exclusão pessoal, também a exclusão no campo profissional, visto que os professores ao abrirem mão de saberes que servem para nortear suas práticas, podem estar dando margem para que outros grupos tenham lugar e ditem modos de como devem proceder.

Isto pode acarretar dentre outros aspectos, na descaracterização da função docente enquanto grupo que possui saberes especializados. Para tanto, cabe aos professores revisitarem suas práticas e questionarem-se a serviço de quem ou de quais objetivos as desenvolvem, e quais os efeitos que estas práticas produzem sobre seus alunos e sobre seu próprio fazer profissional, visto que entendemos que a avaliação da aprendizagem não consiste em um fenômeno neutro, mas pelo contrário, está carregada de objetivos e intenções que visam a formação de uma conduta específica para os sujeitos, o que implica em dizer que a avaliação está atrelada aos interesses que guiam a sociedade.

O segundo objetivo que fundamenta a avaliação nas produções analisadas, diz respeito a um outro sentido que destacamos: a *avaliação associada à formação*. Este objetivo traduz-se em um sentido de avaliação controverso à perspectiva de valorizar os mais fortes e deixar à margem os que não alcançaram os objetivos propostos. Ao invés de rotular e transformar os alunos em estatística, esta perspectiva objetiva compreendê-los, formá-los e fazê-los superar os desafios sociais que enfrentam e dificuldades que possuem. Os autores das pesquisas que analisamos, inspirados na bibliografia da área, fruto de outras pesquisas, têm chamado esta avaliação de avaliação formativa.

Dentre os trabalhos que analisamos, identificamos que a avaliação em um sentido formativo

[...] fundamenta-se em teorias sociológicas da educação que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, nas teorias construtivistas/sócio interacionistas da aprendizagem. Entende a aprendizagem como uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a

construção da identidade e da Subjetividade (DALBEN; GOMES; REZENDE, ENDIPE, 2010, p. 6).

A partir desta definição, podemos perceber que a avaliação em um sentido formativo pouco pode interessar aos interesses mercadológicos que adentraram à educação. Isto porque, avaliar de modo que vise a formação humana a partir de sua globalidade e subjetividade implica em abandonar a ideia de estabelecer um padrão específico de cidadão. Neste sentido, ao não estabelecer um padrão a ser incorporado por todos os estudantes, a avaliação nesta perspectiva torna-se compreensiva, acolhedora e capaz de alterar de exclusão que gera o abandono escolar. Isto porque, a avaliação formativa “deixa de servir para criar hierarquias e passa a fornecer dados relevantes dos conhecimentos construídos e os modos de raciocínio de cada aluno, auxiliando na melhoria da aprendizagem” (ALMEIDA; RIBEIRO, EPENN, 2009, p. 12).

Vale ainda salientar que a avaliação formativa não está restrita à realização de provas e testes. Pelo contrário, a avaliação formativa não se restringe ou hierarquiza um ou outro tipo de instrumento, mas mobiliza a realização de um conjunto de outras práticas, como por exemplo,

A supervisão e o acompanhamento do aprendizado dos alunos, o diálogo com os alunos, o contrato pedagógico e o feedback, as diversas chances que lhe são dadas para alcançarem os objetivos, assim como a consideração menor da nota, apresentando-a como uma consequência do processo (APARECIDA; BERBEL, ENDIPE, 2006, p. 10).

Com isto, percebe-se que a avaliação formativa não está posta ao final de um processo, mas, ela mesma é constituinte deste processo desde o ato de ensinar, por isso é formativa, pois parte da compreensão das capacidades e dificuldades dos alunos que são acompanhadas e tratadas em todo o percurso realizado por alunos e professores. Nesta perspectiva, o olhar da avaliação “centra-se nos resultados processuais para permitir regulação das aprendizagens, considerando o erro como elemento inerente do processo de aprendizagem” (ALMEIDA; RIBEIRO, EPENN, 2009, p. 12). Ao tratar o erro como elemento que pode gerar aprendizagem, a avaliação que visa a formação de sujeitos em sua integralidade não se configura enquanto um veredito final do que foi aprendido, mas enquanto um ponto de chegada e ao mesmo tempo um ponto de partida, visto que visa reiniciar o processo de ensino-aprendizagem na tentativa de alcançar objetivos de aprendizagem que ainda não foram alcançados.

Neste sentido, Villas Boas (2002) reafirma as características da avaliação formativa reforçando a ideia de que

A combinação da avaliação baseada em critérios e a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico. A identificação de problemas ou dificuldades que os alunos possam ter pode ser feita somente por meio dessa combinação de informações (VILLAS BOAS, 2002, p. 6).

Vale salientar a partir desta fala de Villas Boas que a avaliação formativa é a soma de várias ações que compõem partes distintas, porém conexas, do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, salientamos a necessidade de se compreender as práticas avaliativas com um sentido formativo a partir de uma integração das ações que compõem a prática docente, isto porque “a avaliação formativa propõe ser um instrumento privilegiado de regulação contínua no processo de ensino e aprendizagem” (ALMEIDA; RIBEIRO, EPENN, 2009, p. 12).

Assim, devido a esta integração e constante necessidade de mudança e aperfeiçoamento do trabalho dos professores, os trabalhos que analisamos apresentaram a avaliação em um sentido formativo como “uma das modalidades de avaliação mais apta à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita” sendo também “um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação docente” (GOMES, ANPED, 2005, p. 6). O que evidencia que mesmo fazendo parte de um movimento mais amplo, cheio de interesses, é possível que o professor, ao instrumentalizar-se de uma prática intencional, desapegando-se dos padrões tradicionais que norteiam a avaliação, consiga galgar espaços de sua profissão que lhe permitam agir com maior autonomia sobre seu trabalho cotidiano.

Deste modo, entende-se que “a avaliação formativa não é um modelo a ser seguido, mas uma prática a ser construída cotidianamente” (BATISTA, ENDIPE, 2008, p. 1), o que envolve a autoria dos professores no que diz respeito à elaboração e desenvolvimento de práticas avaliativas estabelecidas sobre um sentido formativo. Assim, Evangelista (EPENN, 2005, p. 4) evidencia a avaliação formativa enquanto uma construção cotidiana, afirmando que “está implícita na relação diária entre o professor e seus alunos, tendo em vista o seu objetivo que é o de oferecer as melhores condições para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (p. 4).

Ao apontar a avaliação formativa enquanto uma construção diária e não enquanto um período isolado, os trabalhos nos fizeram atentar para um sentido de *avaliação associada à articulação com o currículo-ensino-aprendizagem*. Este sentido aponta para um contínuo educacional, em que os processos e as práticas de ensino se entrelaçam aos processos de aprendizagem, ocorrendo concomitantemente a estes, uma avaliação formativa.

Assim, ao analisarmos os trabalhos publicados e os discursos que apresentavam acerca da prática avaliativa dos professores, pudemos visualizar que a avaliação não é um momento à margem, mas uma ação contínua que está integrada constantemente a outros elementos que sobre ela interferem diretamente, o que indica que “seja na esfera institucional ou federal, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um reflexo do trabalho, dos objetivos e da estrutura

do processo educativo que se expressa de forma global” (ALBUQUERQUE; LACANALLO, ENDIPE, 2010, p. 31). À semelhança de Albuquerque e Lacanallo, que trataram da avaliação em um contínuo - embora que em outras esferas – outros autores apontaram através dos dados de suas pesquisas este caráter da avaliação como parte integrante do ensino-aprendizagem, afirmando que “sua importância se eleva quando ela responde as necessidades dos alunos, oferece um conhecimento sobre estes e sobre seus processos de aprendizagem em contextos determinados” (SANT’ANA, EPENN, 2005, p. 7).

Ao pensar nos modos de didatização desta proposta de avaliação articulada ao ensino-aprendizagem, Azevedo e Melo (EPENN, 2007), tratando da avaliação vinculada ao cotidiano, reiteram que

[...] A metodologia aplicada em sala de aula precisa ser vista, entre outras perspectivas, à luz do movimento que a avaliação deve promover, posto que é indispensável que a prática avaliativa acompanhe o desenvolvimento metodológico e assegure o *feedback* ao professor e ao aluno (p. 10).

Azevedo e Melo atentam para um fator importante que acompanha o trabalho do professor: o movimento. Assim, salientamos que ao pensar a sala de aula e as práticas que nela os professores desenvolvem como um movimento, compreendemos que nada é estático – nem a dinâmica da sala de aula, nem as práticas dos professores ou dos alunos. Isto porque as práticas curriculares, de ensino-aprendizagem-avaliação se efetivam numa perspectiva formativa através de uma articulação processual. Logo, “uma avaliação significativa se faz no próprio processo, como parte dele, enquanto ele se desenvolve, sem que para isso precise sempre, uma parada formal e estanque” (JOSÉ; BEHRENS, 2002, p. 16). Vale ressaltar que pensar a avaliação enquanto um contínuo, articulada ao processo de ensino-aprendizagem não exclui a possibilidade de uma avaliação que se utilize de instrumentos que marquem um ponto específico de evolução do aluno. No entanto, embora não desprezemos este tipo avaliação, salientamos que ela não é suficiente para possibilitar ao professor um acompanhamento contínuo, visto que é no cotidiano que o professor interage, que os alunos tiram dúvidas, que aprendem e superam desafios. Isto aponta o cotidiano como um espaço-tempo privilegiado para a integração ensino-aprendizagem-avaliação, propiciando ao professor informações sobre o percurso dos alunos.

Ao evidenciarem esta possibilidade de avaliar no cotidiano como um método eficaz para alunos e professores, os trabalhos analisados remeteram à avaliação o sentido de *informação*, isto porque as informações possuem uma função primordial na avaliação, visto que dizem respeito ao progresso do aluno. Logo, a compreensão dos professores acerca dos avanços dos alunos só se faz possível através da obtenção de informações sobre os mesmos. Destarte, Cunha

(ANPEd, 2004), apresenta uma compreensão que coaduna com esta ideia, e a complementa afirmando 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 (p. 4). Logo, ao realizar diagnósticos e captar informações a avaliação se apresenta enquanto um processo interessado em uma análise qualitativa do desenvolvimento dos alunos.

Porém, as produções sinalizaram que a informação no processo avaliativo é destinada não só aos professores, mas, sobretudo aos alunos. Trabalhos como o de Both; Batista e Gonçalves (EPENN, 2014), trataram da necessidade da avaliação produzir um retorno em informações também para os alunos, isto porque os autores entenderam a partir de seus dados que

O retorno da informação do processo avaliativo aos alunos precisa ser prática constante no processo ensino-aprendizagem visto que permitiria ao professor perceber o que o estudante aprendeu e o ajudaria a refletir e fazer sua autoavaliação sobre a ação docente (p. 13).

As palavras destes autores no fazem atentar para o fato de que uma avaliação deste modo, que colhe informações que contribuirão para alunos e professores não seria possível em um modelo mais enquadrado de avaliação, que tivesse por objetivos centrais análises puramente quantitativas. Deste modo, percebemos que a construção de um sentido de avaliação que se relaciona à informação só é possível através do desvelamento do sentido que relaciona a avaliação à aprendizagem e não meramente à memorização.

Assim, pensar a avaliação associando-a a um sentido informativo nos faz percebê-la enquanto um processo de trocas e relações humanas e humanizantes, relações que se deslocam do teor burocrático presente na escola e seguem na busca pela compreensão de como se aprende, como o sujeito atribui sentidos aos conteúdos trabalhados, como ele se desenvolve, a partir de quais estímulos, etc. Assim, evidenciamos a importância da avaliação da aprendizagem, visto que é “por meio dela são obtidas as informações necessárias para a verificação da eficácia da ação educativa” (PEREIRA; SILVA, EPENN, 2005, p. 9).

Porém, vale ressaltar que a informação pela informação não produz mudanças efetivas. Dizemos isto porque, mesmo que se tenha informações sobre o que e como determinado aluno aprende, as informações isoladas não surtirão mudanças. Neste sentido, se o objetivo da avaliação de fato consistir na formação do aluno, a tomada de informações irá dar base para a construção de um outro sentido que está atrelado ao sentido de avaliação formativa: o sentido de *avaliação associada à ação*.

A ação, ou seja, a tomada de decisões inerente ao processo avaliativo é uma evidência de que a avaliação está de fato preocupada com a aprendizagem do aluno e com a construção de caminhos que viabilizem esta aprendizagem. Assim, ao proporcionar ao professor a tomada de decisões, a avaliação alcança seu ponto fulcral.

Vale salientar ainda que a tomada de decisões se dá com base nas informações que lhe foram antes proporcionadas pela avaliação, o que dá à avaliação uma característica processual, contínua, que segue um curso, diferentemente de outras perspectivas que apresentam a avaliação a partir da verificação e de uma nota, sendo a verificação uma ação que “congela” o objeto, enquanto “a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (dialética) (INEZ, ENDIPE, 2008, p. 5). Deste modo, enquanto a verificação se efetiva sem que ao fim, seja considerada qualquer tipo de informação como ponto de partida para a construção de novas metodologias e novas aprendizagens, a avaliação se utiliza destas informações para embasar ações que produzam mudanças e objetivem a aprendizagem.

Assim, pensando na relevância destes sentidos de avaliação associados à informação e à ação, e que estão atrelados ao sentido de avaliação enquanto formação, coadunamos com Guilherme (2002), que evidencia em sua pesquisa a responsabilidade dos professores ao avaliarem os alunos, isto porque o autor parte do entendimento de que o processo de avaliação precisa ser “planejado e baseado em dados reais, no sentido de possibilitar ao professor a tomada de decisões corretas, pois se trata da vida de seres humanos (p. 4). Esta declaração de Guilherme (2002) parte da concepção de um ensino para a vida e, conseqüentemente, de uma avaliação que irá afetar positivamente ou não a vida de alunos em sua integralidade, não somente no que diz respeito ao entendimento de conteúdos ou ao âmbito escolar. Logo, ressaltamos a partir destas declarações a importância que devemos dedicar ao estudo dos processos e das práticas avaliativas, visto que elas reverberam não só no desempenho escolar, mas na construção e constituição da vida dos sujeitos.

Deste modo, considerando que a avaliação, e a tomada de decisão que ela permite ao professor tomar, diz respeito não apenas ao desempenho cognitivo de forma isolada, mas “se trata da vida de seres humanos”, entendemos, assim como Cunha (ANPEd, 2004) que esta “deve ser contínua e abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, respeitando suas características e diferenças individuais (p. 4). É nesta perspectiva que “a avaliação assume um compromisso fundamental com o avanço, com a formação dos sujeitos (alunos e professores), com um conhecimento significativo, com a superação das dificuldades” (LUIS, EPENN, 2009, p. 6). Por representar tudo isto, torna-se evidente que a avaliação consiste em uma prática intencional, formulada através de objetivos específicos e de um planejamento sistemático.

Assim, evidenciamos o sentido de *avaliação associada a planejamento*. Destacamos este sentido a partir das considerações de Portugal (ENDIPE, 2008, p. 3), que informa através de sua pesquisa que “por se tratar de uma atividade que exige alguns cuidados e a definição de critérios, é correto afirmar que para avaliar com qualidade torna-se necessário planejar a avaliação, escolhendo os instrumentos e procedimentos adequados ao objeto a ser avaliado”.

A autora também menciona que no espaço escolar, o planejamento geralmente está direcionado às aulas, à metodologia que será aplicada, às atividades e ao tempo que serão utilizados, no entanto, conclui através de seus achados em campo que, quando a discussão sobre ‘planejamento’ esteve atrelada à avaliação, a necessidade de planejá-la não foi amplamente percebida na prática de todas as professoras inseridas na pesquisa (PORTUGAL, ENDIPE, 2008, p. 3). Este dado nos direciona ao tratamento burocrático e quantitativo que a avaliação escolar recebeu desde seus primórdios, não sendo necessário, nestes moldes, um planejamento da avaliação, apenas sua “aplicação”. Neste sentido, percebemos através dos relatos da pesquisa de Portugal que os professores ainda estão ligados a esta memória discursiva que historicamente isentou o professor de planejar suas avaliações.

Assim, embora tenha ocorrido um suposto “apagamento” desta memória relacionada à avaliação através dos avanços dos estudos e pesquisas na área, nota-se que estas práticas ainda incidem na atualidade com outras faces. Apesar disso, pensando em uma perspectiva formativa da avaliação, entendemos que o ato de planejar está a todo momento envolvido nos processos avaliativos. Deste modo, “o trabalho de planejar-avaliar-replanejar”, segundo Santos e Gintirana (ENDIPE, 2006) deve ser guiado pela análise da produção dos alunos, agindo, portanto como um instrumento de redimensionamento da prática (p. 3). Assim, ao planejar-avaliar-replanejar o professor está a observar não somente o desenvolvimento dos alunos, mas também seu próprio desenvolvimento, avaliando a si mesmo, replanejando suas práticas e consequentemente desenvolvendo-se profissionalmente.

Por esta via de raciocínio, a avaliação envolve a alunos e professores, fazendo com que em processos concomitantes aprendam e se formem através do processo avaliativo. Assim, ao evidenciar o sentido de avaliação enquanto processo de formação para ambos os sujeitos, pudemos visualizar nos trabalhos investigados mais um sentido de avaliação, que diz respeito a *avaliação destinada a alunos e professores*, isto porque os trabalhos que analisamos reforçam a ideia de que a avaliação engloba dimensões múltiplas e complexas, que contribuem para a formação de ambos os sujeitos nela envolvidos, ou seja, alunos e professores.

Neste sentido, Villar e Aguiar (ENDIPE, 2010, p. 4) apontam que “a avaliação apresenta-se como um processo sistemático e cooperativo”, fazendo alusão a este mesmo fato, entendendo

professores e alunos enquanto sujeitos deste processo. Nesta linha de raciocínio, os referidos autores, ao tratarem dos professores, argumentam que a avaliação “contribui tanto para que o professor reflita sobre seu saber-fazer docente, quanto para que o aluno compreenda seu processo de aprendizagem”. Deste modo, a avaliação consiste para o trabalho dos professores em um “movimento de reflexão que os coloca sempre diante do desafio de redimensionar sua atuação, os planejamentos, e as estratégias de ensino” (PEIXOTO, ENDIPE, 2010, p. 33). Assim, o professor não avalia apenas o aluno, mas também a si mesmo, visto que as pesquisas que fizeram parte do levantamento evidenciam 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).

Nestas palavras de Moraes, percebemos claramente a quem se destina a avaliação em uma perspectiva formativa. Vemos então que a atuação do professor não se resume ao papel de avaliador, mas se amplia à condição de avaliado, diferente dos outros sentidos sobre avaliação anteriormente apresentados, que o colocam em uma posição privilegiada e até mesmo de “poder” no processo avaliativo, criando, inclusive, hierarquias entre os sujeitos que fazem parte do processo avaliativo.

Reforçando este sentido de avaliação destinada à qualificação de alunos e professores, evidenciamos que a avaliação, torna-se então uma forte aliada do desenvolvimento profissional e da formação continuada dos professores, visto que ao auto avaliarem-se, ao refletirem sobre suas práticas e identificarem seus acertos e erros, traçando novos caminhos, possibilidades e maneiras de ensinar, os professores estão buscando novos conhecimentos que os ajudem a melhorar suas práticas. Frente a isto, damos ênfase às palavras de Villas Boas (ENDIPE, 2006), que afirma que “avaliação é aprendizagem [...]. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam” (p. 13).

Pensar esta relação da avaliação a partir de um sentido formativo não só para alunos, mas também para os professores, evidencia que a construção do aprendizado é coletiva, é contínua e envolve não apenas os acertos, mas, principalmente os erros. Ao errar e refletir sobre nossos erros, nos esforçamos para a obtenção de novas respostas, de novas formas de fazer que pareçam as mais adequadas ou as “corretas” para que atinjamos determinados objetivos. Assim, o erro se apresenta como uma possibilidade de aprendizagem e superação, nunca como um sinônimo de fracasso.

Em se tratando dos sujeitos que constituem o processo avaliativo, ressaltamos que embora os trabalhos tenham apresentado um discurso unívoco sobre a participação dos alunos e dos professores, sendo ambos avaliados durante o processo avaliativo, alguns trabalhos, como o de Albuquerque e Lacanallo (ENDIPE, 2010) ampliam ainda mais a possibilidade de outras instâncias serem contempladas pela avaliação. Os autores afirmam que avaliar “relaciona o individual com o coletivo, o erro com o acerto, com objetivo de identificar as dificuldades da turma, do aluno, do professor, da instituição e de todo processo de ensino (p. 27).

Indo mais além, Pereira e Malavasi (ENDIPE, 2008) afirmam que a avaliação serve a múltiplos objetivos não apenas para o estudante que está sendo avaliado, mas também para o professor, para a instituição, para a família e para o sistema social (ENDIPE, PEREIRA; MALAVASI, 2008, p. 12). Este amplo impacto da avaliação que ocorre na sala de aula e que inicialmente envolve alunos e professores, evidencia que os processos que se desenvolvem no contexto micro são capazes de produzir efeito de influência sobre outros contextos. Deste modo, a avaliação não envolve apenas as escolas e os professores, mas todo o contexto macro que os envolve.

Assim, destacamos mais um sentido apresentado nas publicações: o sentido de *avaliação associada a contextos macro*. Este sentido de avaliação e seus efeitos pensados em âmbitos globais dizem respeito inicialmente a avaliação pensada em sua relação com a prática pedagógica, abrangendo, assim, sentidos que estão muito além da prática docente na qual a prática avaliativa se insere. Ou seja, a prática pedagógica, sendo uma dimensão mais ampla, diz respeito ao projeto social que se deseja atingir, quer seja na implementação das políticas ou nas regras que são instituídas pela escola, ou que até se convencionaram socialmente como sendo “ideais” no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Logo, a avaliação assume dimensões muitas vezes inimagináveis, visto que produz efeitos para além dos muros das escolas. Deste modo, os pressupostos da prática pedagógica que norteiam a prática avaliativa dos professores, estão arraigados a fenômenos e objetivos que pretendem “valorar ou emitir juízo e também que tem como referenciais os valores da sociedade, grupo social e contexto histórico em que se realiza” (AROSA; AROSA, ENDIPE, 2010, p. 16), o que aponta para o fato de que a prática avaliativa dos professores não se dá dissociada dos elementos que compõem os valores sociais, reforçando assim não só a perpetuação de um perfil de sujeito a ser formado pela escola, mas também o fato de que a avaliação da aprendizagem visa atender a padrões pré-estabelecidos, que compõem em suma a visão de mundo adotada pelas escolas, pelos professores e pelas as políticas de avaliação, que

por sua vez, encerram um caráter hegemônico de interesses, projetos e ideais de homem e sociedade.

Esta relação entre a concepção e prática de avaliação e uma ampla visão/concepção de mundo também é evidenciada na pesquisa de Batista (ENDIPE, 2006), que analisa os dados de seu trabalho partindo da compreensão de que tratar do tema avaliação implica desvelar “as concepções de Educação, de Homem e de Sociedade porque a avaliação é praticada em todas as instituições escolares (p. 1). Deste modo, compreender os sentidos que embasam a concepção dos professores sobre determinado fenômeno, neste caso o educativo, implica em reconhecer concepções outras que norteiam sua visão de mundo.

Frente a isto, nos indagamos sobre qual o projeto ser humano e sociedade está implícito na visão de mundo dos professores e até que ponto esta visão é influenciada pelos interesses mercadológicos presentes na educação. Mais que isso, questionamos como estas concepções atreladas a um nível global, influenciam no contexto da prática cotidiana dos professores, visto que poucos professores têm oportunidade de refletirem, analisarem e questionarem a avaliação que implementam (BATISTA, ENDIPE, 2006). Frente a isto, compreendemos que a prática avaliativa é uma prática social, que “está contaminada pelos valores que predominam, não somente no espaço específico da escola, mas, também, pelas intenções e determinações do contexto mais amplo ao qual ela está inserida” (INEZ, ANPEd, 2007, p. 1).

Entendendo que a avaliação realizada pelos professores diz respeito a efetivação de objetivos que compõem uma estrutura ampla direcionada a um projeto de sociedade vigente, que direciona as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos delineando a formação e atuação social dos alunos enquanto sujeitos, e dos professores enquanto profissionais, reafirmamos ser de fundamental importância que no cotidiano se reestruturarem práticas alternativas, ou seja, práticas que sejam forjadas pelos sujeitos que atuam no contexto da prática, os professores, e que possibilitem maneiras de “burlar” o cotidiano que é posto, através do uso de diferentes táticas no que diz respeito à avaliação, fazendo com que se evoque o sentido da práxis avaliativa, que para Melo e Machado (EPENN, 2005) consiste em “atribuir aos sujeitos envolvidos poder de decisão sobre suas ações, agir para conhecer e conhecer para transformar a realidade social” (p. 3).

Assim, através deste sentido de avaliação que concebe as influências e efeitos do processo avaliativo em dimensões que perpassam os muros da escola, percebemos a dupla transitividade destes efeitos e influências que a avaliação recebe e, ao mesmo tempo, produz. As produções, ao evidenciarem esta relação das práticas avaliativas com a prática pedagógica nos fizeram refletir sobre os caminhos e possibilidades de criação e inventividade dos processos avaliativos,

mesmo quando a prática pedagógica - sendo uma prática institucional – parece trazer concepções de mundo e de educação que destoam das concepções dos professores, alunos e demais sujeitos envolvidos na efetivação da prática pedagógica.

Considerando que os sentidos aqui apresentados não são fixos, mas partem, dentre outros aspectos, da nossa subjetividade e interpretação, reafirmamos a importância de compreendê-los enquanto atuantes na contemporaneidade, seja através dos discursos enquanto fala, prática ou ainda político, o que aponta para uma circularidade de discursos e sentidos que não estão presos à história, mas que se movimentam juntamente com ela. Desta feita, percebemos que estes discursos, que não ficaram estagnados no tempo, são reproduzidos e recriados, podendo ser percebidos nas práticas avaliativas das estudantes-professoras que observamos.

Os sentidos observados nas práticas das estudantes-professoras demonstraram estar imersos em uma cadeia discursiva que dialoga com os sentidos que destacamos nas produções acadêmicas. Estes sentidos de avaliação que emergiram dos discursos falados e praticados relacionam-se à avaliação associada a processos cotidianos e complexos, ligados ao benefício dos alunos, à formação, informação sobre os processos de aprendizagem, objetivos que se articulam às práticas de ensino, tomada de decisões por parte das estudantes-professoras e relação com as políticas curriculares e de avaliação.

Em contrapartida, os sentidos que emergiram das práticas também associaram a avaliação ao medo (devido a evidenciação do erro e exposição das fragilidades dos alunos) e à classificação. Deste modo, nos capítulos que se seguem sobre a análise das práticas avaliativas observadas, trazemos à discussão a multiplicidade de sentidos existentes nas práticas, apontando, de antemão, que estes múltiplos sentidos fazem parte de um movimento interdiscursivo que ora rememora sentidos de avaliação historicamente construídos, ora ressignificam estes sentidos, construindo sentidos próprios para as demandas da contemporaneidade.

5 O PROFISSIONALISMO DOCENTE EXPRESSO NA AUTONOMIA DAS ESTUDANTES-PROFESSORAS PARA A ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Norteadas pelo objetivo principal desta pesquisa, que consiste em analisar na elaboração e vivência das práticas avaliativas de estudantes-professoras o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalidade docente, apresentamos neste capítulo as análises dos dados provenientes de duas escolas públicas municipais de Caruaru - PE, por nós nomeadas de escola 1 e escola 2, sendo ambas, *lócus* desta pesquisa.

De modo mais específico, nossa atenção voltou-se para as práticas avaliativas desenvolvidas nestas escolas por Luiza e Alice, duas estudantes-professoras que possibilitaram a compreensão dos sentidos de avaliação presentes nas práticas avaliativas por elas vivenciadas. Assim, analisamos nestas práticas: o profissionalismo docente através da autonomia que as estudantes-professoras possuem para a elaboração dos instrumentos de avaliação e para a tomada de decisões nas suas práticas avaliativas; e o processo de profissionalidade docente expresso nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas estudantes-professoras no cotidiano da sala de aula.

Buscamos durante as análises identificar os sentidos de avaliação presentes nas práticas das estudantes-professoras, partindo, a princípio, da compreensão de que os sentidos, assim como as concepções que os professores possuem sobre a avaliação, norteiam suas práticas cotidianas, isto porque, como já afirmamos, às concepções que os professores sustentam sobre a avaliação da aprendizagem estão subjacentes concepções mais amplas, como de educação e currículo (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014).

Deste modo, buscamos identificar estes sentidos de avaliação através dos discursos que emergiram da prática dos professores em sala de aula, na relação com os alunos, nos momentos dedicados ao ensino e avaliação, como também através de seus discursos enquanto fala, através de conversas informais e através de suas trajetórias enquanto alunas da educação básica, alunas da educação superior e professoras atuantes na rede municipal de ensino.

A partir destes elementos acima descritos e que serviram de suporte para o recolhimento dos dados aqui analisados, pudemos perceber nos discursos enquanto prática e enquanto fala uma diversidade de sentidos, que segundo Orlandi (2012), “são construídos em confrontos de relações que são sócio historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários (p. 136). Nestes jogos imaginários, o lugar discursivo de estudante-professora fabrica sentidos que são influenciados histórica e ideologicamente por outras

posições já vividas pelos sujeitos, como por exemplo, a posição de alunos da educação básica. Assim, os sentidos que são produzidos pelos professores passam por influências do contexto da secretaria de educação, da gestão e da coordenação das escolas, dos pais dos alunos e dos alunos e de suas personalidades.

Tomando a ideia de produção de sentidos a partir das posições discursivas dos sujeitos e do jogo de influências a que estão submetidos (sejam influências históricas, ideológicas e/ou do contexto em que se inserem), inicialmente gostaríamos de destacar um elemento de forte influência sobre os sentidos que emergiram das práticas avaliativas das estudantes-professoras durante as observações. Este fator de influência consiste na especificidade das turmas investigadas, sendo uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e a outra uma turma do 4º ano.

Ressaltamos que o desenvolvimento das aulas e conseqüentemente da avaliação nestas duas turmas apresentam características próprias para cada ano de escolarização, visto que elas possuem especificidades que buscam atender à necessidade dos alunos em diferentes faixas etárias e conseqüentemente, diferentes etapas do processo de escolarização, o que influencia na forma como os próprios professores se relacionam com os alunos, visto que as etapas de escolarização são pensadas por diferentes políticas, que orientam, a depender do ano escolar, as práticas dos professores sob determinados sentidos.

Um exemplo disto, é a própria estrutura curricular pensada para estas turmas, que possui diferenças significativas, visto que enquanto os alunos e professores do 4º ano estão inseridos em uma política avaliativa de pontos, notas e médias que precisam ser atingidas ou ainda “recuperadas”, estando sujeitos a repetência, os alunos e professores do 1º ano, egressos da educação infantil, que estão passando por um processo de transição para o nível Fundamental de Ensino, não estão inseridos em uma política de notas e médias a serem atingidas, como também não estão sujeitos a repetências, mesmo que possuam um desempenho não satisfatório durante o ano.

Assim, por estarem em turmas que possuem objetivos específicos no nível fundamental de ensino, os sentidos que as estudantes-professoras pesquisadas atribuem à avaliação são não somente diferentes entre si devido a individualidade dos sujeitos, mas, sobretudo, devido ao que é exigido de cada turma pelas políticas curriculares e de avaliação.

Frente a estas informações sobre as especificidades das escolas em que atuam as estudantes-professoras pesquisadas, apresentamos nossas análises trazendo aspectos da elaboração dos instrumentos de avaliação e das práticas avaliativas que se dão no cotidiano

escolar, analisando como se dá os processos de profissionalismo e autonomia das estudantes-professoras, considerando neste processo não só o saber-fazer, mas também o poder fazer.

Assim, analisamos a elaboração dos instrumentos buscando aspectos que remetam ao desenvolvimento profissional, que se dá, no caso das estudantes-professoras, simultaneamente através do processo de formação inicial e no campo de atuação profissional, considerando também os contextos de influência que estão presentes nestes campos.

5.1 A elaboração dos instrumentos de avaliação no cotidiano escolar: as tensões entre as concepções individuais e coletivas

A análise do profissionalismo docente expresso nos momentos de autonomia dos professores sobre seu próprio trabalho, mais especificamente na elaboração dos instrumentos de avaliação e na tomada de decisões que está implícita no processo avaliativo, se deu através das observações que realizamos sistematicamente nas escolas 1 e 2.

Durantes estas observações, encontramos muitas semelhanças com o que foi descrito nas pesquisas que tivemos contato durante o levantamento do estado do conhecimento, visto que enquanto as pesquisas afirmam que na realidade das escolas, há cerca de dez anos atrás, a prova se apresentou como “o instrumento de avaliação que dá ao professor e aos estudantes um estado de quietação, isto é, de segurança quanto a possibilidade de esse instrumento atestar a capacidade de expressão de conhecimento do estudante (ENDIPE, BATISTA, 2006, p. 11), observamos em nossos *locus* de pesquisa que a prova ainda é o instrumento de avaliação mais divulgado pelas escolas observadas e conseqüentemente, pelos professores que nela atuam, o que faz com que toda a escola, inclusive os pais e os alunos se mobilizem em prol deste instrumento, conferindo ao mesmo uma importância superior em relação aos demais instrumentos avaliativos.

Nas escolas campo de pesquisa, visualizamos, dentre outros aspectos, que diferentemente dos outros instrumentos, a prova requeria uma dinâmica diferenciada, que alterava inclusive o cotidiano da escola. Embora nestes espaços a prova seja considerada o instrumento mais importante, percebemos que sua elaboração representa um desafio para as professoras, que se relaciona não só à elaboração do instrumento devido ao pouco tempo que possuem para atividades extra sala, mas também à dificuldade que as professoras possuem para trabalharem em grupo, como sugere o relato de Alice:

[...] essa prova, tipo assim, ela não foi elaborada por mim, porque desde o começo do ano que a gente... são três primeiros anos, aí as três professoras, sempre, tipo: vamos se organizar para a gente dividir, aí cada um faz duas provas, elabora, não é?! Mas, eu estou percebendo uma resistência das outras

professoras, no sentido assim, de cada uma trazer sua contribuição. Aí eu disse às meninas, olha vamos nos organizar, por exemplo: eu faço português e geografia, uma faz matemática e história, e a outra ciências e religião... aí elas tinham combinado na hora, só que quando foi no outro dia, uma delas trouxe as provas prontas. Todas as provas prontas. Aí eu disse, não, mas a gente não tinha combinado de dividir e tal?! Então, ela disse: não, mas já estava pronta já! Eu já usei outros anos... aí ao mesmo tempo chegou a coordenadora. Então, ela disse assim: “não, está ótimo essas! Aí eu disse assim: sim, mas, minha sala talvez não atinja o nível dessa prova, aí ela disse assim: “não mulher, está bom...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70).

A partir deste discurso da estudante-professora, refletimos sobre os “embates literais” e diários que os professores têm de travar contra as tentativas de controle de seu trabalho e de suas práticas (LOPES; MACEDO, 2011), tendo em alguns momentos êxito explícito nesses embates e, em outros, implícitos, ocultos aos olhos daqueles que empreendem as tentativas de controle, já que os professores em suas salas de aula tomam medidas que lhe conferem algum êxito nesses embates, utilizando-se, em momentos oportunos, de uma autonomia muitas vezes “velada”.

Estes momentos de autonomia, muitas vezes invisibilizados, são apresentados por Contreras (2002) como uma autodefesa, na qual a “reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão. Essa defesa ocorre diante da intromissão em uma determinada parcela de atuação profissional de outros grupos ocupacionais” (p. 68), que mesmo atuando no mesmo contexto dos professores e possuírem funções que se destinam a favorecer o trabalho destes, podem se tornar significativos influenciadores do modo de organização, elaboração e desenvolvimento das práticas.

As influências destes outros sujeitos que compõem o contexto da prática, pôde ser visualizada em nossas observações, sobretudo, através das divergências entre as concepções de ensino-avaliação que as coordenadoras e as estudantes-professoras demonstraram possuir em alguns momentos. No caso relatado pela estudante-professora Alice, analisamos as possíveis tensões que se criam entre as concepções individuais sobre avaliação (influenciadas pelo percurso formativo/profissional que as professoras estão realizando) e as concepções do grupo, sobretudo da coordenação da escola (que para além de serem influenciadas, do mesmo modo que as estudantes-professoras, pelo contexto formativo, são influenciados pela posição discursiva que ocupam enquanto “responsáveis” pela garantia dos métodos pensados e defendidos pela instituição que representam).

Estas tensões entre as concepções nos fizeram refletir sobre a dimensão coletiva do trabalho docente, que, quando descaracterizada pela supremacia de opiniões sem objetivos explícitos que visem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pode se tornar um

significativo “contexto de influência” a atuar sobre as práticas dos professores, que para não caírem na individualização das práticas são condicionados a decisões coletivas que podem, como no caso de Alice, divergir de suas concepções sobre a educação e, portanto, sobre as práticas curriculares de ensino-avaliação-aprendizagem.

Neste sentido, Freitas (2009), alerta para a necessidade de preservação do individual e do coletivo a partir do distanciamento dos extremos que podem atuar sobre estas duas esferas. O autor alerta para a necessidade dos sujeitos que compõem a escola encontrarem equilíbrio em suas relações, não caindo no extremo do “coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade unilateralmente” (p. 13). Assim, identificamos através das observações que a estudante-professora Alice, para não cair neste extremo da individualização das práticas, procurou pontos de equilíbrio para manter-se também no coletivo a despeito da divergência de concepções, como pode ser visualizado no extrato a seguir:

Como eu tenho a compreensão de que assim, essa prova não é a única possibilidade de conhecer a turma, então eu não fiz questão de bater de frente com elas, porque eu tenho o ano todo pela frente, né?! Então para não criar um problema... E é a segunda vez que elas fazem isso, mas, eu já passei para a coordenação, e elas já estão sabendo que eu penso de um jeito e elas pensam de outro [...] (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70).

Como afirmou a estudante-professora, para “evitar problemas” e, conseqüentemente, tornar mais fácil a comunicação e o trabalho em grupo com seus pares e com a coordenadora, a professora buscou equilíbrio entre o coletivo e o individual através de suas concepções sobre a avaliação, que a permitiria encontrar durante o ano letivo outros meios de reverter em sua sala de aula as decisões coletivas, sem necessariamente as rejeitar totalmente.

No entanto, observamos que devido ao fato de discordar da forma de elaboração das provas, a estudante-professora Alice deixou que este processo fosse desenvolvido sob a responsabilidade da coordenadora e das demais professoras, não preocupando-se em averiguar os instrumentos que foram elaborados do mesmo modo no bimestre seguinte, como a mesma expõe:

[...] dessa vez ela trouxe de novo as provas prontas. Eu olhei por cima, tal e pronto. Passou alguns dias a coordenação pediu que a gente refizesse as provas porque o gestor viu que tinha algumas coisas que não estavam de acordo e era para a gente refazer. Aí a coordenadora disse: “não, não precisa tu refazer não. Eu vou ver aqui para dar um jeito”. Aí eu não sei se ela mesmo refez essas provas de acordo com o que ela vem acompanhando a gente ou se ela pediu às outras professoras (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 81).

Para além do sentimento de desresponsabilização que a estudante-professora demonstra possuir sobre os instrumentos elaborados, destacamos em seu discurso um outro enunciado, que, desta feita, se relaciona às marcas históricas de submissão que insinuam a docência como

um grupo de executantes. Porém, estas marcas não estão neste caso sendo rememoradas por outros sujeitos, mas pelas próprias professoras, que carregam historicamente a ideia de que a elaboração de instrumentos de avaliação é algo complexo e que por isso, não lhes compete adentrar tanto a este campo. Por isso, uma vez elaborado, o instrumento passa a ser reaproveitado em diversas turmas e por vários professores, que buscam encontrar meios facilitadores para a execução desta tarefa devido as dificuldades que encontram para a elaboração do instrumento.

Ademais, vale ressaltar que atrelada a complexidade de elaboração do instrumento, está a limitação do tempo que os professores em geral possuem. Chegamos a esta compreensão a partir da observação nas salas de aula, momentos em que presenciamos conversas informais particulares entre as professoras, que enfatizaram o pouco tempo que tinham para elaborar e revisar os instrumentos de avaliação, tanto que, como pode ser visto no discurso de Alice, apresentado logo acima, a coordenadora, reconhecendo o limitado tempo que a estudante-professora possui (devido suas responsabilidades acadêmicas) se dispôs a fazer as correções nas provas.

Ainda tratando das marcas históricas presentes na situação narrada por Alice, evidenciamos que as professoras e a coordenadora só se empenharam nas correções das provas após a solicitação do gestor da escola, que ao conferir as provas solicitou que fossem realizadas modificações, pois percebeu que estavam inadequadas ao nível dos alunos do primeiro ano, fato que passou despercebido a visão das professoras, que segundo Alice, só tiveram tempo de “dar uma olhada por cima” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 78).

Identificamos que não houve, como a própria Alice afirma, a possibilidade de as professoras analisarem as provas, ou ao menos em lê-las para saber se estavam de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, isto porque, além do tempo limitado que possuem para tal durante as aulas e momentos de atendimento aos alunos, tinham a confiança de que a coordenadora faria este serviço de análise juntamente com o gestor, o que aponta para um deslocamento das atribuições do professor decorrente da organização do tempo que as escolas e secretarias realizam sobre seu trabalho, retirando destes os momentos que precisam ser reservados para a elaboração dos instrumentos, reflexão das práticas, planejamento das aulas e etc. Essa organização retira dos professores estas atribuições e as transferem para as coordenadoras, que podem utilizá-las (a depender das concepções que possuem) como uma possibilidade de regulação das práticas dos professores.

Assim, notamos que a participação das professoras na elaboração da prova se deu após a análise da coordenadora e do gestor, que solicitou correções no instrumento. Ao serem

convocadas para as correções, as mesmas demonstraram atribuir à elaboração do instrumento de avaliação o *sentido de complexidade*, ou seja, algo que requer não somente saberes bem consolidados, mas também tempo para que as ideias sejam analisadas e refletidas. Frente a isto, observamos que na dinâmica de trabalho imposta às professoras parece existir muitos obstáculos relacionados a este fator (tempo), já que devido ao fato de a escola propor uma divisão para a elaboração das provas, podemos concluir que a mesma reconhece que os professores não possuem tempo suficiente para realizarem esta elaboração.

Este sentido de complexidade que circunda a concepção das professoras para a elaboração das provas e que coloca sobre elas a responsabilidade de apenas “executar” as modificações pedidas pela coordenação e pela gestão da escola, também remonta a ideia de que o trabalho dos professores na contemporaneidade ainda se aproxima do trabalho que era desenvolvido na gênese da profissão, momento em que estando ligados à Igreja, os professores, eram dependentes do pároco (NÓVOA, 1991, p. 115), acreditavam estar a desempenhar uma missão, estando, portanto, sempre prontos a seguir e realizar o que seus superiores na hierarquia religiosa ordenassem.

Atualmente, apesar dos muitos avanços conquistados pelo grupo, notamos que os professores ainda têm lapsos desta memória que apontam para uma necessidade de dependência, porém, como não possuem o “pároco”, buscam depositar esta dependência no coordenador, no gestor ou em seus pares, resgatando em alguns momentos, através de ações bem menos evidentes que antes, a imagem daqueles professores que estiveram sempre prontos a cumprir aquilo que lhes foi pedido sem que antes pudessem descobrir por eles mesmos o que poderia ser feito e o que precisaria ser mudado. Este possível resgate de uma dependência por parte dos professores aponta para uma possível insegurança em relação aos próprios saberes e capacidades profissionais de construir uma análise tal qual o gestor ou a coordenadora fariam.

Neste sentido, em nosso estado do conhecimento, tivemos contato com pesquisas que evidenciaram uma certa insegurança dos professores ao realizarem suas práticas ou mesmo ao avalia-las, o que envolve também as representações que os professores constroem sobre si e sobre sua atuação profissional. Ao comentar sobre este assunto, Bertolo; Mescouto; Oliveira (EPENN, 2011) analisam que

A docência exige um elevado nível de segurança do professor, expressa pela forma como assume o seu trabalho, como toma decisões, como se respeita e respeita o outro. Ser professor exige também competência profissional, aqui entendida não como o domínio de um corolário de técnicas pedagógicas ou domínio de um saber específico (p. 6).

As prerrogativas da docência apresentadas pelos autores apontam para um processo, uma construção que não se dá de modo repentino, mas paulatinamente através do desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos professores. Estar apto a tomar decisões estando seguro de que estas estão corretas, tendo autonomia em seu trabalho e tomando para si a responsabilidade desta autonomia requer um bom desempenho profissional, que é conquistado através da articulação entre os saberes teórico-práticos e da vivência de situações de conflito que ocorrem no cotidiano da sala de aula, através da interação com os sujeitos que influenciam na prática e no desenvolvimento de ações que permitam ao professor sentir-se seguro em suas escolhas.

Frente as considerações desta pesquisa apresentada no EPENN, destacamos a insegurança que a estudante-professora Alice demonstrou possuir no que concerne à elaboração das provas. No entanto, esta suposta insegurança não esteve relacionada ao fato de a estudante-professora não dominar os saberes e técnicas para elaborá-las, mas, relacionava-se à insegurança que a mesma demonstrou possuir em dar conta de tantas atribuições. Algo que já foi evidenciado em outras pesquisas, que chegaram à conclusão de que

[...] muitos profissionais, fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência, e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1999, p. 108).

Acrescido a todas estas atribuições (que levam em alguns casos, os professores a terem um desempenho insatisfatório em seu trabalho), salientamos outros fatores que podem fazer com que Alice não reclame para si responsabilidade de elaborar as provas de sua turma. Estas outras atribuições dizem respeito as posições discursivas que a mesma ocupa, que não se limitam à posição profissional, mas também de estudante e outras posições da vida pessoal (mãe, esposa, entre outros), sendo que em se tratando da posição de professora, a mesma não possui momentos extra sala de aula remunerados. Assim, tudo isto pode gerar uma suposta insegurança em assumir uma responsabilidade que não é favorecida pelos contextos de atuação da estudante-professora.

Vale ressaltar que a elaboração de provas neste modelo e sob estas condições e contextos que dificultam a responsabilização das estudantes-professoras não é uma particularidade da escola 2, em que Alice trabalha. O mesmo sistema de elaboração também ocorre na escola 1 em que trabalha a segunda estudante-professora desta pesquisa, Luiza. De um modo um pouco mais cuidadoso, respeitando o equilíbrio e os limites entre o coletivo e individual, a coordenação da

escola também optou pelo mesmo sistema de elaboração das provas, que é comum na rede de ensino.

Nesta outra realidade observada (escola 1), identificamos que não são os professores que definem com o aval da coordenação quem irá fazer cada prova. Pelo contrário, a coordenação direciona a cada professor uma matéria específica para que ele possa elaborar a prova de acordo com os conteúdos que foram trabalhados no planejamento que também é compartilhado entre as professoras. Identificamos que o controle por parte da coordenação se dá através da escolha da prova que cada professor ficará responsável por elaborar, ficando também encarregada de cobrar deste mesmo professor a prova, responsabilizando-o pelas correções que forem necessárias. Não presenciamos momentos ou discussões que evidenciassem na escola dificuldade nas relações entre os professores para efetivarem esta divisão, ficando cada qual responsável por aquilo que lhe foi designado.

Apesar da coordenadora da escola 1, em que Luiza trabalha, demonstrar um considerável interesse em organizar a divisão da elaboração das provas sem que haja atrito entre os professores, pudemos perceber que não há nesta divisão uma preocupação com a socialização de saberes entre os mesmos, que favoreça a troca de ideias e perspectivas, ou ainda avaliação (pelos pares) dos instrumentos elaborados. Frente a isto, observamos que os objetivos que norteiam a divisão para elaboração das provas estão pautados na otimização do trabalho dos professores e da coordenação, que não precisa analisar todas as provas de todas as turmas.

Analisamos, deste modo, que os objetivos postos evidenciam que a gerência na elaboração deste instrumento avaliativo está mais relacionada a uma solução burocrática do que pedagógica. Embora esta afirmação pareça um tanto categórica, ela se embasa nos relatos das professoras, que demonstram desconhecimento sobre a forma como os instrumentos que serão trabalhados foram elaborados, e até sobre os conteúdos que os instrumentos abordarão. Luiza, por exemplo, ao ser perguntada se tinha conhecimento sobre como seria a prova do dia seguinte, a prova de ciências, respondeu: “Não. Eu perguntei a professora que fez, ela disse que ia cair alguns conteúdos que no caso seria sobre a alimentação, sobre a dengue [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 45). Semelhantemente, Alice demonstra através de uma conversa informal estar na mesma situação:

[...] eu não tive acesso a prova antes, entendeu?! Tu viu que chegou agora a prova. [...] eu não sei como vai ser a prova de matemática amanhã, o que vai cair na prova, o que vai cair na prova de matemática eu não sei... e por aí vai. Eu tinha pedido no final de semana para que me mandassem pelo menos uma foto da prova para eu não pegar só no dia ..., mas não teve como (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70).

Nos discursos das estudantes-professoras visualizamos que a elaboração daquele que é entendido como o principal instrumento avaliativo da escola fica condicionada às normas internas, dificultando, deste modo, que os professores desenvolvam suas práticas avaliativas a partir das concepções que embasam sua profissionalidade e profissionalismo, visando, sobretudo, atender à realidade de seus alunos. Ressaltamos este último aspecto porque pudemos visualizar através das observações que neste sistema de elaboração de provas, o instrumento avaliativo diverge da realidade da turma e dos professores, trazendo informações que muitas vezes não condizem com a necessidade dos alunos e muitas vezes não se relacionam com aquilo que os professores ensinaram.

No cotidiano das escolas presenciamos diversos momentos em que pareceu notória a inadequação entre o que foi ensinado ou o modo como foi ensinado e entre o que é proposto na prova para os alunos. Frente a estas disparidades entre o ensinado e o avaliado, refletimos através dos estudos de Méndez (2002) que as avaliações, “qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende” (p. 36). Salientamos que nossa compreensão de que a avaliação deve estar “a serviço” do currículo e do ensino não se associa a um sentido de subordinação, mas, de articulação, em que este “serviço” implica em uma interdependência entre as práticas, sem que haja hierarquização ou fragmentação entre elas.

Diferentemente desta perspectiva, observamos no cotidiano da sala de aula de Alice uma separação entre o ensino e a avaliação, não só no que diz respeito ao fio condutor da concepção que os embasa, ou seja, no plano das ideias, mas, de forma literal, observamos discrepâncias entre o que era ensinado e o que buscava ser avaliado pela prova. Assim, presenciamos momentos em que isso ocorreu e em que as estudantes-professoras se queixaram desta inadequação, como pode ser percebido nos discursos: “as provas, tem muita coisa que eu não dei, tem muita coisa que para mim não é a hora, ou para mim é muito... está entendendo?! Durante a semana toda! [...] porque eu não ensino para juntar as vogais assim, aí como eles vão saber juntar? (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70). Em diversos momentos a estudante-professora passou por problemas deste tipo, em que as provas traziam uma proposta diferente da que foi ensinada para os alunos, ou ainda traziam coisas que eles se quer haviam começado a estudar. Em outro momento, ao passar pela mesma situação de incompatibilidade de ensino e de avaliação, Alice afirmou:

[...] por isso eu sou um pouco contra esse negócio das três salas fazer o mesmo tipo de prova, porque na minha, a gente já está vendo as sílabas! Quando a gente vê agora [na prova] só uma letra, eles têm mais dificuldade do que se fosse a sílaba, está entendendo?! Porque se tivesse a sílaba por exemplo, DA

eu acho que eles teriam uma compreensão melhor, porque eles já iam pensar em uma sílaba... agora eles têm que pensar só em uma letra, aí fica mais difícil para eles associarem (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 79).

No discurso da estudante-professora, são destacados os sentidos que a escola atribui à avaliação e que Alice, demonstra discordar. Estes sentidos relacionam-se com a *homogeneização dos alunos* e de seus ritmos de aprendizagem, já que a escola demonstra possuir uma concepção de ensino-aprendizagem que, em uma perspectiva bancária, os alunos recebem ao mesmo tempo e da mesma forma informações que são depositadas em suas mentes.

Outro sentido que destacamos no discurso de Alice diz respeito à *avaliação enquanto produto* de um trabalho padronizado, do qual são exigidos resultados iguais qualitativa e quantitativamente dentro de um espaço de tempo comum a todas as professoras, que através da avaliação, muitas vezes são cobradas de atestar não somente o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, mas sua própria competência profissional.

Por fim, destacamos o sentido de *avaliação relacionada ao exame*, que é “aplicado” sem levar em conta o nível das aprendizagens que os alunos vêm desenvolvendo, mas, preocupando-se em aferir os resultados sem necessariamente se incomodar até que ponto este tipo de avaliação parece justa aos professores e alunos, e ainda, até que ponto ela pode ou não beneficiá-los no processo mútuo de construção dos saberes e aprendizagens que ambos precisam desenvolver.

Frente a estes sentidos apresentados, questionamos se neste sistema, a avaliação efetivamente tem cumprido suas funções, visto que nesta lógica de avaliação, uma grande quantidade de informações sobre os alunos podem estar sendo perdidas, informações que poderiam propiciar o desenvolvimento dos mesmos, como também o desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão sobre sua própria prática, visto que uma das funções da avaliação consiste em informar sobre o que o aluno aprende e como aprende e o que o professor pode fazer a respeito disto (FREITAS, 2009).

A partir destes sentidos atribuídos pela escola à avaliação e que são apresentados no discurso de Alice, fica claro que as concepções e sentidos que se associam à avaliação podem transformá-la em mais um instrumento burocrático, que serve para provar através das notas uma “evolução” ou até mesmo “atraso” dos alunos que não condiz com a realidade destes. Isto provocou bastante transtorno nas realizações das provas na sala de Alice. Em dado momento, “quando pegou a prova para ler a primeira questão para os alunos, a professora sussurrou “haaa meu Deus! ” Olhou para mim após explicar a questão aos alunos e disse: “como é que você passa uma atividade assim para uma criança se ela não sabe escrever? ” (DIÁRIO DE CAMPO,

2016, p. 85). As questões da prova pareciam desnortear a professora, que como já expomos, não tinha acesso a uma leitura da prova com antecedência e também não havia participado da elaboração da mesma.

Assim, a estudante-professora Alice demonstrou-se incomodada com a situação, pois sabia que seus alunos não conseguiriam responder o que a prova pedia, não da maneira como estava posto. Em alguns momentos, ela tentou acalmar os alunos, dizendo que compreendia caso eles não respondessem, pois, por aparentar conhecer a turma, a professora já tinha conhecimento de que a maioria não conseguiria chegar às respostas. Trazemos a seguir uma dessas situações:

[...] a professora perguntou aos alunos: “quem não conseguiu fazer? Olha, quem não conseguiu fazer pode pensar assim, e agora, eu não consegui professora, tem algum problema? Não! Não tem nenhum problema, beleza? Passa a página que a gente vai responder agora a próxima questão” Ao olhar a questão seguinte, a professora falou direcionada a mim: “Haaa meu Deus do céu! Outro problema! Eles estão aprendendo em letra bastão. As três salas. Aí tem que aqui estar em letra cursiva?!”. A professora copiou a questão no quadro, só que em letra bastão, para que os alunos pudessem compreender e responder com ela (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 80).

Neste discurso, visualizamos que o conhecimento que a professora tem sobre seus alunos foi fundamental para que ela pudesse identificar estes problemas de inadequação da prova. Caso não conhecesse seus alunos, a forma como aprendem e o que conseguiram aprender durante os últimos bimestres, provavelmente ela teria entregue a prova, explicado e ficado esperando um resultado, torcendo que este fosse favorável. No entanto, antes mesmo dos alunos responderem, a professora já sabia o que eles seriam capazes de responder e aquilo que não seriam, o que fez com ela intervisse em diversas situações, como nesta última que foi descrita, em que ela precisou adequar a forma como a questão havia sido escrita para que os alunos compreendessem.

Estas divergências entre o ensinado e o avaliado, nos levaram à reflexão de que mesmo que haja uma tentativa de se padronizar o ensino e a avaliação em turmas que são equivalentes e em que os conteúdos são programados para serem os mesmos – já que do mesmo modo que a avaliação, o planejamento também é compartilhado e organizado para que cada professora realize as mesmas tarefas -, os alunos são outros e os professores também, o que dá ao processo de ensino-aprendizagem uma conotação subjetiva, que parte da constituição individual dos sujeitos.

Assim, em se tratando especificamente dos professores e suas particularidades, salientamos que “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente,

com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 3), ou seja, embora os conteúdos e o planejamento sejam os mesmos, a profissionalidade destes, o percurso formativo e suas experiências na docência se apresentam como fatores que diferenciam um e outro profissional ao ponto de que mesmo trabalhando com o mesmo planejamento e ensinando os mesmos assuntos, imprimem a estas ações características de suas personalidades, e assim, incorporam ao ensino uma marca individual e promovem aprendizagens de modos diferentes, visto que para além de serem influenciados por suas experiências pessoais, os professores e suas práticas também são afetados pela própria dinâmica do contexto dos alunos, que também possuem individualidades e trazem à sala de aula uma diversidade de contextos.

Assim, em nossas observações, constatamos que cada professor desenvolve suas práticas de modo individualmente característico. Deste modo, por mais que se busque uma padronização das práticas avaliativas através da elaboração dos instrumentos, para que sejam realizados em todas as turmas seguindo um mesmo padrão, consideramos as inúmeras impossibilidades para que isto ocorra com êxito para a prática dos alunos e professores. Isto porque as leituras e interpretações dos professores sobre os conteúdos e principalmente sobre a própria prática são diferentes, o que faz com que não haja possibilidade de atender integralmente ao aluno e favorecer o trabalho dos professores através de provas que foram elaboradas na intenção de padroniza-los.

Assim, pela impossibilidade de uma padronização, observamos que embora estudante-professora Alice não tenha participado ativamente da elaboração da prova, da escolha dos conteúdos, ou interferido na forma adotada para a escrita das questões, no último momento, ali mesmo interagindo com os alunos, conseguiu fazer adaptações nas provas, imprimindo, deste modo, marcas de sua influência e contribuindo para que os alunos mostrassem aquilo que haviam aprendido.

Estas pequenas mudanças e alterações foram percebidas em diversos momentos e serviram para evidenciar que o campo de influências dos professores pode ser um campo vasto, pois esta influência poderia ter começado a atuar desde o início da elaboração das provas, por exemplo, porém, mesmo que isto não tenha ocorrido, a professora encontrou possibilidades de explorar outros modos de influências na “elaboração” das provas através do fazer cotidiano, influenciando e modificando de forma sutil e silenciosa (CERTÉAU, 2012) a prova que foi elaborada por outros, sendo para isto, norteadas por objetivos que envolvem os saberes construídos e desenvolvidos durante a formação e vivência profissional, sob um único objetivo que se relaciona às especificidades da docência: o professor precisa ensinar ao aluno de modo

que ele aprenda, por isso, nestas situações, a avaliação assumiu um sentido formativo a despeito das influências contrárias e burocráticas que a professora e sua prática foram expostas.

Com isto, percebemos que antes mesmo de realizar a avaliação entendida como “formal” e com maior validade pela escola, Alice já havia obtido informações reais sobre os alunos e sobre suas fases de aprendizagem através de outras avaliações que são invisibilizadas pela escola. Foi a partir destas informações, que a estudante-professora pôde, com propriedade, antecipar que seus alunos não corresponderiam ao que foi pedido pela prova.

Assim, embora Alice tenha encontrado em outros modos de avaliar (que não são regulados pela escola e pela secretaria de educação) formas mais eficazes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, fazendo valer, desta maneira, a função social de sua ocupação, que, em suma, consiste em promover os processos de ensino-aprendizagem através do domínio de saberes e técnicas especializadas, refletimos sobre a necessidade de o professorado instituir seus saberes, técnicas e autonomia profissional não só através de processos que não são “disputados” pela escola, secretaria de educação e políticas (ou seja, os processos internos à sala de aula, muitas vezes invisibilizados), mas também sobre os processos que passam por disputas e tentativas de controle (como o processo de elaboração das provas).

Enfatizamos esta necessidade mediante o entendimento de que para alcançar um *status* profissional, os docentes precisam deixar de “se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re) valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos (MORGADO, 2011, p. 808). Para tanto, faz-se necessário que os professores reclamem para si a realização de práticas que constituem o que é específico da sua função, como por exemplo, a elaboração dos instrumentos de avaliação, que para nós, consiste em uma das especificidades do trabalho dos professores que evidencia a existência de um saber especializado e específico, que é dominado por um grupo exclusivo e que possui uma formação para isto.

5.2 As especificidades da docência sob as influências do contexto da prática: Afinal, a quem compete avaliar?

Para pensar o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores que estão em processo formativo e ao mesmo tempo atuam na docência, precisamos também refletir sobre quais as especificidades profissionais que estão implícitas às práticas avaliativas, isto porque, julgamos pertinente compreender o que as estudantes-professoras, que

estão em um duplo processo de profissionalização entendem ser as especificidades de sua função.

Ao questionarmos sobre o que era responsabilidade do trabalho do professor, recebemos respostas com sentidos diferentes, que estão inclusive, relacionados à concepção que as professoras possuem sobre a educação e o ensino, como pode se observar respectivamente nas respostas de Luiza e Alice:

A questão do planejamento, que querendo ou não é do professor.... A gente tem o planejamento, cada professor tem o seu para cada semana, mas, a gente tem autoridade: “não, acho que esse assunto agora não...”, aí eu posso retomar outro assunto, ou se não, usar o mesmo conteúdo: “o assunto é esse, mas eu acho que a questão que está no livro, os meninos não vão conseguir compreender, não vão atingir”. Então eu posso ir a parte, procurar outro assunto e complementar. Eu tenho que cobrir aquele conteúdo naquele horário, mas, eu posso em uma atividade a parte, colocar para eles. Já no caso da indisciplina, é com a professora, mas já tem casos que não é mais com a professora, tem que ter a psicopedagoga da escola, a supervisão, porque tem casos que já são mais graves, e só a professora não consegue dar conta.... Acho que isso... (LUIZA, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 4).

Porque eu acho que o professor, é responsabilidade do professor ensinar o aluno a ler, escrever, o que é uma palavra, fazer com que a criança descubra quais são os segredos da escrita, da linguagem, da matemática... porque que quando pega esse número juntando com outro vai dar outro número... para ele descobrir essas coisas. Mas eu não sei se eu estou falando uma besteira, mas eu não vejo isso como a principal coisa. O que eu vejo como principal coisa, é eles se perceberem como ser humano, está entendendo?! [...] a importância de... assim, eu tento tornar eles um pouco mais críticos, sabe?! Para quando ele crescer, ele não ser um adulto tão alienado [...]. Mais ou menos isso, acho que a responsabilidade do professor é essa, não só ensinar a ler e a escrever, mas de educar para o mundo mesmo, tipo, é mais voltado pra Paulo Freire mesmo, educar para o mundo, não só para sair daqui e depois deixar aqui dentro da sala o que aprendeu, e depois só quando voltar amanhã é que vai lembrar... não. De levar e partilhar isso com um amigo, com o pai, dele realmente levar isso para a vida dele (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 12).

Em seu discurso, Luiza deixa transparecer que compreende que o planejamento é uma atribuição do professor. O termo “querendo ou não”, pode, neste caso, nos informar que a estudante-professora, mesmo acatando o discurso da coordenação de que o planejamento repassado semanalmente é mais prático, entende que está (parcialmente) abrindo mão de uma especificidade de sua função. Assim, este termo nos remete a um não dito que produz significado nesta fala: “mesmo que devido às regras da escola nós [os professores] não tenhamos um controle total sobre o planejamento, ainda considero que este seja uma atribuição do professor”.

No entanto, sendo consciente dessa especificidade de sua função, Luiza aponta em seu discurso para o movimento de recontextualização que as professoras na escola realizam sobre o planejamento, afirmando que embora recebam o planejamento semanalmente, são “livres” para modifica-lo, o que reafirma o fato de que Luiza compreende que é responsabilidade do professor elaborar um planejamento destinado exclusivamente às necessidades da sua sala de aula, não um planejamento pensado sem se levar em conta as especificidades de cada turma.

Talvez devido a esta abertura para recontextualização Luiza não se posicione contrária ao modelo da escola (por uma série de contextos pessoais), ou muito menos intencione modificar o modelo adotado, isto porque reconhece a necessidade e a responsabilidade do professor em modificar este planejamento que vem pronto e adapta-lo às condições de sua turma, o que a faz apontar através de seu discurso para o reconhecimento do planejamento de ensino como uma responsabilidade exclusiva do trabalho do professor, a despeito dos modelos de controle que as escolas adotem. Assim, embora a professora não tente modificar as “estruturas” do planejamento, modifica discretamente aspectos internos do mesmo.

Para além do reconhecimento do planejamento, a estudante-professora Luiza também apontou em seu discurso o controle da disciplina como sendo especificidade da função dos docentes. Porém, vale salientar, que a mesma apresentou limites a esta atuação do professor, reconhecendo que nem sempre a indisciplina pode ser solucionada sem que haja a cooperação de outros profissionais, que lidem com questões mais avançadas que ocasionam a indisciplina.

Esta observação de Luiza nos remeteu a uma delimitação das especificidades da função docente, importante aspecto do processo de profissionalização, pois, ao delimitar o que é função do professor e o que é função de outros profissionais, a estudante-professora, talvez sem se aperceber, apresenta em seu discurso um saber que está relacionado à jurisdição do professor (ABBOTT, 1988), a partir da qual, são demarcadas linhas de atuação profissional que delimitam o que é atribuição do professor e o que é atribuição de outros grupos profissionais.

Assim, a docência não adentra ao trabalho de outros grupos e, ao mesmo tempo, pode estar se “protegendo da intrusão” de outros grupos profissionais que buscam se inserir no trabalho que desenvolve. Deste modo, ao demonstrar reconhecer que existem limites para sua atuação, que correspondem a uma jurisdição, a estudante-professora Luiza demonstra se desvencilhar da concepção de professor “herói” que foi construída e solidificada historicamente, na qual os professores, detentores do saber, estavam aptos a solucionar quaisquer problemas ou ainda desenvolver múltiplas funções, perdendo de vista as especificidades de sua função e, conseqüentemente, tornando-se polivalentes, como também dando margem para o controle alheio de seu trabalho (NÓVOA, 1991).

Em se tratando do discurso da estudante-professora Alice, analisamos que a mesma compreende a função dos professores a partir de dois vieses, que, em seu discurso, parecem ocupar posições separadas. Inicialmente recorre à compreensão de que é função do professor não só ensinar, mas, desenvolver no aluno a curiosidade pelo aprender, o desejo de construir saberes e não meramente assimilar um conteúdo específico de português ou matemática. Fica claro no discurso de Alice a sua concepção de ensino-aprendizagem, como também a função que ela possui, como professora, em administrar esta construção das aprendizagens básicas da língua, dos números, mas também a curiosidade do aluno pelo aprender.

Deste modo, sinalizamos que Alice atribui às especificidades de sua função o desenvolvimento cognitivo do aluno, entendendo que neste desenvolvimento, o aluno também é sujeito, visto que parte da compreensão de que sua função é, para além do ensino dos conteúdos obrigatórios, fazer com que o aluno se interesse e queira adquirir mais conhecimentos, sendo assim, autor neste processo, o que nos remete ao entendimento de que a prática docente não se dá dissociada da prática discente, visto que não há docência sem discência (FREIRE, 1996), ou seja, o professor e o aluno dependem-se entre si.

Ao tratar desse viés discursivo, agregando à responsabilidade do ensino a necessidade de instigar a curiosidade dos alunos, a estudante-professora Alice adentra a um outro viés em seu discurso, que como dissemos a pouco, parece estar dissociado do primeiro. Este segundo viés diz respeito à formação humana, que na visão de Alice, não parece estar implícita à formação escolar através dos conteúdos trabalhados (mesmo que criticamente), mas que se exprime através de valores que ela possa transmitir aos alunos, sendo esses valores morais e sociais, que sirvam, em sua visão, para incentivar a criticidade dos mesmos, para que não se tornem pessoas “alienadas”.

Afirmamos que o discurso de Alice aponta para uma possível separação entre a formação humana/cidadã e a formação escolar (no sentido da apreensão dos conteúdos e conhecimentos básicos) devido ao fato de a mesma hierarquizar estas concepções, tornando uma mais importante que a outra. No entanto, questionamos se não seria possível promover a aprendizagem e o desejo de aprender dos alunos, estando, concomitantemente, a transmitir valores e ensinar conteúdos básicos sem que houvesse necessariamente, uma separação entre essas fontes de saber.

Assim, em suma, Alice aponta que as especificidades de sua função se definem inicialmente pelo ensino, porém, a partir de uma visão mais humanista e libertária, imprime o sentido de um ensino significativo para o aluno, que o instigue a curiosidade e que o forme para a vida em todas as áreas, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas principalmente

o emocional e social, imprimindo em seu discurso marcas da concepção de educação e ensino que possui e que apontam para uma perspectiva de desenvolvimento integral do aluno e de uma educação para a vida.

Tanto no discurso de Alice quanto no discurso de Luiza, pode-se perceber que são trazidos à discussão pontos centrais que constituem as especificidades da docência, embora, imaginemos que estas não sejam as únicas especificidades do trabalho do professor que as estudantes-professoras reconheçam como tal, visto que as deixamos através de uma conversa aberta, enquanto falavam aspectos de suas biografias, exporem o que entendiam ser atribuição dos professores. No entanto, embora percebamos que ambas tenham apontado fortes atribuições, que qualificam os professores em suas funções (como a elaboração do planejamento de acordo com o contexto dos alunos; medidas disciplinares; e o ensino numa perspectiva libertária), sinalizamos que dentre os muitos silenciamentos nos discursos das estudantes-professoras sobre as especificidades de sua função, está a elaboração e desenvolvimento das avaliações.

Através das respostas de Luiza e Alice, refletimos sobre como numa profissão, a falta de delimitação da especificidade da função de seus membros pode expô-los à intrusão alheia, que muitas vezes, aparece numa forma de ajuda, mas acaba por substituir o professor em ocasiões e ações em que ele é a autoridade profissional, por possuir os saberes específicos para tal e por estar a acompanhar os alunos. Neste sentido, questionamos: Como os professores poderão tomar decisões sobre as práticas avaliativas, se não as reconhecerem de fato como uma especificidade de sua função? E mais ainda, como os professores podem consolidarem-se como grupo profissional se não estiverem conscientes das atribuições exclusivas à sua profissão?

Expomos tais questionamentos na intenção de refletir o quanto temos que avançar para a conquista de um *status* profissional, visto que segundo Gonçalves (2007), as bases de uma profissão estão assentes na “especificidade técnica ou científica permitindo algum grau de autonomia profissional e responsabilidades de enquadramento ou coordenação de atividades no domínio em causa” (p. 190). Frente a isto é que trazemos ao debate o reconhecimento das especificidades da docência e de seu domínio técnico, visto que estes elementos garantem aos profissionais a autonomia sobre a gerência de suas práticas, o que consiste em um dos aspectos do profissionalismo e protege o trabalho do professorado da regulação alheia, dando-lhe exclusividade frente aos demais grupos profissionais e minorando as tentativas de controle advindas do próprio contexto prático em que atuam profissionalmente.

Na escola 2, em conversa informal com Alice, observamos as muitas tentativas de controle empreendidas por outros sujeitos que convivem com a estudante-professora no

contexto da prática. Estas tentativas são realizadas por parte da coordenação, e buscam uma maior inserção na elaboração do instrumento avaliativo e do desenvolvimento das avaliações, mesmo aquelas que dizem respeito às avaliações que a professora realiza sistematicamente no cotidiano da sala de aula, através da observação do desenvolvimento dos alunos. Sobre este aspecto, Alice diz:

Por exemplo, aqui [me mostrou a avaliação de uma aluna] Ana... a menina aqui botou silábico-alfabético, eu não concordo muito não..., mas, tudo bem. Esse aqui eu tinha colocado que era pré-silábico. - E quem mudou? - A coordenadora. Porque ela olhou e disse que era, aí foi e colocou. Mas, na minha cabeça, eu sei que está no pré-silábico. A gente pode perceber aqui na estrutura das palavras que ela fez (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Como a turma de Alice é o primeiro ano do ensino fundamental, período em que se exige do professor que facilite o desenvolvimento da escrita e da leitura, observamos que a mesma possui um acompanhamento frequente por parte da coordenação, que realiza reuniões mensais para saber do andamento do trabalho das professoras e para conferir o que elas têm realizado, principalmente as avaliações que são registradas no caderno de avaliação a cada bimestre. Ao conferir este caderno de avaliações, a coordenadora impugnou a avaliação que a estudante-professora havia realizado sobre determinada aluna. Como nota-se no relato, esta mudança foi realizada sem a aprovação da estudante-professora, que está acompanhando a aluna diariamente e que, apesar disto, não teve a avaliação que realizou tida como válida, visto que a coordenadora alterou a próprio punho o parecer da professora.

Situações como esta evidenciam a inutilização com que os saberes dos docentes vêm sendo tratados, podendo ser em alguns casos, desprezados e substituídos pela opinião de outros sujeitos do contexto da prática, que embora estejam envolvidos com os alunos, não possuem com estes uma relação que se equipare às relações que professores estabelecem em sala de aula.

Com isso, evidenciamos que todo o discurso que circunda os cursos de formação superior e formação continuada, que eleva a prática docente de uma visão utilitarista para uma visão reflexiva e dotada de saberes, parece ser em alguns casos ignorado pela escola em suas relações entre os sujeitos que compõem o contexto da prática, visto que não se levou em consideração, neste caso, quais os saberes e processos de reflexão que a estudante-professora Alice empreendeu até chegar no resultado que foi modificado.

Salientamos que episódios como este podem ser decorrentes do fato de que os “discursos que tomam o professor como prático reflexivo parecem avançados, mas podem estar obscurecendo o contexto real em que se desenvolve a ação docente” (CHAKUR, 2002), sendo este contexto delimitado pelas tentativas de controle que além de serem provenientes das esferas

políticas e organizacionais, o são nas esferas locais, que buscam diminuir as margens de autonomia dos professores através de realidades que histórica e ideologicamente procuram tirar da docência seu caráter intelectual e conseqüentemente, o domínio profissional de suas práticas.

Assim, trazemos à tona a importância dos professores se instituírem em seus saberes, em suas práticas, desenvolvendo o aspecto intelectual da função que ocupam. Nesta perspectiva, assim como os autores que têm pesquisado sobre os saberes e a ascensão profissional dos professores, compreendemos que os professores precisam ousar ir além:

É necessário se colocar numa posição que permita a análise crítica contínua da prática pedagógica, dos saberes que vão sendo construídos, aprofundando essa crítica reflexiva assentada num seguro campo teórico da educação e do ensino (OLIVEIRA; BERTOLO; MESCOUTO, EPENN, 2011, p. 6).

Este seguro campo teórico da educação e do ensino é, a nosso ver, um significativo avanço para o reconhecimento da docência e do processo de profissionalização, isto porque, ao ter saberes especializados que outros grupos e sujeitos (mesmo os do entorno escolar) não dominam, os professores alcançam respeito e autonomia sobre seu trabalho. Pois, como bem afirma Perrenoud (2002), um professor “pode conservar a total confiança de seus alunos, dos pais, dos colegas, e dos seus superiores se todos considerarem que ele “sabe o que faz” e que conta com os recursos de sua autonomia” (p. 54). Conquistada essa confiança, os professores certamente terão que se preocupar menos com as tentativas de controle que cotidianamente buscam espaço em suas práticas e, conseqüentemente, mais com a qualidade de suas práticas.

Semelhantemente, na escola em que Luiza trabalha, também tivemos contato com situações que evidenciam as tentativas de controle advindas do contexto da prática, o que fez com que a mesma também perdesse momentaneamente o domínio sobre os processos avaliativos, sendo a avaliação realizada pela coordenadora a que se sobressaiu. Um exemplo desta perda de domínio, e mais que isso, de naturalização da ausência de domínio do professor sobre os processos avaliativos pode ser compreendida através do diálogo abaixo que tivemos com Luiza:

Vocês fizeram avaliação diagnóstica? - Foi no início do ano... na primeira semana... - Como você fez a avaliação? - Foi a questão da leitura dos alunos e da escrita. Só que eu faço na sala e minha coordenadora faz a parte, aí ela disse que a gente compara os resultados. Ela falou que na minha sala tem um número grande de alunos sem saberem ler, é uma questão muito crítica (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 50).

O que mais chamou-nos a atenção, é que ao falar da situação dos alunos a estudante-professora Luiza não toma por referência a avaliação que ela realizou, mas o veredito da coordenadora. Assim, ao tomar por referência a avaliação da coordenadora, a fala da estudante-

professora aponta para um não dito, através do qual oculta sua concepção de que a avaliação da coordenadora possui maior credibilidade que a avaliação do professor, realizada por ela. É como se o coordenador estivesse em um patamar mais elevado das práticas por ocupar uma posição discursiva que o coloca (no imaginário social) em um nível mais elevado que a posição dos professores.

Em outra situação, a própria coordenadora, ao visitar a turma, expõe em seu discurso através do diálogo com os alunos, essa posição de superioridade que a sua avaliação assume em relação à avaliação da professora:

Vejam só, enquanto a professora Luiza está no ensaio, eu estou corrigindo as avaliações de vocês... foram 28 alunos que tiraram nota baixa. Apenas dois alunos tiraram 6,5 e a outra foi 6,0. As notas estão muito baixas! E aí gente?! O que é que está acontecendo? Se a gente não presta atenção no que o professor está falando e não tirar as dúvidas vai continuar desse jeito. Tem gente que pega a avaliação e não lê com atenção, fica agoniado para responder e responde de qualquer jeito. Eu sei que aqui tem gente com sérias dificuldades com a leitura, mas de 31, 28 alunos tirarem nota baixa...” [...] **A partir de agora, vocês vão ter que melhorar, porque quem vai corrigir sou eu!** E eu li todas as produções de texto. Não tem aquela produção de texto? Vocês lembram? Ela valia dois pontos. Eu li todas, acabei agora! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 53).

No discurso da coordenadora, notamos uma afirmação da posição supostamente hierárquica que ela assume sobre as professoras, e que é também percebida por estas profissionais e pelos alunos. Deste modo, percebemos que a posição discursiva que a coordenadora ocupa, a “habilita” no meio escolar a realizar práticas que são inerentes à docência, substituindo, sempre que convir, a professora nestas práticas. No entanto, nesta substituição a coordenadora apresenta-se aos alunos através do discurso de que sua interferência na prática da professora atribuirá a esta prática um caráter de maior seriedade e, conseqüentemente, exigirá dos alunos maior responsabilidade, já que agora, eles não terão que prestar contas através da prova para a professora (considerada inferior dentro de uma visão cartesiana e hierárquica em que a escola é dividida), mas à coordenadora (alguém que ocupa uma posição superior a do professor, e que, inclusive, tem autoridade para intervir em seu trabalho).

Para além disto, chamou-nos a atenção o fato da ausência da professora na correção das provas e da presença da coordenadora para este fim. Em uma conversa informal, questionamos à Luiza o porquê da coordenadora estar corrigindo as provas, e a mesma respondeu:

Esse ano, cada turma, cada série ficou responsável por uma música. No caso, os quartos anos ficou com uma. Aí eu fiquei responsável de ensaiar. Aí eu disse: “sim, como é que eu vou ensaiar, corrigir prova e lançar nota? Porque

vocês querem no final o diário pronto”. Aí ela fez “não, você ensaia, a gente corrige as provas, a gente não se importa, você só vai lançar a nota”. Aí por isso que aconteceu, porque foi elas... eu fiz: “ou eu levo as provas para casa e corrijo e depois lanço as notas? ”. Elas disseram: não, a gente corrige e você lança. Foi ideia delas (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 63).

Nessa transferência ou até mesmo acúmulo de funções, vemos que a estudante-professora foi compelida a substituir sua prática por outras atividades que podem ser desenvolvidas por outras pessoas na escola, tornando-se substituível nas funções que de fato estão sob sua competência realizar. Este episódio ocorrido com Luiza nos remeteu a umas das pesquisas que tivemos contato durante o levantamento do Estado do Conhecimento. A pesquisa foi realizada por Gasparin; Oliveira (2010), e aponta como resultados que embora a escola esteja repleta de pessoas e profissionais com diversas funções, ou ainda acompanhe os avanços tecnológicos e se valha destes aparatos, “o trabalho do professor continua o mesmo, de olhar criteriosamente o trabalho desenvolvido pelo aluno e avaliar em que medida o aluno está ou não avançando” (ENDIPE, p. 24).

Este resultado da pesquisa de Gasparin; Oliveira (2010), nos fez refletir sobre as várias mudanças que a sociedade e a escola têm sofrido e juntamente a estas, a forma como o trabalho dos professores se organiza, sofrendo historicamente mudanças que acompanham a sociedade e a escola, mas, ao mesmo tempo, resguardando aspectos que se relacionam à função social da docência. Assim, embora os professores e suas práticas ainda estejam a rememorar sentidos antigos que historicamente foram sofrendo avanços e estagnações, realizando adaptações ou dando novas roupagens a estes antigos sentidos, notamos que os mesmos são interpelados a se modificarem, visto que não estão estagnados no tempo e na história, mas num movimento discursivo que aponta tanto para um passado quanto para um futuro (ORLANDI, 2012).

Nestas mudanças, porém, embora haja a preservação de umas memórias e, ao mesmo tempo, a ilusão de apagamento de outras, como também a recriação de sentidos, salientamos e refletimos junto a Gasparin e Oliveira que a função social dos professores tem sido protegida, a despeito das tentativas de controle que este grupo tem sofrido historicamente, o que indica um trunfo do processo de profissionalização, que estando em curso, tem sido eficaz na preservação dessa função social que atesta o professor como o profissional habilitado a lidar com a educação, que no caso de nossos sujeitos, se dá através dos processos cotidianos de ensino-aprendizagem-avaliação que se desenvolvem nas salas de aula.

Apesar disto, mesmo reconhecendo a preservação histórica da função social dos professores, há que se convir que em contextos locais, mesmo com esta preservação que é social (mas que não implica em reconhecimento efetivos relacionados ao prestígio social, melhores

condições econômicas e de trabalho, mas no reconhecimento do professorado para desenvolver uma determinada tarefa que possui uma determinada relevância), há a falta de delimitação das especificidades das atribuições dos professores professoras.

Afirmamos isto, porque ao refletir sobre o fato de Luiza ser orientada pela coordenação a abrir mão das correções das provas de seus alunos para realizar ensaios festivos que poderiam ser realizados por outras pessoas da escola, vislumbramos o quanto o trabalho dos professores (não necessariamente de modo generalizado ou em um contexto global, mas micro, local) é facilmente subvertido para a realização de outras funções, assim como foi na gênese da profissão (NÓVOA, 1991). Assim, embora em sua formação no Normal Médio e atualmente na graduação em Pedagogia, os saberes que apreendeu e tem apreendido estejam voltados para os processos de ensino-aprendizagem, esta particularidade e saber especializados são ignorados para dar espaço a outras atribuições, que por não estarem de forma integrada num currículo flexível e cultural, se tornam uma atividade extra sala no sentido de demandar da professora o abandono de suas práticas cotidianas, o que torna sua função ameaçada quando na escola, o ensino-aprendizagem são tidos em um segundo plano frente às demais demandas.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem salientamos ainda o quanto a estudante-professora e seus alunos podem perder através desta inversão de funções, visto que, se a avaliação serve para alimentar o processo, dando dicas ao professor e ao aluno sobre aquilo que foi ensinado e o que foi aprendido (FREITAS, 2009), logo, nesta situação, a professora não pode se valer destas informações e dicas sobre o que foi ensinado e aprendido, já que a correção e verificação do progresso de cada aluno foi realizada por alguém que está alheia à sala de aula, e, portanto, às necessidades dos alunos. Frente a isto, ficamos a refletir: a que serve a avaliação neste contexto? A serviço de que a prova está sendo realizada? Qual a contribuição efetiva deste instrumento (realizado sobre estes termos) para o processo de ensino-aprendizagem?

Apontamos tais questionamentos por termos observado como na prática se deram os processos que antecederam a realização da prova, e que nos informaram que nesta realidade, a professora Luiza, devido às normas da escola, não elaborou a prova, não teve contato com a mesma depois de elaborada (apenas no momento em que a repassou para os alunos), e ainda não a corrigiu, ou seja, não teve a oportunidade de verificar em que os alunos conseguiram progredir, em que não conseguiram, o que aprenderam em determinadas situações de ensino, e assim por diante.

Percebemos que a “avaliação” nestas condições não é algo imposto de forma direta pela coordenação aos professores, mas, é decorrente de normas que são destinadas a estes e que assumem-se enquanto uma regra geral, a qual, implicitamente os professores são interpelados

a seguir, devido a posição discursiva que a coordenação ocupa, não só por ser considerada superior em uma hierarquia escolar, mas por ter acesso direto à gestão e à secretaria de educação. Através destes pressupostos de “poder”, observamos que as coordenações pedagógicas de ambas as escolas criam situações, uma após outra, que vão condicionando a prática avaliativa das estudantes-professoras e fazendo com que o ato de avaliar se distancie do que vem sendo evidenciado nas pesquisas no campo da educação e da avaliação, visto que

O ato de avaliar é um diagnóstico das relações que interagem nos processos de aprender dos alunos, favorecendo ao professor regulações didáticas para proceder a intervenções éticas e intencionais da ação pedagógica, visando mudanças qualitativas nos resultados da aprendizagem. (BORBA, ENDIPE, 2006, p. 6).

Frente a isto, identificamos que o sentido de avaliação adotado pela escola, e especificamente neste caso, pela professora, são direcionados para uma avaliação em que as informações sobre os processos são descartadas, pondo-se em evidência o produto, a nota do aluno, sem maiores interesses sobre o que tem levado os alunos a determinado resultado. Isto também aponta para uma não consideração da avaliação como constituinte do processo de ensino-aprendizagem e para uma possível descaracterização da própria função docente, visto que na escola em questão não há uma delimitação explícita sobre o que é de jurisdição do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e o que não é, como pode ser observado no discurso da estudante-professora Luiza:

Tem a questão de eu estar avaliando Educação Física. Para uma pessoa, que não tem uma qualificação em Educação Física, é um pouco difícil avaliar. - Vocês avaliam Educação Física? Como? - Sim, os professores têm que dar uma nota. Aí assim, uma hora ou outra eu vejo aquele que é mais ativo, que a gente já vê pelo rosto, que sempre fica falando de futebol, que gosta de correr... até na chegada mesmo, a gente vê que tem aquele aluno que está mais suado, cansado... já tem outros que a gente vê que, já pelo rosto, pela fisionomia, que é aquele aluno mais lento que não gosta de correr, aí a gente vai acompanhando por isso... o mais esperto, o mais habilidoso (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 4).

O discurso de Luiza, nos remete à especificidade da função, que ao que parece, não é delimitada com clareza para professoras e coordenadoras, pois não fica estabelecido o que é responsabilidade das professoras, ou, quando fica, esta responsabilidade envolve atribuições que não competem ao nível/curso de habilitação das mesmas. Assim, compreendemos que a tentativa de controle por parte da coordenação age no sentido de procurar soluções favoráveis aos problemas mais burocráticos da escola e que lhes compete resolver, no entanto, ao repassar algumas dessas responsabilidades à professora, isentando-a, para isso, de cumprir o que é próprio de sua função, a coordenação acaba por ajustar a função docente às suas próprias

necessidades e às necessidades da escola, decorrentes da precariedade e falta de pessoal especializado.

Frente a esta realidade que constitui o contexto da prática, salientamos a necessidade da delimitação das especificidades do trabalho dos professores, o que proporcionaria não só a obtenção de uma intencionalidade específica das práticas, como protegeria o grupo em esfera coletiva (macro) e principalmente em esferas micro (contexto da prática) das tentativas de controle que disputam espaço com o professor no que concerne a realização de suas práticas. Para isto, faz-se necessário que no interior do próprio grupo da docência haja a [...] consecução de um maior profissionalismo por parte dos professores, única forma de poder responder ao acréscimo das responsabilidades que lhe têm sido outorgadas e de resistir às enormes pressões que sobre eles têm recaído mais recentemente (MORGADO, 2005, p. 29).

Frente a estas considerações, buscamos em meio às tentativas de controle por parte da coordenação elementos nas práticas das professoras que apontassem para a consecução do profissionalismo através de práticas que denotassem autonomia. Como veremos a seguir nos discursos das participantes da pesquisa, em alguns momentos elas tentam se desvencilhar destas visões mais engessadas que a escola defende, mas em outros escolhem acatar o que é pedido, embora, o simples fato de discordarem já sirva como um elemento que faz com que o professor (mesmo quando acha que esta a seguir ordens) realize “desobediências”, visto que na sala de aula, durante o desenvolvimento dos processos, eles assumem uma posição privilegiada de influências.

Porém, como os dados evidenciam, nem sempre as influências são possíveis de serem contornadas, ou sofrerem modificações expressivas por parte dos professores mesmo quando eles discordam. Na sala de Luiza, por exemplo, observamos uma situação que muito nos chamou a atenção, e que se relaciona com o controle que muitas vezes intencionalmente ou não, a coordenação exerce sobre as práticas, não só no que diz respeito à elaboração das provas, mas também em relação aos critérios que norteiam a avaliação da estudante-professora, isto porque observamos que a coordenação também detém o controle sobre o peso que cada questão da prova valerá, o que limitou a atuação de Luiza não apenas na elaboração, mas também na correção das provas.

Chegamos a esta compreensão da realidade de Luiza, devido a seguinte situação: na sala desta estudante-professora, a prova de português, possuía dez questões. Foi estabelecido como um padrão para todas as turmas que cada questão dessa valeria um ponto, o que facilitaria o trabalho dos professores inclusive na hora de calcular a nota final dos alunos. Porém, destas dez questões, 9 eram de múltipla escolha, e a décima, pedia que os alunos fizessem uma produção

textual. Embora em muitos momentos das observações tenhamos notado que a estudante-professora não discorda da grande parte das ideias trazidas pela coordenação, após realizar as correções das provas a mesma pareceu incomodada com o fato de ter avaliado a produção textual com o mesmo peso que avaliou as outras questões, que eram de múltipla escolha e que apresentavam um grau de dificuldade bem inferior com relação à produção de um texto.

Este incômodo em relação aos critérios e pesos para a correção da prova pode ser percebido na fala da própria estudante-professora, que através de uma conversa informal externou sua preocupação:

[...] se ia ter uma produção textual, porque só valer um ponto? Porque o aluno que responder o resto tira 9,0 e fica um ponto só para a produção? Muitos não querem nem... **eu acho que as outras deveriam valer assim, meio ponto... e o restante ficar para a produção. Só que como é algo que é da escola... é o jeito avaliar!** Só que eu nem avalio tanto, porque muitas produções dos meus alunos, se você pegar, uma prova, poucas você vai entender. Aí eu pegar uma questão que vale de 0 a 1 ponto... então, eu olho mais ou menos, se eu acho que valeu a pena eu coloco, se não... pronto (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 44).

No dito presente na fala da estudante-professora Luiza está explícito que a mesma se incomoda com o fato da questão que exige a produção textual valer apenas um ponto. Além de mostrar que não está de acordo, ela expõe sua opinião sobre como acha que deveria ser. No entanto, a despeito de sua opinião, no enunciado destacado em negrito na citação, a estudante-professora lança o pressuposto de que compreende que a produção de texto deve valer mais pontos que as outras questões. Só que como a escola acha que elas devem ter o mesmo peso, ela deve seguir o que a escola diz, mesmo que pense diferente. No discurso da professora Luiza, podemos notar que mesmo desaprovando o ato, ela entende que em algumas situações, o que é prescrito pela escola é irreversível.

Esta conclusão, mesmo que pareça um pouco categórica, se apoia nos contextos de influência que acompanham a estudante-professora, sendo estes em um âmbito pessoal. Isto porque Luiza trabalha atualmente na mesma escola em que estudou por nove anos como aluna da educação básica²⁸. Assim, por lidar na maioria dos casos com as mesmas pessoas que lidava na posição de estudante da escola, a mesma possui um sentimento de afetividade como também de confiança no trabalho destes profissionais. Sinalizamos que esta é apenas uma das alternativas possíveis de interpretação, porém, analisando a narrativa da estudante-professora neste e em outros momentos verificamos que ela, inclusive, sente orgulho de fazer parte desta

²⁸ Conferir o diário de campo, p. 2.

equipe, uma “coincidência” que para ela, nunca iria acontecer pelo fato de ter sido aluna da escola (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 2).

Notamos que há em alguns momentos uma mescla de posições na relação entre Luiza e a gestão/coordenação da escola, o que faz com que a estudante-professora não se sinta no direito de modificar ou questionar regras que são recomendadas pela coordenação, mesmo quando há possibilidade de flexibilização, como por exemplo, na questão do peso de cada questão para a prova de Português, Luiza sabia que a coordenação não iria verificar quanto ela atribuiu a cada questão, mas, a nota final de todos os alunos da turma. Ou seja, a coordenação, embora tenha lançado uma proposta (que serviria para facilitar o trabalho dos professores na contagem dos pontos), não cobraria dos professores a execução da mesma, pois estava interessada no produto, e não no processo. Apesar disso, a estudante-professora se sentiu presa a esta determinação e escolheu realiza-la mesmo sabendo que existiam outras possibilidades com maior eficácia que iriam não só facilitar seu próprio trabalho de análise e avaliação dos textos, como poderia tornar o resultado da prova um pouco mais “justo”.

Assim, retornando ao enunciado que destacamos na fala de Luiza: “Eu acho que as outras deveriam valer assim, meio ponto... e o restante ficar para a produção. Só que como é algo que é da escola... é o jeito avaliar! ”, buscamos através do que está dito e do contexto histórico que este dito se constituiu, evidenciar o que não foi dito, mas que está subentendido naquilo que foi posto. Isto porque, segundo Orlandi (2012), na análise do discurso

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito mas que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe, outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (p. 13).

Assim, ao recorrer a este não dito que também significa no discurso, evidenciamos que a estudante-professora, nesta ocasião, entende que há determinados limites para as práticas de recontextualização dos professores, que em dados momentos, devem acatar as decisões da escola, mesmo que discordem, pois eles não podem mudar o que a escola prediz. Evidenciamos este não dito na intenção de enfatizar que em muitos casos, a escola cria um clima de soberania de conhecimentos que não podem ser debatidos, discutidos coletivamente ou muito menos questionados individualmente. Isto não faz necessariamente dos professores meros executantes das regras da escola, mas, pode influenciar na profissionalidade dos mesmos, principalmente daqueles que estão na fase inicial da carreira, momento em que estão cheios de insegurança devido as demandas da prática.

Durante as observações, visualizamos que devido a esta suposta insegurança, comum no ingresso na profissão, os professores iniciantes sempre buscam orientações de outros profissionais da escola que sejam mais experientes, sendo estes a gestão, coordenação, e principalmente os pares, de quem conseguem obter exemplos sobre como proceder em determinadas situações ou ainda com desenvolver práticas que sejam eficazes e atinjam aos objetivos da escola, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos novos docentes.

Por esta via, devido ao fato de nossos sujeitos estarem na condição de iniciantes, estando ainda na posição de estudantes, isso se torna completamente comum e em muitos casos, benéfico para o seu desenvolvimento profissional. Flores (2014), por exemplo, sinaliza para o fato de que o profissionalismo envolve a quebra do isolamento dos professores e de suas práticas. Assim, o professor desenvolve-se profissionalmente através de um profissionalismo que segundo a autora, é flexível, visto que ele se alicerça em um trabalho conjunto com os pares, favorecendo que nas trocas de saberes existentes nestas interações, os professores possam fortalecer suas opiniões e ações profissionais. Também pensando nesta necessidade de socialização e interação profissional, Ludke; Boing (2004), apontam a necessidade de o professor no início de carreira, buscar interagir com seus pares no sentido de transcender a lógica simplista da prática que vivenciou como estudante da escola básica e atribuir, a partir da interação de saberes profissionais, sentidos novos a esta prática.

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar (p. 1173).

Reforçamos as palavras de Ludke; Boing na intenção de evidenciar que ao buscar a ajuda do coletivo os professores estão a construir novos saberes e a desenvolver outros saberes que foram adquiridos na formação inicial, mas que até então não haviam conseguido encontrar meios de didatização. No entanto, salientamos que em alguns contextos, como o que a estudante-professora Luiza atua, esse auxílio aos professores iniciantes não se dá através de diálogo ou exemplos de como desenvolver-se, mas através de regras que já são definidas e que servem de “guia” para os professores que estão ingressando e para os demais, dispensando o esforço do diálogo, da partilha de situações, da troca de saberes e resolução de conflitos em conjunto.

Pelo contrário, no contexto da escola 1, visualizamos que as regras padronizáveis (como por exemplo, a elaboração do planejamento e das avaliações) são instituídas como uma “receita pronta” a ser seguida pelos professores que assim o desejarem, ficando a critério destes a decisão de segui-las ou não. Aqueles mais experientes, que se sentem mais seguros em suas práticas, sentem-se mais livres para ousar fazer diferente, embora sejam interpelados a adotar tais regras, nem que seja para subvertê-las “em segredo” em suas salas de aula. No entanto, no contexto de influências que envolve a estudante-professora Luiza, que possui pouca experiência, é jovem, ainda estudante e por fim, recebe instrução daqueles a quem possui admiração da época em que era criança - o que resgata um respeito também hierárquico -, entendemos que as tentativas de ousar, pelo menos neste período de início de carreira sejam mínimas.

No entanto, como entendemos que o profissionalismo e a profissionalidade dos professores fazem parte de um processo, ou seja, não é algo estanque ou acabado e que se desenvolve com as experiências profissionais e acadêmicas, que inclusive estão sendo vivenciadas por nossos sujeitos ao ocuparem a posição de estudantes-professoras, temos a consciência de que a formação inicial abre espaços de reflexão e possibilidades de uma autonomia embasada em saberes, que habilitam as estudantes-professoras e as dão segurança para criar suas próprias práticas, atendendo às demandas do contexto de sua atuação, pois, é isto que segundo Braz (EPENN, 2007), dá à docência uma conotação profissional:

Compreendemos, que a docência como atividade profissional apresenta-se como uma proposta emergente baseada numa nova visão de professor como profissional da educação, capaz de **pesquisar, investigar e refletir** sobre sua prática, ao mesmo tempo em que a situa em um contexto mais amplo, num progressivo processo de autonomia intelectual e organizacional de forma a favorecer seu desenvolvimento profissional (BRAZ, EPENN, 2007, p. 11).

Frente a esta declaração de Braz, evidenciamos a importância das práticas que são elaboradas e desenvolvidas pelos professores, visto que elas carregam em si a possibilidade de afirmação da importância social da docência e de um saber exclusivo, que guia práticas específicas e, conseqüentemente, restritas a um grupo profissional. Assim, estes profissionais, em seu contexto micro, podem influenciar através de seus saberes decisões que norteiam os contextos macro. Para tanto, faz-se necessário que os professores atentem para as especificidades e saberes profissionais da docência, que os habilitam a pesquisar, investigar, e refletir sobre a própria prática, tornando-os, deste modo, mais seguros e conscientes de sua ação, o que pode contribuir para que desenvolvam a autonomia de suas práticas a despeito das tentativas de controle e dos contextos/sujeitos de influência que atuam no cotidiano da escola e da sala de aula.

5.3 As influências presentes no contexto da prática que incidem na autonomia das estudantes-professoras para a elaboração dos instrumentos avaliativos: a existência de uma autonomia relativa como possibilidade de desenvolvimento profissional

Como pôde-se notar através das análises anteriores, há vários campos e sujeitos de influência atuantes no contexto da prática e que interferem diretamente na dinâmica do cotidiano. Com isso, observamos que há todo um contexto de influências que pode dificultar a elaboração e desenvolvimento das práticas, como também o desenvolvimento profissional das estudantes-professoras. Deste modo, os campos de influência que atuam no contexto da prática podem atrapalhar, em muitos casos, as tentativas que os professores em geral empreendem para promover práticas que os incluam nesta “nova visão de professor” descrita por Braz (2007).

Assim, considerando que as influências estão a todo instante a disputar espaço nas práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvemos as observações nas escolas 1 e escola 2 sob o entendimento de que as práticas observadas não se instituem separadas de fatores geradores que fazem com elas se desenvolvam de determinada forma e não de outras. Ou seja, o modo os professores elaboram e desenvolvem avaliação não é uma construção apenas deles, ou constituída apenas por elementos do tempo e espaço atuais, mas, uma construção que se dá a partir do imbricamento dos vários contextos de influência que estão presentes na sala de aula, sendo também uma construção de vários sujeitos que não se dá separada da forma como historicamente as práticas avaliativas foram elaboradas e desenvolvidas, ou ainda, como historicamente a docência se posicionou diante destas práticas.

Nos campos de observações, destacamos elementos que são fortes influenciadores das práticas dos professores e/ou do direcionamento que estes dão às práticas avaliativas. Dois destes campos de influência foram abordados no tópico anterior, no qual destacamos a coordenação de ambas as escolas enquanto uma forte influência presente no contexto da prática e, como segundo campo de influências, a trajetória das estudantes-professoras enquanto alunas da educação básica, elemento que assume um importante papel na constituição das práticas e também nas relações que as estudantes-professoras estabelecem com os outros sujeitos atuantes na escola. Como exemplo, citamos o caso de Luiza, que teve sua trajetória na educação básica como aluna da escola em que trabalha atualmente, fator que é determinante para as relações que estabelece com a coordenação e com a gestão.

Um terceiro campo, que nos deteremos com mais afinco neste tópico, consiste em um campo de influências que muito tem interferido no direcionamento das práticas e no desenvolvimento profissional das estudantes-professoras, visto que relaciona-se à posição discursiva que elas ocupam. Estando na condição de estudantes-professoras e, portanto, em

início de carreira, Luiza e Alice também são influenciadas pela relação profissional e a forma de acesso à profissão. Tendo sido admitidas em um regime de contratação, as estudantes-professoras convivem com a “ameaça” de serem substituídas facilmente caso se mostrem distantes de ideais e objetivos político-partidários, como afirmou Alice durante uma conversa informal em sala de aula:

[...] porque as pessoas do município que são contratadas hoje, eu percebo que elas são muito descartáveis, está entendendo?! Percebo que se você é uma pessoa que não está contribuindo e tiverem a oportunidade de lhe tirar, eles tipo colocam todos no paredão e vão ver aquela pessoa que tem menos mérito para sair, isso eles fazem para outra pessoa entrar (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 82).

Através do discurso de Alice, fica clara a relação de influência quase que linear que a secretaria possui sobre os professores que tiveram acesso à profissão através de contratos. A partir disto, refletimos que a depender da forma de acesso à profissão, a prática dos professores, sua autonomia e saberes profissionais podem estar mais “protegidos”, já que esta relação de poder sobre os professores contratados oportuniza à secretaria de educação, aos gestores e coordenadores uma influência quase que arbitrária sobre as práticas. Afirmamos isto com base nas observações em campo, visto que as estudantes-professoras e demais professores com que tivemos contato indireto nas escolas demonstraram através de seus discursos que sentem-se não apenas influenciados, mas ameaçados, inclusive, de serem dispensados. Por este motivo, percebemos que em dados momentos, as estudantes-professoras não podem assumir declaradamente a discordância às normas da escola, que pelo que observamos, são também normas da secretaria de educação.

Este dado evidencia e fomenta as várias tentativas de controle que se busca obter sobre o trabalho dos professores, sendo, desta maneira, uma forma de regulação que exerce controle sobre: a escolha das pessoas que ocupam os postos de trabalho docente nas escolas; a definição dos salários (que em regime de contratação temporária são muito inferiores ao piso salarial); a regulação das opções políticas e partidárias (visto que os professores precisam apoiar os candidatos da situação, para que não percam seus empregos caso um candidato da oposição seja eleito); o direito à greve e reivindicações por melhores condições de trabalho; e, por fim, as práticas cotidianas que os professores desenvolvem.

Tudo isto evidencia aspectos que se associam a desprofissionalização da docência, ao passo que também se apresentam como desafios locais-globais para o processo de profissionalização que está em curso. Frente a estes desafios, vemos que ainda que temos um longo caminho a percorrer para a profissionalização da docência e para que aspectos do “novo professorado” descritos na pesquisa de Braz (2007), (segurança nas práticas, domínio dos

saberes, competência profissional, respeito profissional, autonomia, etc.) possam de fato fazer parte das práticas docentes, sem que para isto, os professores sejam compelidos a silenciarem suas opiniões e saberes sobre seu trabalho na intenção de atender a exigências que não contribuem para sua prática.

Pensando o desenvolvimento das práticas avaliativas dos professores, tendo como base estes contextos de influência, salientamos que no que concerne ao modelo de elaboração das provas, adotado pelas duas escolas observadas, detectamos também campos de influências externas que interferem no contexto da prática e influenciam para que as provas sejam elaboradas desta maneira (dividindo e regulando a atuação dos docentes), mesmo contra a vontade e as concepções de alguns professores, que como Alice, veem de perto inadequação entre o que é ensinado nas aulas e trabalhado nas provas escritas.

Assim, ainda dentre os contextos que influenciam esta prática de elaboração, destacamos os objetivos burocráticos que propõem uma otimização do tempo dos profissionais e uma simplificação do trabalho que eles desenvolvem. Deste modo, notamos que esta burocratização que é atendida na elaboração das provas ocorre não só para facilitar a demanda de trabalho da coordenação da escola (que passa a ter menos provas para verificar), mas também para diminuir a demanda de trabalho da própria secretaria de educação. Assim, Alice, explica o contexto de influências que impedem que as provas sejam elaboradas pelos próprios professores:

Não tem como ser uma prova só para cada turma porque a secretaria de educação pede que cada série envie uma prova de cada disciplina, aí se fosse aqui ia ser 3 de português, 3 de... aí iria ficar muito complicado de imprimir, por isso, tem que ser uma para as três (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 81).

Este é um dado que consideramos importante para compreendermos como fatores externos interferem nas práticas dos professores e como estas práticas sofrem influências dos mais diferentes sujeitos e por diversos motivos, que neste caso, não têm a ver com uma intenção pedagógica que favoreça alunos e professores durante o processo avaliativo, mas com a resolução de problemas periféricos à sala de aula à prática docente. Assim, observamos uma lógica invertida do que seria o profissionalismo, visto que ao invés de encontrarmos a precedência do princípio ocupacional sobre o princípio burocrático/administrativo (FREIDSON, 1998) constatamos que nesta situação específica a prática burocrática é a que se sobressai.

Um outro fator de influências presente no contexto da prática e que também está relacionado ao fato da secretaria de educação ser a responsável pela impressão das provas diz respeito à precarização das escolas, que neste caso, tem contribuído para condicionar a

profissionalidade e o profissionalismo dos professores, já que as escolas não têm material (como papel, impressoras e/ou tinta) disponível para que realizem as impressões. Devido a estes fatores, os professores têm que estar sujeitos ao tempo e dinâmica instituídos pela secretaria de educação e pela coordenação da escola, o que indica que as influências presentes no contexto da prática não atuam de modo dissociado, mas em conjunto, como pode ser observado no diagrama a seguir, que expõe a articulação das influências presentes neste sistema de elaboração das provas:

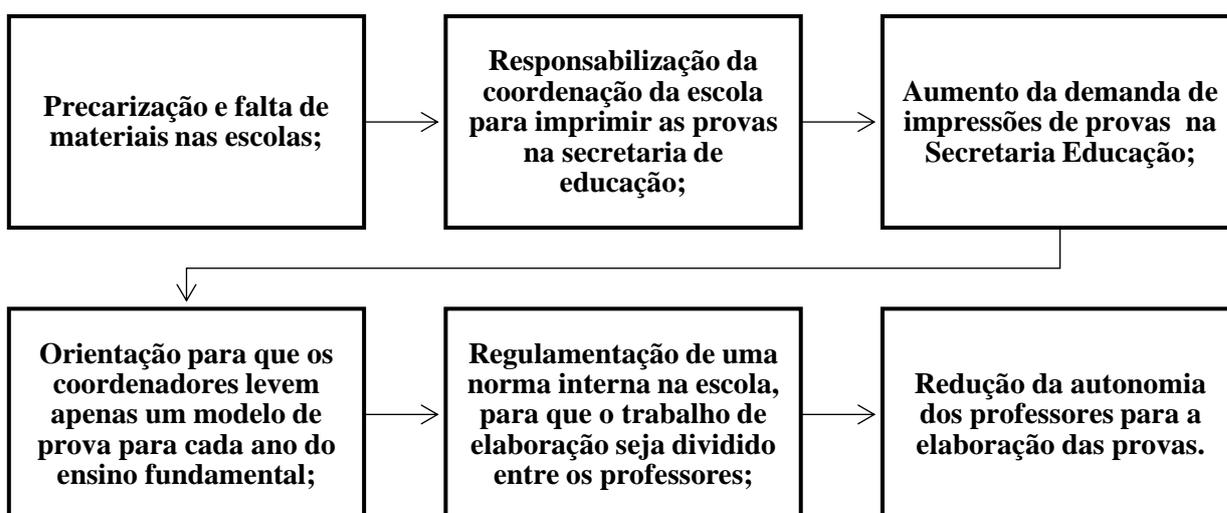


Diagrama 4: Articulação das influências do contexto da prática que atuam sobre a elaboração das provas.

Em suma, a precarização e falta de material nas escolas faz com que as coordenadoras tenham que recorrer à secretaria de educação para imprimir as provas; como muitas escolas no município estão nesta mesma situação, a secretaria orienta as coordenadoras a instituírem em suas escolas a norma de que deve ser realizada uma única prova para todas as turmas de um mesmo ano. Com essa norma, as estudantes-professoras ficam impossibilitadas de elaborarem provas de acordo com os seus saberes e com os conhecimentos que possuem sobre as necessidades dos alunos, o que interfere em sua autonomia, nos processos avaliativos em sala de aula e conseqüentemente no desenvolvimento profissional das mesmas.

Este cerceamento da autonomia dos professores devido a articulação de conjunto de influências presentes no contexto da prática, que abrem precedência para um favorecimento das ações burocráticas em detrimento das finalidades pedagógicas, nos faz refletir que

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais [...] uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo

que os problemas que os docentes detectam e tem de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.) (SACRISTÁN, 1999, p. 72).

Frente a esta realidade de dependência - embora que involuntária -, dos profissionais às condições de organização estabelecidas, percebemos que não somente o profissionalismo e a autonomia dos professores sobre os aspectos que dizem respeito ao melhor funcionamento de seu trabalho e desenvolvimento dos alunos ficam relegados a um segundo plano, mas também o próprio desenvolvimento profissional destes, pois, ao não terem a oportunidade de elaborarem uma prova, estando em início de carreira, deixam de experimentar ações que são próprias da docência e que para além da formação, se desenvolvem através da prática, do fazer, do refletir e refazer que perpassa a aquisição dos saberes da experiência, visto que como afirma Ludke; Boing (2004), “somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação” (p. 1173).

Assim, visualizamos em nossas observações que a possibilidade de desenvolvimento profissional através da experiência de elaboração dos instrumentos avaliativos tem sido quase que excluída, visto que como já sinalizamos nestas análises, embora Luiza tenha a chance de elaborar uma prova a cada bimestre, Alice, devido aos contextos de influência particulares da escola em que trabalha, não elaborou nenhuma prova durante o tempo em que estivemos em campo. Porém, mesmo não realizando o exercício técnico de elaborar as provas (visto que as práticas docentes envolvem também os saberes técnicos), a professora demonstrou desenvolver-se profissionalmente através de práticas avaliativas que não são “dirigidas” pela escola, e que, portanto, estão menos sujeitos às tentativas externas de regulação.

Deste modo, a análise que realizamos sobre a prática da estudante-professora Alice aponta que a mesma parece fazer o que é proposto pela escola para evitar conflitos, porém, a suposta submissão às regras se dá porque, Alice, com base em seus saberes adquiridos na formação, possui a concepção de que a partir do momento em que a escola tem o controle da prova, ela tem um controle mínimo, parcial, visto que ela controla apenas um instrumento, enquanto o controle do processo como um todo é realizado pelos professores através de outros modos de avaliar (DIÁRIO DE CAMPO, p. 81) que a escola desconsidera, mas que na perspectiva da estudante-professora, são mais significativos e conseguem com maior eficácia lhe dar um panorama sobre as necessidades e os desenvolvimentos dos alunos.

Assim, mesmo sofrendo tantas tentativas de controle, as práticas dos professores não são controladas tal qual se pretende, o que fez com que percebêssemos nas práticas avaliativas das estudantes-professoras momentos de autonomia que são cercados de parâmetros que

correspondem às tentativas de controle da instituição escolar e de seus sujeitos, como também das políticas curriculares e de avaliação que influenciam as práticas profissionais dos professores no cotidiano escolar. Porém, para além destes fatores que relativizam a autonomia docente, destacamos os próprios saberes profissionais, que regulam a ação dos professores, o que quer dizer que a autonomia não significa fazer o se quer, significa o “poder realizar” embasado por saberes profissionais.

O “poder realizar” ou poder fazer é a questão central da autonomia dos professores. No entanto, “poder”, principalmente no campo da educação, é algo que se disputa mesmo antes de o professor adentrar a sala de aula. Nas políticas, nos espaços formais e não formais de educação, entre os sujeitos que ocupam estes espaços, empresas, investidores... o poder é o ponto central que se deseja alcançar, visto que na educação “poder realizar” o que se pretende significa formar pessoas em conformidade com as práticas que determinado “poder” institui. Deste modo, o “poder fazer” é extremamente disputado, visto que ele confere o prestígio social e significativa influência na constituição da sociedade.

Assim, por se tratar de um campo de poder, a autonomia dos professores no cotidiano escolar se insere nesta lógica de disputa, na qual, o professor é mais um a disputar espaço nessa luta. Logo, os professores, em um contexto micro, estão a disputar poder e influências com os sujeitos que fazem parte de um contexto macro, como o das políticas, mas, principalmente, com os sujeitos que fazem parte do mesmo contexto em que atuam, o que evidencia a autonomia dos professores como um desafio a ser alcançado já no contexto micro de atuação profissional, para que o grupo possa galgar espaços mais representativos nas disputas provenientes do contexto macro de influências. Lopes e Macedo (2011) reiteram as tentativas de controle do contexto da prática sobre a autonomia dos professores através das palavras de Ball (1987), que salienta que

[...] a relativa autonomia dos professores sobre seu trabalho se deve à existência de disputas e negociações diversas na escola em torno do controle do trabalho docente. Os limites desse controle são modificados continuamente e dependem de enfrentamentos entre sujeitos e grupos das instituições. (p. 265).

Nas escolas *lócus* da nossa pesquisa, observamos que a autonomia das estudantes-professoras estava associada a estas experiências de disputa, sendo ainda, relativa. Identificamos então que ao pensar a autonomia dos professores em sua relatividade podemos associa-la a um fator negativo ou positivo, dependendo dos sentidos que atribuímos a este fato. Logo, podemos ver a autonomia relativa dos professores como um avanço (o grupo está a conquistar espaços de autonomia paulatinamente, podendo ampliar sua autoridade de decisão a cada dia) ou ainda como um retrocesso (o grupo possui uma autonomia relativa porque está a

perder espaço e competência para tomar decisões e instituir ações embasadas em saberes e objetivos próprios ao grupo profissional).

Assim, preferindo nos associar à primeira visão sobre o sentido que se atribui à declaração de que a autonomia relativa dos professores é positiva no sentido de estar em um processo de construção, destacamos ações presentes na elaboração dos instrumentos de avaliação pelas estudantes-professoras e que estão relacionadas a este tipo de autonomia. Inicialmente, destacamos que embora tenhamos tratado até então da elaboração do instrumento avaliativo “prova escrita”, devido ao fato da escola evidenciar com mais ênfase a importância deste instrumento em detrimento dos demais, salientamos que as autonomias relativas das professoras se encontram ancoradas justamente na escolha de outros instrumentos de avaliação e de outras formas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos que não a prova.

No caso de Alice, por exemplo, visualizamos que a estudante-professora, a pedido da coordenação, realiza outros tipos de avaliação, que se dão no cotidiano da sala de aula, sendo que com esta avaliação cotidiana a mesma demonstra obter retornos mais significativos, o que explica o fato dela dispensar maior importância a este tipo de instrumento e não à prova. Ao falar sobre a avaliação cotidiana, que consiste no acompanhamento sistemático e sistematizado dos alunos, Alice exemplifica como percebeu a evolução de uma das alunas:

Aí jabuticaba, quando ela escreveu nos primeiros dias de aula, ela colocou CARERIS e não tinha valor sonoro, porque eu mandei ela ler e ela não fazia correspondência ainda. Aí aqui ela já fez com uma vogal para cada sílaba, e isso ela conseguiu fazer em todas as palavras. Aí eu já percebi o avanço que ela deu. Aí o que é que eu entendo, que as estratégias que eu estou usando para ela deu certo (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

No discurso de Alice evidenciamos que os sentidos que ela atribui à avaliação, sobretudo o *sentido de informação* sobre a prática de ensino, são construções que ela desenvolveu a partir de uma mediação entre os saberes do curso de formação e os saberes da experiência, já que é possível perceber que a professora se vale de táticas que estão relacionadas à sua formação no curso de Pedagogia, como por exemplo, o diagnóstico das fases de letramento dos alunos, o que nos informa que o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo se efetiva através das relações que as estudantes-professoras vão construindo em seu arsenal de saberes, sem dissociarem saberes da prática e saberes da formação, mas fazendo com que ambos sejam mobilizados em comum acordo.

Logo, entendemos a profissionalidade e o profissionalismo a partir desta competência em administrar os saberes, que neste caso, fazem com que os professores desenvolvam ações profissionais com um cunho autônomo e ao mesmo tempo reestabeçam a confiança na

profissão docente, mostrando que não agem meramente por intuição ou por improviso, mas embasados por saberes que servem para justificar o que fazem e porquê o fazem, o que lhes garante o “poder fazer”.

A ciência do que faz e porquê faz é um importante elemento do profissionalismo, pois mostra que o trabalho dos professores se desenvolve sobre um complexo processo intelectual de escolhas e objetivos dos quais os professores sabem porque os definem, fazendo com que o profissionalismo fortaleça o princípio intelectual da profissão, mas, mais que isso, também o princípio ético, visto que o

Profissionalismo não significa apenas, portanto, fazer bem o que se faz, significação meramente instrumental cujo o critério é a eficácia. Significa também fazer bem aquilo que se sabe e se pode fazer, significação que lhe acrescenta a dimensão normativa, da ordem da licitude e da eticidade (MONTEIRO, 2015, p. 34).

Assim, em nossas observações visualizamos diversos momentos em que Alice, buscou fazer o que sabia, e, mais ainda, o que podia fazer. Para isso, a estudante-professora mostrou elementos das escolhas diárias concernentes à avaliação que os professores realizam e que simbolizam indícios da autonomia que exercem. Durante a realização de uma das provas, a estudante-professora notou que o instrumento estava em um nível mais avançado que seus alunos, que ainda não tinham tido contato com o que estava sendo proposto na prova. Ao perceber essa discrepância entre o que havia sido ensinado e o que está sendo avaliado, Alice nos expôs através de uma conversa informal sua preocupação, detalhando as opções que possuía e que tinha que escolher para trabalhar naquela mesma hora com os alunos.

Aí o que é que está na minha cabeça?! Eu estou na dúvida agora, porque me pegou de surpresa! Não sei se eu vou fazer com eles como se fosse uma atividade normal, como com qualquer outra que eu vou responder com eles, ou se eu vou deixar eles tentarem fazer sozinhos, que eu sei que eles não vão compreender por causa desse problema aí da sílaba... ou, eu também estou pensando se eu vou copiar ela todinha no quadro, quando eles me entregarem, aí eu copio todinha no quadro e vou fazer com eles, mas sem eles copiarem; ou deixar a prova com eles e eles entregar do jeito que eles conseguirem fazer e corrigir no quadro se der tempo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 79).

Neste caso, embora a estudante-professora não tenha tido autonomia para a elaboração do instrumento, observamos que mesmo neste contexto de aparente controle da prática avaliativa dos professores, em última instância e subsidiados por seus saberes, os professores encontram maneiras outras de agir, alternativas em meio ao controle e rigor, aspectos que para quem observa de fora do contexto da sala de aula, podem parecer irrevogáveis.

No caso descrito anteriormente, onde aparentemente se esperava que a única alternativa da estudante-professora Alice seria realizar a prova com os alunos mesmo que não estivesse de

acordo, surpreendemo-nos ao perceber que mesmo sem deixar de cumprir o que era exigência da escola (realizar aquela prova com os alunos tal qual ela estava apresentada), a professora encontrou ao menos quatro alternativas possíveis pensadas por ela mesma e que seriam escolhidas também por ela, nos mostrando que a autonomia relativa também tem um papel expressivo para a tomada de decisões, avaliação e modificação da própria prática, o que implica em dizer que o profissionalismo, através de uma autonomia mesmo que relativa, contribui para que os professores contornem as irregularidades presentes no contexto da prática através das decisões que tomam.

No discurso seguinte, por exemplo, percebemos a disputa descrita por Ball (2011) e que a professora precisa travar em busca de autonomia e poder de decisão. Para tanto, a postura de Alice frente às tentativas de controle de sua prática se alicerça na compreensão que possui acerca das especificidades de sua função, que tem por prerrogativa principal o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano as exigências que buscam desvirtuar seu trabalho deste objetivo:

Eu estava pensando essa semana se eu deixar para vir na semana de recuperação aqueles que precisam ou aqueles que iriam dançar, porque a escola queria que viessem os que vão dançar. Só que eu não estou de acordo. Porque tem uma criança aqui mesmo que tem muitas faltas, tipo tem mais de 50 faltas já, e ele está por um tris para ser reprovado por falta. Aí nesse período, ao invés de eu deixar o menino em casa e mandar vir aquele que vem todo dia desde o começo do ano, aí eu vou pedir para vir quem tem mais falta, que e realmente precisa, e com menos crianças na sala, eu tenho chances maiores de fazer com que ele compreenda o que está no quadro. Aí pronto... eu achei melhor fazer isso (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 86).

Como o primeiro ano do ensino fundamental se integra a uma política de avaliação em que o aluno não pode ser retido ao final do ano, notamos que a gestão e a coordenação da escola trataram o período de “recuperações” como insignificante, pois, sugeriram às professoras que ao invés de convocarem os alunos que precisavam de reforço na aprendizagem, selecionassem e convocassem aqueles que estavam dispostos a dançar na festa junina da escola. Discordando disto, observamos que a professora cumpriu exatamente o que havia exposto na fala que apresentamos e convocou para semana de “recuperações” apenas aqueles que estavam precisando de um apoio da professora e de atividades direcionadas às suas necessidades de aprendizagem. Durante esta semana, visualizamos que a professora não se preocupou em realizar novas provas, mas, em trabalhar com os alunos exclusivamente aquilo que aparentavam ter mais dificuldade, transformando através de uma escolha autônoma e pessoal um momento que seria de ensaio, em um momento de aulas “direcionadas” àquilo que os alunos necessitavam.

Práticas como estas, que são embasadas naquilo que o professor sabe e pode fazer, fazem com que os responsáveis pelas tentativas de controle sobre seu trabalho se convençam de que os professores estão aptos a tomarem decisões sem que “desastres” aconteçam ou sem que a reputação da instituição seja colocada em cheque, visto que é isto que, em muitos casos, promove o desejo de controle, ou seja, o desejo de proteger a escola de eventuais erros que os professores possam cometer, pois como afirma Perrenoud (1999),

Quando se trata de avaliar, o professor encontra-se à frente; entretanto, ele não avalia em seu próprio nome, mas na qualidade de agente da organização escolar. Em outras palavras, a avaliação compromete a instituição, o que a leva a controlar, de uma maneira ou outra, as práticas de avaliação dos professores (p.60).

Estas tentativas de controle, que no fim tentam regular a reputação da instituição escolar, dão evidências também da própria desprofissionalização dos professores, que é percebida, neste caso, pela desconfiança que a escola possui sobre o trabalho dos mesmos, como se a autonomia destes representassem um risco as instituições. No entanto, ao instituírem-se através de suas competências, os professores vão abrindo caminhos de confiança que favorecem a tomada de decisão em outros aspectos, como também o respeito mútuo de seus pares e dos demais sujeitos que participam do contexto da prática. Frente a isto, identificamos que o conjunto de saberes dos professores podem se apresentar como uma prestigiada possibilidade de os mesmos fazerem ser reconhecidas suas práticas e a exclusividade de sua função com base em um “saber-fazer” que os habilita a um “poder-fazer”, amenizando, assim, os efeitos das tentativas de controle que outros empreendem sobre suas práticas.

Assim, os saberes embasam as práticas dos professores e suas decisões profissionais, lhes dando mais confiança e mais determinação para exporem suas concepções frente às tentativas de controle. Isto pôde ser percebido nas observações realizadas no contexto prático de influências em que Alice trabalha, onde a estudante-professora demonstrou suprimir suas opiniões, ou apresenta-las de forma flexível, de modo a não causar problemas com as demais professoras e coordenadora. No entanto, em alguns momentos Alice demonstrou que esta flexibilidade pelo coletivo deveria possuir limites, pois mesmo que o professor preze pelas práticas coletivas, ele precisa ter nestas práticas suas concepções contempladas direta ou indiretamente através do movimento entre o individual-coletivo, o que nos fez perceber que não só a autonomia dos professores é relativa, o controle e as influências que advêm do contexto da prática também são.

[...] eu já passei para coordenação, e elas já estão sabendo que eu penso de um jeito e elas [as outras professoras dos primeiros anos] pensam de outro, porque depois quando eu precisar fazer alguma atividade na sala, e eu perceber que

elas tão com resistência e realmente for preciso eu bater o pé, e dizer eu quero e vai ter que ser, elas vão ter ou que acatar, ou eu vou ter que fazer só, está entendendo?! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70).

Deste modo, percebemos que no cotidiano há momentos de enfrentamento, de embates e disputas que se forjam através dos diversos sujeitos que ocupam espaço no contexto da prática. Estes embates, para além de serem externos e envolverem vários sujeitos, também são internos à mente dos professores, que são confrontados a todo tempo pela dinâmica da escola, pelas políticas de educação, pelas concepções de seus pares, pelas determinações da secretaria de educação e da gestão, entre outros.

Frente a tudo isto, os professores travam embates consigo mesmos (suas concepções, saberes, limitações) e com os efeitos que estes outros sujeitos de influência produzem sobre eles e sobre suas práticas, o que faz com que muitas vezes assumam concepções e práticas com sentidos heterogêneos, tendam para o desenvolvimento profissional e autonomia, mas, ao mesmo tempo, se ancorem na acomodação do que foi determinado por outros, isto porque, segundo Contreras (2002) o profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores sintam-se “recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção” (p. 67). São estes limites não percebidos pelos professores que os fazem administrar concomitantemente momentos de controle alheio e momentos de autonomia, o que pode fazer com que nesta mescla de controle e autonomia não se deem conta dos limites estabelecidos.

Assim, em uma autonomia relativa, autonomia e “submissão” parecem conviverem, alternando-se em momentos oportunos, nos quais o fortalecimento de uma pode levar ao enfraquecimento da outra, porém, nem sempre isso se dá alternadamente, visto que as disputas travadas no cotidiano são diversificadas e constantes, abrangendo vários aspectos das práticas dos professores. O que há, é um ritmo diferenciado de desenvolvimento profissional, que está implícito às subjetividades dos sujeitos, às suas identidades e experiências pessoais. Este entremeio que os professores podem se situar enquanto estão em formação e ao mesmo tempo experimentando as demandas do cotidiano da sala de aula pode ser percebido nas práticas da estudante-professora Luiza, que em alguns momentos, parece alternar ou trazer um duplo sentido sobre suas práticas.

Como exemplo disto, observamos que a mesma busca se utilizar de outros instrumentos de avaliação que não sejam a prova. Assim, Luiza se utiliza de um acompanhamento em seu caderno de planejamento, no qual anota sempre o nome dos alunos que fizeram as atividades em classe e em casa. Além, disto, a estudante-professora propôs (embora que uma única vez

durante o período das observações) um trabalho de pesquisa para os alunos, que, segundo ela, “ajudaria na nota da prova”. Embora tenhamos percebido que haja uma tentativa de diversificar os instrumentos de avaliação por iniciativa própria, esta tentativa está arraigada ainda a concepções pessoais que também são influenciadas pelas concepções institucionais da escola em que se formou e em que trabalha.

Afirmamos isto porque observamos que Luiza demonstrou possuir uma concepção hierarquizada sobre os instrumentos de avaliação, já que o “trabalho” de história foi apresentado para os alunos como um trabalho subordinado à prova, atribuindo a este a função de elevar a nota do aluno na prova escrita, e não obter através deste outro instrumento de avaliação informações diferenciadas sobre o nível de desenvolvimento dos alunos e sobre o que eles foram capazes de realizar através do envolvimento com o “trabalho” que havia sido proposto.

Este episódio ocorrido com Luiza nos remeteu a uma das pesquisas do estado do conhecimento que realizamos, na qual, é discutida a importância de se compreender que o que qualifica os instrumentos de avaliação é a concepção de homem, educação e sociedade que os professores possuem, pois, embasados nestas concepções, os professores estabelecem objetivos e intenciam produzir aprendizagens (BATISTA, ENDIPE, 2010). Frente a esta constatação, entendemos que a concepção que os professores possuem e os sentidos que atribuem às suas práticas e às especificidades de sua própria função reverberam no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos mesmos, visto que estes sentidos determinam suas ações cotidianas, que interferem, de algum modo, no processo de profissionalização coletiva dos professores.

Assim, sabendo que os sentidos atribuídos pelas estudantes-professoras, assim como as experiências pessoais e as influências do contexto da prática interferem no desenvolvimento das práticas avaliativas, objetivamos analisar para além da elaboração dos instrumentos e da autonomia que as estudantes-professoras possuem para tal, como se dá o desenvolvimento das práticas avaliativas. Embora ao tratar da elaboração tenhamos dado indícios desse desenvolvimento, trazemos nas análises seguintes aspectos mais aprofundados desse desenvolvimento das práticas avaliativas, ou seja, como as estudantes-professoras avaliam, a partir de quais elementos avaliam, como elas desenvolvem táticas durante todo o processo de ensino-aprendizagem que remetam ao desenvolvimento da avaliação.

Em suma, trataremos reflexões sobre como Alice e Luiza desenvolvem os processos avaliativos no cotidiano escolar considerando o que as influencia a desenvolverem tais processos de determinadas formas que lhe dão um caráter profissional que também é pessoal.

Assim, associamos esta personalidade a discussão da profissionalidade docente, visto que no desenvolvimento das práticas avaliativas no cotidiano escolar observamos sobretudo o saber-fazer dos professores, que se constitui através das muitas experiências que estes sujeitos passaram/passam, e que relacionam-se à formação, à experiência, às tentativas de regulação, à autonomia e às suas experiências pessoais. Logo, a profissionalidade das estudantes-professoras apresenta características que divergem entre si devido as individualidades dos sujeitos, que por sua vez, apontaram reverberar na prática avaliativa das estudantes-professoras.

6 PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS POR ESTUDANTES-PROFESSORAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PAUTADO NA INDIVIDUALIDADE DOS SUJEITOS

6.1 A concepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem: a construção de sentidos como meio de subversão da lógica adotada pelas escolas para a realização das provas

Para tratar de modo mais aprofundado sobre como se dá o desenvolvimento das provas e dos demais instrumentos de avaliação que são desenvolvidos pelas estudantes-professoras no cotidiano da sala de aula, propomos a partir deste ponto uma análise mais aprofundada sobre como estes processos se efetivam e os impactos que eles podem causar na constituição dos professores enquanto profissionais.

Assim, salientamos que junto a aspectos do desenvolvimento profissional, durante as observações nas salas de aula, pudemos identificar nas práticas avaliativas ali desenvolvidas que os saberes-fazeres que as estudantes-professoras mobilizam se apresentam como um instrumento de produção de novos sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem, subvertendo, inclusive, outros sentidos presentes historicamente na escola e em seus próprios contextos pessoais e formativos.

No que concerne ao desenvolvimento das práticas avaliativas, notamos, por exemplo, que mesmo que a turma da estudante-professora Alice faça parte de uma política em que a nota não é atribuída através do instrumento avaliativo prova escrita, a escola, à semelhança da escola 1 (em que a estudante-professora Luiza trabalha), institui uma cultura de provas em que alunos e professores têm de dispensar uma atenção especial a este instrumento. Salientamos assim, que a prova nestes moldes, que possui uma semana reservada com exclusividade, diferentemente dos demais instrumentos, contribuiu para que já no início do processo de escolarização, neste caso, um 1º ano do ensino fundamental, os alunos a enxergassem como algo extraordinário, alheio a sua realidade, o que a nosso ver, contribui para perpetuar os *sentidos de medo e tensão* que historicamente foram associadas às provas e conseqüentemente à avaliação.

A cultura do medo, da tensão e insegurança diante de um instrumento avaliativo remonta a ideia de que na avaliação, o aluno sempre tem algo a perder e de que os professores serão aqueles responsáveis por lhes proporcionar esta perda, isto porque, historicamente a avaliação foi associada à segregação dos que eram “mais inteligentes e dos menos inteligentes”, levando em casos mais extremos à exclusão destes últimos. Sendo assim, ela representava uma ameaça

ao aluno, que, ao receber uma nota “insatisfatória”, sabia que isto iria reverberar em sua vida escolar e profissional, visto que nos primórdios dos modelos de avaliação, a escola destinada às classes populares servia como uma preparação quase que exclusiva para o mercado de trabalho²⁹.

Nas realidades observadas, visualizamos que já no primeiro ano do ensino fundamental os alunos são expostos a esta tensão que a escola muitas vezes reproduz sob os efeitos históricos e ideológicos que acompanham os sentidos que ela constrói acerca da avaliação e que, parecem estar arraigados a uma memória discursiva que introduz na avaliação uma cultura de medo e sentimento no aluno de que ele possivelmente “perderá” ao ser avaliado, visto que nesta cultura, o aluno está vulnerável ao poder do professor que é acrescido nesta lógica de possuir o controle sobre aquilo que o aluno está sendo ameaçado de perder.

No entanto, apesar desta lógica que perpassa as concepções da escola, Alice, tentou desmistificar esta cultura, indo contra os efeitos históricos e ideológicos que inclusive já produziram sentidos nela mesma desde seus tempos de estudante na escola básica. Observamos que Alice sempre iniciava as provas tentando desmistificar esta ideia que os alunos, inclusive, já haviam assimilado, passando para os mesmos que os objetivos de uma prova, e conseqüentemente de uma avaliação estavam relacionados ao benefício deles, visto que este instrumento serviria para que os professores pudessem ajuda-los e não para puni-los ou os fazerem perder algo.

Esta prática da estudante-professora Alice, de desmistificar a avaliação para os alunos contornando a carga histórica e ideológica que a escola estava a reproduzir e que poderia se apresentar no contexto escolar uma influência significativa para sua prática, nos fez atentar para as mudanças que os professores podem efetivar através de seus saberes e as influências históricas e ideológicas que eles podem subverter através da consciência dos objetivos reais das práticas que estão a desenvolver cotidianamente. Assim, através de algo aparentemente simples, encontramos marcas de autonomia dos saberes e do pensamento crítico desenvolvido por Alice para poder explicar aos alunos que eles não precisavam se incomodar ou ficarem nervosos com a prova, pois, na visão dela, a prova é algo comum, que serve para ajudar alunos e professores.

Estas marcas de autonomia são perceptíveis no discurso e nas práticas de Alice, no entanto, salientamos que são veladas aos olhos da gestão da escola e da coordenação e que se traduzem como ações que são tidas quase que como um “segredo” entre os alunos e professores, mas que podem ser desvelados e observados a partir das pesquisas que, como esta, lidam com

²⁹ Vianna (2000).

o cotidiano na intenção de compreendê-lo e desinibilizá-lo, mostrando-o enquanto campo de autonomia e de saberes profissionais, que embora estejam no âmbito de mudanças aparentemente pequenas, como mudança de concepções do que é a avaliação por exemplo, podem partir para a efetivação de grandes mudanças não só das práticas, mas da educação e da sociedade como um todo.

Assim, para exemplificar estas marcas de autonomia e saberes-fazer presentes nas tentativas de Alice de subverter os sentidos de uma cultura de avaliação relacionada ao medo, apresentamos um diálogo da estudante-professora com os alunos, no qual, fica claro os sentidos de avaliação e prática avaliativa que ela desenvolve em seu cotidiano, e que se distanciam dos sentidos de exame e de resultados quantitativos. A partir deste distanciamento, a avaliação é apresentada a partir de sentidos relacionados a aspectos qualitativos. Durante as observações, no primeiro dia em que presenciamos a realização de uma prova, a estudante-professora teve a seguinte conversa com os alunos³⁰:

Presta atenção: a nossa provinha, a gente pode consultar o colega? A gente pode mostrar para o colega a nossa prova? – Não... – Por quê? **A gente vai fazer a provinha porquê? Alguém sabe por que a gente faz uma prova? – Para passar de ano... – É para passar de ano?** Ô pessoal, vocês acham que quando vocês terminam a prova, quem é que vai olhar se vocês acertaram ou se vocês erraram... quem é que olha? – A senhora. – Isso... a professora. **Quando Amanda terminar a provinha dela, a professora vai pegar a provinha dela e vai olhar cada coisa que ela fez aqui, para a professora ver se Amanda já sabe fazer algumas coisas que tem aqui no papel... se Amanda não souber fazer alguma coisa, eu já sei... para quê? Para quando tiver a próxima tarefinha que a gente faz no quadro, no livro ou no caderno, a professora tentar ensinar pra Amanda e também para todos vocês, beleza?** Outra coisa: nossa prova, da nossa sala, não tem n-o-t-a! Não tem nota... não tem 0, não tem 1, 2, 3, 4, 10... nada! Por que que não tem nota? Porque **a prova da sala de tia Alice não é para dar nota, é só para saber como é que vocês estão, se estão sabendo muita coisa, ou se não sabem e estão precisando aprender... está bom?** ” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 69).

No discurso de Alice, destacamos alguns enunciados que exprimem claramente as concepções/sentidos que a professora atribui à avaliação. De início destacamos que o próprio ato de fazer saber aos alunos o que é a prova, seus objetivos e seu ponto fulcral, já denota sua concepção sobre a avaliação, visto que ao notificar aos alunos sobre o que é a prova, a estudante-professora aponta sentidos de avaliação, que remetem para o fato de que a avaliação não é um processo realizado apenas pelo professor, pois ao explicar aos alunos ela os torna participantes deste processo.

³⁰ Todos os nomes dos alunos que aparecem nos diálogos foram substituídos por nomes fictícios, na intenção de preservar a identidade das professoras e dos alunos.

Assim, sabendo o que é o objetivo da prova, e de modo mais amplo, das avaliações que passam e passarão em sua vida escolar, os alunos passam a colaborar com os professores neste processo avaliativo, vendo-os não mais como alguém que eles precisam “iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes” (PERRENOUD, 1999, p. 180), mas como alguém que pode ajudá-los a superar estas dificuldades e que, por isso, eles precisam ser “transparentes” ao se submeterem a qualquer tipo de avaliação.

Ao passar estas concepções aos alunos, tentando mostrar-lhes sentidos de *uma avaliação que serve para beneficiar o aluno e não para puni-lo*, Alice anuncia a estes um sentido de avaliação que se distânciava de objetivos reduzidos à medida e à classificação. Deste modo, percebemos que a concepção dos alunos até o momento do diálogo com a estudante-professora partiu inicialmente de um interdiscurso, no qual a avaliação tinha por função definir os que seguem adiante no processo de escolarização, isto porque embora não tenham antes realizado provas que através da nota tenham este objetivo excludente, os alunos já demonstraram estar imersos neste universo discursivo que associa a avaliação a algo negativo. No entanto, a estudante-professora tentou desconstruir esta visão, argumentando com os alunos o que é a avaliação e quais os seus objetivos a partir dos sentidos que ela mesma atribuiu a este processo.

Acompanhamos vários momentos em que Alice desenvolve esse “trabalho” de modo insistente, tentando desmistificar as provas e, de um modo mais amplo, o processo de avaliação para os alunos. No dia seguinte a este diálogo, por exemplo, ela insistiu na mesma questão com os alunos: “Agora eu vou perguntar uma coisa muito difícil: Para que serve uma prova? – Serve para aprender a ler... para saber escrever... serve para ter faculdade... – E a professora precisa dessa prova para quê? – Para ensinar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 72). Notamos nesta nova conversa da estudante-professora com os alunos que agora, a prova para eles assume um outro sentido, que está relacionado ao *ensino-aprendizagem*. Diferentemente da concepção anterior que os alunos possuíam: “passar de ano”, a prova e a avaliação passam a ter objetivos que não estão relacionados a uma questão burocrática e taxativa, mas que relacionam-se com a função da escola: ensinar e fazer aprender.

No primeiro diálogo apresentado, realizado entre Alice e os alunos, destacamos também o sentido de *avaliação associada à informação*, que faz o professor visualizar as aprendizagens que o aluno conseguiu construir e as que não. Logo, ao procurar conscientizar os alunos do sentido de avaliação associada ao benefício dos mesmos, a professora pode ter contribuído para criar um clima favorável à obtenção destas informações, visto que ao passo que eles avançam no processo de escolarização confiando que este sentido de avaliação é real, eles tendem a

confiar em expor através deste processo suas fragilidades e necessidades de aprendizagem, sem tentar camuflar sua situação para a professora através de informações “falsas”.

Em outros momentos, Alice reforça também em diálogo com os alunos este sentido informativo da avaliação: “Então agora, me digam uma coisa: Para que serve a prova? ” É só para saber escrever? – Nãooooo. É só para passar de ano? Para entrar na faculdade? - Nãooooo. É para ajudar também a professora a saber qual é a tarefa que ela precisa fazer para aquela semana” (p. 72). Assim, a estudante-professora expõe aos alunos um sentido de prova, e de modo mais amplo, um sentido de avaliação que a ajuda a “saber” (a informa), e, por conseguinte, a motiva a agir em relação àquelas informações, que lhes dão respaldo para o desenvolvimento de novas atividades e metodologias de ensino.

Com isso, destacamos nos diálogos apresentados, mais um sentido de avaliação expresso na prática da professora Alice, que diz respeito à *avaliação associada à tomada de decisões*, sendo, portanto, norteadora das atividades a serem realizadas em sala, o que torna a avaliação um instrumento que para além da coleta de informações propõe e direciona mudanças nas atividades como resultado da reflexão sobre as informações e formulação de um novo projeto de ensino, o que aponta para uma avaliação que não é/está isolada em uma etapa final, mas que retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem.

Este sentido é expresso em vários discursos da estudante-professora, seja nas conversas informais que realizamos durante as observações, seja nos diálogos que a mesma realizou com os alunos. Em uma dessas conversas, a professora exemplificou aos alunos:

“[...] se Pedro não conseguiu fazer isso aqui, a professora vai dar nota zero para ele? – nãooooo. Ele vai repetir de ano por causa disso? Nãooooo. - Não! A professora vai pegar a provinha dele, vai levar para casa, e vai olhar quais são as tarefas que Pedro precisa na sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 72).

A tomada de decisões com base nas informações recolhidas através da avaliação torna-se explícita neste discurso em que a estudante-professora assegura aos alunos que o principal objetivo da prova que estão realizando reside nesse interesse que ela possui em saber quais as “tarefas” serão mais adequadas deste ponto em diante. Neste sentido, passamos a refletir que a tomada de decisões dos professores parte de seu profissionalismo, na medida em que identifica a partir de seus saberes específicos elementos da realidade do aluno e elementos que podem ser incorporados a esta realidade através de novas propostas de ensino que favoreçam a aprendizagem.

Assim, salientamos que as informações da avaliação servem como um suporte de direcionamento da ação do professor, visto que estas informações só terão utilidade de fato, se

forem aproveitadas para uma reformulação das práticas de ensino. Frente a isto, entendemos que as informações, quando analisadas e confrontadas com o contexto de influências dos alunos, impulsionam os professores a agirem. Deste modo, compreendemos que

A decisão de agir depende, antes de mais, da decisão que há que agir face a uma dada situação que não é satisfatória: por exemplo, considerar que os resultados deste aluno não correspondem àquilo que ele poderia e deveria fazer, que não exprimem todas as suas possibilidades (HADJI, 1994, p. 40).

Agir, assim, envolve incomodar-se com a realidade e tentar intervir sobre ela. Deste modo, o ato de incomodar-se provoca a desacomodação da própria condição do professor enquanto profissional que ao sair de sua zona de conforto do saber-fazer e do como fazer, questiona os objetivos que fundamentam suas próprias práticas, como também as metodologias que auxiliam no desenvolvimento das mesmas. Porém, esta desacomodação inerente ao agir não atinge unicamente aos professores, mas sobretudo aos alunos, que são afetados pelas práticas que foram reformuladas neste processo. Assim, ao refletir profissionalmente, o professor passa a agir e intervir em sua realidade e na realidade do aluno, visualizando antecipadamente o que o aluno pode ser, o que ele pode se tornar caso seja desafiado a isto, e assim, avance. A partir deste “estímulo” é que podemos considerar que a tomada de decisões por parte dos professores assume seu objetivo principal, que é o de modificar o sujeito aluno através do avanço nas aprendizagens.

Para que isto aconteça, entendemos que o processo de reflexão das informações e da tomada decisões deve ser guiado por objetivos pré-estabelecidos que direcionem os professores em suas ações e projetos e que estabeleçam aquilo que se deseja que o aluno alcance. Assim, destacamos um outro sentido de avaliação presente na prática da estudante-professora Alice, e que diz respeito à *avaliação associada a objetivos*, o que evidencia que a concepção de avaliação da estudante-professora se aproxima de uma perspectiva de avaliação formativa, relacionada à aprendizagem e que estabelece critérios e objetivos a serem alcançados por alunos e professores. A apreensão deste sentido foi possível através de mais um diálogo que a mesma realizou com os alunos:

[...] vocês lembram que a professora tinha pedido na prova para vocês juntarem as vogais? Ai a professora foi olhar na prova quem foi que conseguiu fazer, quem é que já sabe juntar as letrinhas e escrevê-las aqui... a professora queria ver isso... outra coisa que a professora queria ver: quando tiver uma palavra, será que meus alunos já sabem onde é que estão as vogais? Alguns sim, outros não... certo?! Tem gente que olha para esta palavrinha aqui e não consegue descobrir quais são as vogais... outra coisa que a professora procurou saber: tinha um número lá, e tinha uma palavra também... a professora queria saber qual desses tinha letras, e qual desses tinham números... outra coisa: a professora queria saber se vocês sabiam com qual letrinha começava cada palavra, não foi?! A professora pensou assim: será que Júnior sabe qual é a

primeira letrinha dessa palavra aqui? Aí eu vou pegar a prova de Júnior e vou ver o quê que ele conseguiu, o que ele conseguiu mais ou menos, e o que ele não conseguiu (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 72).

Esta fala de Alice chama-nos a atenção devido ao fato dela atribuir à avaliação o sentido de um processo guiado por finalidades e objetivos, mas, sobretudo, devido ao fato dela se preocupar em dizer para os alunos quais são estes objetivos, o que ela buscou ao corrigir a prova, passando-lhes a sensação de que a avaliação não é um processo arbitrário, mas assente em finalidades que se pretendem alcançar e que são bem definidas pela professora na intenção de favorecer suas aprendizagens.

Destacamos que a avaliação associada ao benefício do aluno é um sentido que se sobrepõe no discurso da professora, visto que “em condições de produção determinadas um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros (ORLANDI, 2012, p. 61). Assim, percebemos que este sentido perpassa todos os outros sentidos que a professora demonstrou construir sobre a avaliação e que nós conseguimos captar. Deste modo, ao perpassar a constituição de todos os outros sentidos, o sentido de avaliação associada ao benefício do aluno aponta para uma concepção de avaliação e conseqüentemente de prática avaliativa que se centra no diálogo com o aluno, reconhecendo-o como sujeito principal ao qual a prática do professor é direcionada.

Não intentamos aqui fixar estes sentidos como os únicos presentes na prática avaliativa da estudante-professora. Buscamos apenas evidenciar o que nos foi perceptível nas práticas da professora em questão, entendendo que estes sentidos podem vir a ser modificados, reformulados, aprofundados ou ainda rejeitados, o que evidencia que os sentidos não são inertes em sua formulação ou ainda em seus efeitos de significação, mas que estão sujeitos a mudanças relacionadas à história, à ideologia e aos efeitos que estas produzem nos sujeitos, como também podem estar relacionadas à influências do contexto profissional e formativo dos professores, estando, em todo caso, sujeitos a outros modos de interpretação por parte dos leitores/observadores.

Assim, os sentidos aqui destacados também partem da nossa posição e da nossa interpretação enquanto pesquisadoras, visto que, entendemos, baseadas em Orlandi (2012), que “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), o que indica que os sentidos aqui destacados partem da nossa leitura/interpretação sobre as práticas avaliativas. Assim sendo, não são verdades fixas, estando sujeitos a outras formulações e conceituações.

6.2 Como as estudantes-professoras desenvolvem o principal instrumento de avaliação formal instituído pela escola

Como já se pôde perceber, nossas análises tendem a evidenciar que mesmo que os professores estejam inseridos em contextos de influências que almejem direcionar suas práticas, estes podem, devido ao caráter profissional de sua função, apoiar-se em saberes que os fazem construir sentidos outros e se desviarem de influências que não comungam com as suas concepções.

Esta possibilidade de espaço de ruptura entre os sujeitos e as influências de seus contextos nos informa que a despeito do que busque ser instituído, a profissionalidade dos professores é um elemento guia da prática, visto que está ancorada em saberes especializados, o que faz com que os professores também influenciem este contexto. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo docente são expressos na natureza profissional das ações desenvolvidas e na capacidade que os membros de uma dada ocupação têm de influenciar o contexto em que atuam.

No entanto, embora consideremos que a profissionalidade e o profissionalismo norteiam e legitimam as influências dos professores, também compreendemos que em um estágio inicial da carreira, e, portanto, também inicial do processo de profissionalidade, os professores podem lidar no contexto da prática com influências mais sutis, porém significativas, que inclusive, podem interferir no seu desenvolvimento profissional. Estas influências sutis a que nos referimos (quando em comparação com as influências de contextos mais amplos, como o das políticas, por exemplo), o são porque elas chegam até às professoras iniciantes na carreira em formato de ajuda ou até mesmo como um meio facilitador do próprio trabalho que precisam desempenhar, mas que se sentem de início, inseguras para tal. Assim, coadunamos com Alves; André (ANPED, 2013), ao afirmar que

O ambiente de trabalho dos professores, expresso nas relações que configuram o clima organizacional da instituição, tanto pode oferecer aos professores um contexto com o poder de aprisionar, conformar e dificultar o desenvolvimento das condições de produção dos descritores de profissionalidade, quanto pode apoiar, estimular e subsidiar a sua constituição (p. 14).

Frente a estas afirmações contidas nas palavras de Alves e André, coube-nos refletir como o desenvolvimento da profissionalidade pode ser influenciado por estas relações que se configuram na organização das escolas, porém, considerando que estas relações não são determinantes, visto que como vimos em análises anteriores, os professores encontram alternativas para modificarem de maneira autônoma o cotidiano que lhes é dado.

No que concerne às realizações das provas, por exemplo, destacamos que embora as escolas adotem uma cultura de avaliação que torna a prova um momento extraordinário, incomum à dinâmica cotidiana e desconexo dos momentos de ensino, a estudante-professora Alice apresentou em suas práticas significativos momentos de ruptura desta cultura avaliativa, não se atendo a desmistificá-la através dos discursos enquanto fala, mas principalmente através do discurso enquanto prática.

Durante a realização das provas, Alice preocupava-se em mostrar aos alunos que estavam respondendo uma atividade como qualquer outra. A estudante-professora explicava as questões mostrando exemplos de resolução e perguntando aos alunos se eles tinham dúvidas. Os que tinham, levantavam o braço e ela se dirigia de banca em banca explicando a questão novamente. Em outros momentos, quando julgava necessário, a estudante-professora desenhava no quadro e explicava novamente para que os alunos pudessem compreender, enfatizando sempre que não se “apavorassem” caso não soubessem responder alguma questão da prova:

Gente, quem não sabe, não fica com medo, não fique aflito, não fique nervoso, porque a professora vai olhar, vai ver que você não sabe, aí quando for na semana que vem a professora vai trazer tarefinhas para vocês aprenderem a fazer essa tarefa, tá bom? (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 72).

Assim, ao transmitir para a classe o sentido de avaliação associada a uma possibilidade de ajuda para o aluno e para o professor, tentando diminuir a tensão dos alunos, a estudante-professora o fez por possuir saberes teórico-práticos ligados a uma concepção de avaliação que preza pelo conhecimento do aluno e pela capacidade intervenção do professor, mas também devido às experiências que vivenciou enquanto aluna da educação básica. Durante a entrevista que propôs a narração de sua biografia, Alice nos falou sobre algumas experiências escolares que ela considera “negativas”, o que nos fez atentar para o fato de a estudante-professora tentar de forma tão insistente desmistificar a concepção de avaliação que os alunos estão construindo:

Uma coisa também que eu trago para minha experiência, que era algo negativo que eu trago para hoje. É que eles [os professores de Alice] tratavam a prova como algo muito pesado, de que aquela coisa... se você olhar de lado você é retirado da sala, se você olhar para trás, você leva um zero... e isso desde o primeiro ano que eu já aprendia isso na escola. Tipo, quando era dia de prova eu já acordava com o coração na mão já... eu já não dormia direito, aí acordava mal. Então assim, os outros profissionais, eu não sei como eles vão tratar essa criança, como essa criança vai chegar lá, sei lá... no dia que ele for prestar o vestibular, qual foi o percurso dele pelas provas, mas, pelo menos nas minhas aulas, vou fazer de um modo que eles não enxerguem a prova como algo tão pesado, como algo tão ruim, que só vai ser algo do tipo: só um sim ou um não para eles... você não passa de ano, você passa de ano. Não é por aí, então eu tento passar isso para eles (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 14).

O discurso de Alice aponta não meramente para uma crítica à prática dos professores que ela teve contato durante a educação básica, mas, principalmente a um tipo de influência que esta prática representa. Ou seja, Alice usa a prática destes professores como exemplo de como ela não deve agir no desenvolvimento de suas práticas avaliativas. Deste modo, a estudante-professora busca empreender, neste caso, uma “prática reversa” à prática avaliativa de seus antigos professores que ostentavam uma concepção punitiva de avaliação, relacionando-a a momentos de tensão. Assim, constatamos no discurso de Alice que as concepções sobre estas práticas foram desveladas durante o curso de formação, que a auxiliou a possuir uma concepção de avaliação reversa àquela que seus antigos professores possuíam, sendo esta concepção relacionada à avaliação em um sentido formativo.

Foi justamente este sentido formativo que visualizamos em outros momentos na prática da estudante-professora Alice, visto que percebemos que ela também se utilizava do momento do desenvolvimento da prova para ensinar aos alunos. Enquanto respondia as questões com os alunos, a professora tentou explicar um termo mencionado (“direção”) e que era determinante para que eles compreendessem a questão. Ao invés de dar a resposta, indicando onde os alunos deveriam marcar um X, a professora fez uma pausa para explicar de que se tratava:

Na nossa escola temos sala de professores? – Sim. Temos banheiro para os alunos? – Sim. Temos direção? – Sim. – E o que é direção? – É a fila! - A Fila é direção? Nós estamos falando de um ambiente aqui da escola. Direção da fila diz respeito ao jeito de você andar... só que eu estou perguntando o que é o lugar aqui da escola que se chama direção. Tem um lugar assim aqui? – Sim. – Lá na sala dos professores, na sala de reunião, na sala onde fica os professores na hora do recreio. Lá é a sala dos professores, não é?! Aí tem uma sala onde as coordenadoras ficam... lá se chama sala da coordenação. E do lado tem a sala do diretor, que se chama... Direção!!! Então a sala do lado da coordenação é a sala da direção. Temos direção aqui na escola? – Sim. - E onde é a direção? – Na sala do diretor” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 75).

Após a explicação da estudante-professora, sobre o que significava o termo “direção” e onde este departamento se localizava na escola, os alunos responderam sozinhos a questão. Analisamos que embora este extrato do ocorrido em sala de aula possa parecer simplório, ele não só foi significativo para os alunos, como também nos proporcionou visualizar na prática de Alice que, a despeito das tentativas da escola para separar o que é momento de ensino e o que é momento de prova, sua profissionalidade a leva a agir de outra maneira que aponta que a conduta profissional dos professores

[...] pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Assim, quando nos reportamos à docência, intervir nos contextos relaciona-se ao fato de promover influências e, se preciso e possível, mudanças que estejam no âmbito da jurisdição do professor e que compoñham as especificidades de sua função. No caso que apresentamos da estudante-professora Alice, verificamos que a mesma priorizou cumprir o ápice dessa especificidade, neste caso o ensino, mesmo em um momento que a escola reservou para algo diferente. Isto também pôde ser percebido nos momentos diários em que após a prova, a estudante-professora realiza uma correção coletiva com os alunos.

Chamou-nos a atenção que em um dos dias de prova, a professora em conversa informal apontou uma das questões do instrumento e disse que os alunos não saberiam responder, pois estavam acostumados a fazer aquele mesmo exercício de outra maneira. Ela tentou explicar a questão aos alunos, tirou dúvidas, mas, ainda assim percebeu que muitos não haviam compreendido. Ao receber a prova dos alunos, a professora a corrigiu dando ênfase à questão que os alunos não souberam responder:

Vocês viram que a gente teve uma dificuldade muito grande para fazer essa parte da prova, não foi? – Foi. – Algumas pessoas. Teve algumas pessoas que conseguiram, teve outras que não. Alguém se lembra qual é a primeira letrinha que tem quando a gente fala a palavra DADO? – D. – Quem sabe a primeira letrinha da palavra GIRAFÁ? – GI. – (um aluno foi escrever no quadro, então, a professora mostrou a forma correta) ”. Ao perguntar aos alunos como se escrevia, os mesmos respondiam sempre com o som da sílaba, ao invés de falarem a letra (como a professora havia previsto) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 80).

Esta prática da estudante-professora nos fez refletir sobre a importante articulação não só teorizada pela mesma, mas também didatizada, e que se deu a despeito da “divisão” do próprio tempo curricular que era reservado à prova isoladamente (na concepção da escola), mas que poderia ser utilizado também para o ensino (na concepção da professora), o que aponta que há uma articulação desses processos mesmo quando se tenta separá-los através de um tempo curricular estabelecido.

Na prática da estudante-professora Luiza, também observamos momentos de ensino nos dias que eram separados pela escola para a realização das provas. Identificamos que nestes dias, a estudante-professora propôs uma revisão dos conteúdos que seriam trabalhados na prova, como expõe o diálogo abaixo entre a estudante-professora e os alunos:

Gente, estudaram para prova de hoje? – Nãooooo. – Como é que a pessoa vai fazer uma prova sem estudar? Vocês sabem pelo menos me dizer que prova é hoje? – Português. Então vejam, eu vou fazer uma revisão no quadro, vocês vão copiar e responder já para auxiliar vocês a responderem a prova (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 41).

Visualizamos nas práticas das duas estudantes-professoras que os momentos aparentemente direcionados exclusivamente às provas são utilizados também como um momento de ensino-aprendizagem, o que pode significar uma “transgressão” à perspectiva fragmentada das escolas ao instituírem dias voltados para a “aferição” das aprendizagens dos alunos.

Estas possíveis “transgressões” também dizem respeito à forma como as professoras lidam com as dúvidas apresentadas pelos alunos, que em ambos os casos, mostraram-se solícitas a explicar o que os alunos queriam entender, certificando-se inclusive, que haviam compreendido. Assim, visualizamos que a prática avaliativa das estudantes-professoras não se dá no isolamento de sua posição, distanciando-se do aluno e deixando que ele resolva sozinho seus “problemas”, mas garantindo que ele, no mínimo, compreenda o enunciado da prova, como pode ser observado na descrição abaixo que consta no diário de campo desta pesquisa:

A professora, ao ver dúvidas recorrentes em uma mesma questão, explicou comparando a um exercício que haviam feito antes “É do mesmo jeito do exercício que eu passei. Lembra que quarta feita eu passei um exercício com uma reta numérica que vocês tinham que dizer o valor de cada ponto? Só que nessa questão da prova vocês não irão me dizer o valor do ponto, vocês irão me dizer qual é a ordem. Então, vocês vão ter que descobrir qual é o valor do ponto F... o valor de cada ponto e dizer qual é a ordem que está” (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 47).

Salientamos que no caso de Luiza, esta disponibilidade ao tirar dúvidas assume um caráter subversivo às regras e tentativas de controle empreendidas pela coordenação, à medida em que a coordenação da escola orienta as professoras para não lerem as questões da prova com os alunos, na intenção de que sem nenhum tipo de ajuda, possam chegar às respostas. Esta orientação evidencia a influência das avaliações externas sobre o desenvolvimento das avaliações que os professores de um modo geral realizam, já que esta regra parte de um objetivo relacionado à avaliação proposta pelo programa do município, como explica Luiza: “no final do ano, eles têm umas provas externas que são do SEFE, só que nessa prova a gente não lê para eles. A gente troca, eu vou para essa sala e a professora de lá vem para minha. Aí a gente entrega e pronto (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 45). No entanto, apesar de receber esta orientação e cumpri-la, Luiza demonstra compreender a importância da participação do professor no momento de prova, ensinando e orientando os alunos.

Assim, embora Luiza se preocupe em tirar dúvidas dos alunos durante a realização das provas e separe no tempo curricular destes dias momentos específicos para a revisão dos conteúdos, achamos pertinente levar em consideração as possíveis concepções de ensino-aprendizagem que embasam esta prática, isto porque, de acordo com o que observamos, os

momentos de revisão estavam relacionados a atividades livres de estudo com pouca ênfase no processo de ensino-aprendizagem e mais ênfase no aproveitamento do tempo para a memorização dos conteúdos ” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 42). Assim, analisando a concepção que embasa esta prática, constatamos que há uma maior preocupação em que o aluno saiba responder a prova do que com o fato de que ele tenha aprendido efetivamente o que está fazendo, o que são coisas distintas.

Isto explicita um *sentido de avaliação associada à troca de informações* (MENDÉZ, 2002), sentido este que se configura como uma moeda de troca, em que o aluno devolve ao professor aquilo que ele ou o livro repassaram um dia para o aluno, o que torna o processo de ensino-aprendizagem fragmentado, visto que como afirma Fernandes (2011),

A avaliação que prevalece nas salas de aula está mais orientada para a classificação, certificação e seleção dos alunos do que para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da atividade que ocorre nas salas de aula (p. 139).

Assim, uma avaliação fragmentada, sem articulação entre os processos desenvolvidos na sala de aula, se funda sobre o sentido de uma avaliação associada a troca de informações, em que o aluno, além de estar em uma posição vulnerável, torna-se responsável pelo resultado da avaliação que lhe é atribuído, isto porque em um sistema dividido, ensinar torna-se função exclusiva do professor, e aprender função exclusiva do aluno, sem que haja necessariamente um imbricamento ou um compartilhamento destas responsabilidades, já que na perspectiva atual das escolas, como descreveu Fernandes (2011), elas estão em isolamento, como objetivamos ilustrar através do esquema abaixo:

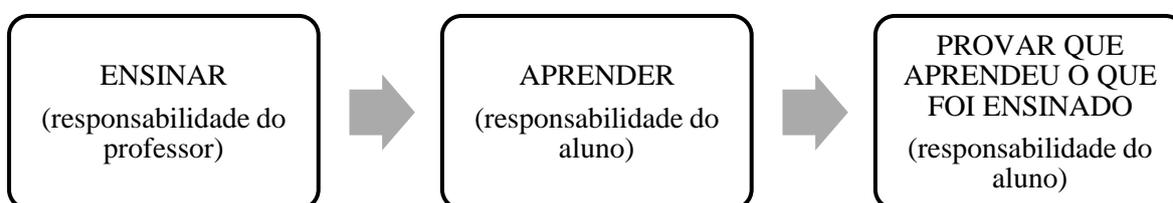


Diagrama 5: Fragmentação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Buscamos materializar neste diagrama como se efetiva a fragmentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, que, nesta perspectiva, seguem uma ordem hierárquica e desconexa, reforçando a necessidade do rompimento desta hierarquização existente entre as práticas e dessa divisão de responsabilidade que separam alunos e professores em atribuições

específicas, como se fossem independentes. Em uma conversa de Luiza com seus alunos, identificamos marcas discursivas que apontam para um sentido de avaliação atrelado à responsabilização dos mesmos, como se vê:

Todos estudaram para a avaliação de Ciências? – Nãooooo. - Todos trouxeram o livro de Ciências? Vejam, o resultado que daqui a pouco eu vou dizer a vocês foi triste. Lembram que depois eu peguei a prova com vocês e li, e na hora todo mundo me respondeu certo? **Mas, na hora da prova, vocês fizeram errado! Mas sabe porquê? Porque leram, mas não leram com calma para poder compreender o que o texto estava querendo dizer e o que a questão estava pedindo. Leram errado... isso se leram! Porque eu não vou nem dizer que leram.** Então vejam... após eu ler as provas, eu vi que pouca gente aqui na sala atingiu a nota. Pouca gente, fora quem não fez, atingiu a nota 6 na avaliação, o restante foi abaixo de 6. **É uma coisa triste uma turma de 4º ano não responder uma prova que estava fácil.** Que só era interpretação de texto, e o resto foi estudado e revisado em sala (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 43).

O discurso de Luiza, que versa sobre uma avaliação que a estudante-professora faz, levantando hipóteses sobre o desempenho dos alunos nas provas, traz, além de avaliações informais (que são coerentes com a realidade de muitos alunos), algumas marcas discursivas de responsabilização dos mesmos, como pode-se perceber nos enunciados destacados, em que a estudante-professora associa ao baixo rendimento dos alunos o fato de que possivelmente não leram com calma, leram errado ou não leram, já que na visão de Luiza a prova estava fácil.

Ressaltamos que esta (des) responsabilização dos alunos evidenciada por Luiza aponta também para a necessidade de os alunos reconhecerem a importância de sua participação no processo de aquisição e construção de novos conhecimentos, visto que estes não podem ser construídos unicamente através dos professores, do mesmo modo que não podem ser construídos unicamente por eles, os alunos, mas através de práticas conjuntas entre ambos os sujeitos.

No entanto, embora coadunemos com a necessidade de maior responsabilização por parte dos alunos, observamos no discurso de Luiza a ausência desta responsabilização conjunta entre alunos e professores, o que deixa transparecer o sentido de que o baixo desempenho dos alunos se associa unicamente à falta de interesse, ou a outros fatores que partem de ausências suas e não necessariamente de fatores que além de se relacionarem aos alunos, também se relacionam às práticas dos professores de um modo geral, o que reforça as funções fragmentadas que alunos e professores ocupam no processo de ensino-aprendizagem, tendo os últimos a função de ensinar, e os primeiros, a função de aprender e comprovarem este “aprendizado” através das avaliações. Assim, neste modelo fragmentado de ensino, avaliação e

aprendizagem, o aluno é o responsável exclusivo por seu “fracasso”, como expõe Villas Boas (2006):

Quando se apresentam os resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente, não se questiona a avaliação. É comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não possuem os pré-requisitos; não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não auxiliá-los nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola (p. 1).

Através das considerações de Villas Boas, salientamos que este discurso de responsabilização do aluno pelo mal desempenho que obteve não é isolado ou exclusivo à sala de aula e à prática da estudante-professora Luiza, isto porque este discurso se relaciona com outros discursos e dizeres que estão presentes nas práticas de muitos outros professores, inserindo-se em uma rede discursiva que perpassa os discursos e dizeres sobre avaliação assente em uma lógica de resultados isolados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta lógica fragmentada do ensinar distante do aprender e do avaliar, durante as observações presenciamos os períodos de “recuperação” das provas e, também achamos relevante analisar os sentidos de avaliação que perpassam mais esta fase da fragmentação do processo de avaliação que é proposto pelas escolas às estudantes-professoras investigadas.

Classificamos a recuperação como mais uma fase da fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho do professor por considerarmos que as concepções que embasam os momentos de “recuperação” não coadunam com a avaliação em sua classificação formativa, pois, como bem afirma Villas Boas (2006), “na avaliação formativa não cabe falar de “recuperação”. Recupera-se algo que já existiu. [...] não faz sentido falar de recuperação num processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam sempre juntas” (p. 76). No entanto, observamos que quando a aprendizagem e avaliação são tratadas (não somente pelo professor, mas pelo conjunto de sujeitos que compõem a escola) de modo dissociado, a recuperação passa a possuir uma importante função, que não necessariamente se relaciona com a aprendizagem.

Esta função diz respeito a um tempo específico em que alunos e professores arquitetam todas as estratégias possíveis para alcançarem um objetivo em comum: elevar as notas. Nestas estratégias, os professores são interpelados a realizar ações que durante a prova não eram admitidas, mas, que na recuperação (e para alcançarem seu objetivo), são. Como exemplo, visualizamos na prática cotidiana da estudante-professora Luiza, narrada pela mesma durante uma conversa informal, que durante a recuperação algumas regras na escola são modificáveis.

A primeira delas diz respeito à própria elaboração das provas, que para atender aos alunos, foi elaborada pelas próprias professoras. Outra questão que muito nos chamou a

atenção, diz respeito à leitura das provas, até então proibidas pela coordenação. Ao ser questionada sobre o desempenho dos alunos nestas provas, a professora respondeu: “teve um avanço nas recuperações porque depois que eu fiz as provas, eu li com eles as questões, então, para fazer estas [provas de recuperação], para eles, já foi mais fácil” (p. 49).

No discurso de Luiza notamos que há por parte da escola e da estudante-professora o consenso de que a elaboração das provas por parte do professor responsável pela turma e a assistência ao aluno durante a realização do instrumento são indispensáveis a um melhor desempenho por parte dos mesmos, facilitando, deste modo, o processo avaliativo através da aquisição de informações mais “reais” sobre o aluno, embora durante as provas esta forma de avaliar (nos períodos não destinados a recuperação) seja substituída, dando lugar ao modelo de elaboração já apresentado durante estas análises.

Assim, salientamos que embora por determinação de todo um contexto de influências - que é fundamentado por uma concepção fragmentada de ensino-avaliação -, a “recuperação” da avaliação demonstra estar a serviço de uma modificação nas notas e não propriamente de uma construção efetiva da aprendizagem.

Na escola 2, o período de recuperação das provas é organizado pela gestão de um modo similar à escola 1, visto que ambas reservam a semana após as provas para realizarem esta “etapa” de recuperações. Em conversa informal com Alice, a mesma expôs-nos a seguinte compreensão acerca da semana que a escola reserva para as recuperações das provas:

[...]semana que vem vai ser de recuperação, que para mim também, eu não vejo... ‘haaa, porque tem que ter a recuperação da prova!’ Não... acho que você tem que ver, rever o que você fez, né?!, durante o começo do ano até agora e ver o que você pode fazer para ajudar essa semana, porque também a gente não pode tapar o sol com a peneira, né? Não dá para recuperar tudo a uma altura dessas, mas, o que é que você pode fazer para contribuir ainda nessa última semana para os meninos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 83).

A partir do relato de Alice, vemos que embora a estudante-professora não acredite na “semana milagrosa” que a recuperação representa neste modelo de avaliação, afirmando que entende que o aluno não vai poder aprender em uma semana tudo o que não aprendeu em um bimestre, a mesma entende que a despeito disto, faz-se necessário aproveitar este momento para transformá-lo em uma oportunidade de contribuir com a aprendizagem dos alunos. Assim, explica como desenvolve este momento:

A recuperação que eu faço é relembrar o que caiu na prova, durante as correções eu vou identificando o que mais eles erraram, e aí trago de novo para a sala, escrevo no quadro, vou ver dentro das minhas possibilidades, trazer uma xérox para eles interpretarem, material manipulativo... vou ver qual é a demanda. O que as provas me disserem que está... aí no caso, você que toma conta desse processo? Ele não é mais dividido com as outras salas? Eu

identifico e aí a recuperação vai ser a partir do que a minha sala está pedindo, não vai ser mais com elas não... o que eu faço com elas é até a elaboração da prova. Depois da prova, é eu com a minha sala” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 85).

Conforme as descrições de Luiza inicialmente e o discurso de Alice, compreendemos que a escola dá margem para que os professores elaborem e tenham um maior controle sobre a “semana de recuperação”. No entanto, como aponta o discurso de Alice, a estudante-professora transforma esta “semana de recuperação” em um momento de reflexão de sua própria prática a partir das informações que obteve ao corrigir as provas dos alunos. Assim, na semana de recuperação se materializam o início de novas aprendizagens a partir de novas estratégias e não o fim de um percurso que se fecha com a última avaliação, isto porque, entendemos que não existe aprendizagens encerradas, mas em constante reformulação. Assim, a “recuperação” na turma de Alice não consiste necessariamente na realização de novas provas.

Diferentemente, as recuperações na sala de Luiza, são subsidiadas por uma política de avaliação própria ao ano de escolarização dos alunos e tem por uma de suas finalidades a elevação das notas para evitar a repetência. Ao questionarmos à estudante-professora como se deu a elaboração das provas e quem havia realizado esta elaboração, a mesma respondeu:

Foi eu. Eu sempre escolho questões da prova mesmo, que foi trabalhado com eles... aí faço. [...] teve umas [questões] que eu deixei em aberto. Só que eu não simplesmente copio a pergunta que eles já conhecem. Eu sempre modifico a ordem... o que era resposta vira pergunta... mas de acordo com o que eles viram na prova. [...] Teve gente em língua portuguesa que fez produção textual. Eu já não escolhi colocar produção textual... essa turma, em questão de produção textual é muito baixo, então eu preferi pegar o conteúdo em si, porque produção textual eu sabia que muitos iam cair, porque produção textual eles não são bons (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 96).

O discurso de Luiza evidencia as tentativas da estudante-professora em favorecer aos alunos nas recuperações para que estes não corram riscos de repetir o ano escolar. Assim, a mesma se utiliza de seus conhecimentos sobre os alunos para direcionar questões e conteúdos que ela já sabe que eles dominam. Apesar destas tentativas que buscam contribuir com os alunos e a elevação de suas notas, refletimos sobre o modelo de avaliação e recuperação adotado pela escola e que influencia nas práticas avaliativas que as estudantes-professoras desenvolvem. Desta feita, coadunamos com Villas Boas (2006, p. 76), que afirma que “se o aluno está em processo permanente de aprendizagem, ele nada tem a recuperar. Ele está sempre a aprender, e esse processo está sempre em avaliação, de modo que ele, a sua família e o professor saiba o que já aprendeu e o que ainda não aprendeu”.

Frente a estas palavras, compreendemos que o sentido de avaliar consiste no fato de conhecer o aluno, de acompanhá-lo, de entendê-lo e trabalhar juntamente com ele para que se efetivem aprendizagens que afetem a ambos os sujeitos integrantes do processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Este “conhecer o aluno” implica em um valioso saber do professor, que se desenvolve a partir da experiência e que se apoia em outros saberes teóricos para poder intervir nesta realidade do aluno conhecida e acompanhada pelo professor. Desta forma, salientamos que mesmo que as provas sejam um instrumento determinante e determinado pela escola como o mais “credível”, sendo também mais exposto às tentativas de controle, os professores encontram meios não só de subverter estas tentativas de controle, mas, acima de tudo, de instituírem no desenvolvimento das provas seus saberes-fazer, construindo através deles táticas que fogem aos sentidos reprodutivos de avaliação.

6.3 Profissionalidade e profissionalismo como base para a criação de táticas: o que pode ser mudado nas provas de modo “astuto e sutil”

Estando ainda a analisar o desenvolvimento da avaliação no cotidiano da sala de aula através do instrumento prova escrita, iremos a partir deste ponto tratar de momentos que observamos e que são classificados em nossas análises como táticas que as estudantes-professoras constroem e desenvolvem de modo muitas vezes invisibilizado, porém, não menos influente em relação aos demais contextos.

Como já abordamos em análises anteriores, as provas não são elaboradas pelas estudantes-professoras, que mostram discordar (cada uma a seu modo) das propostas apresentadas nas provas. No entanto, consideramos que a discordância das estudantes-professoras não se atém ao discurso enquanto palavras, mas transcende ao discurso enquanto prática. Afirmamos isto porque observamos durante a realização das provas diversos momentos em que Luiza e Alice se valem de seus saberes e instituem outras formas de desenvolver a avaliação formal que lhes é designada, fazendo uso de táticas para literalmente modificar as regras impostas à avaliação ou até mesmo o que foi elaborado por outros sujeitos que são alheios a sua realidade e à realidade de seus alunos.

Assim, tratando-se das táticas desenvolvidas pelas estudantes-professoras durante a realização do instrumento avaliativo prova escrita, apresentaremos a seguir alguns extratos das aulas, que mostram como a estudante-professora Alice se utiliza de sua posição privilegiada de influência no contexto da prática para modificar questões e enunciados das provas que não estavam condizentes com a perspectiva de seus saberes:

Situação 1: [...] ao explicar a quarta questão, a professora leu o enunciado de forma diferente do que estava posto. Lá estava: “Somos seres importantes e temos características próprias. Circule quem mais se parece com você”. Ao invés de falar isso, a professora disse: “Vocês estão vendo aí embaixo? Tem o desenho de um menino e menina. Eles estão fazendo o que? Vocês vão circular todas as características, todas as coisas que tem aqui e que tem na sua casa. E você vai também circular a criança que você é” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 74).

Situação 2: Na segunda questão dessa prova, a professora também mudou o enunciado ao lê-lo para os alunos. A questão dizia: “Deus se alegra com as crianças que têm bons modos. Marque um X nas figuras que revelam um bom comportamento”. Ao invés disso, a professora pediu que os alunos fizessem um X nas coisas que eles gostam de fazer em casa (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 74)

Situação 3: Ao explicar a terceira questão aos alunos, a professora alterou o enunciado da mesma. Onde havia: pinte o círculo que mostra quantas vezes você abre a boca para falar o nome dos desenhos, a professora explicou: vocês vão pintar o círculo que mostra quantas vezes você bate palma para falar o nome das palavras (Essa foi a forma que a professora havia ensinado aos alunos para separarem as sílabas) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 80).

Escolhemos as três situações acima por elas apresentarem modificações visíveis que Alice realizou nos enunciados das provas, sendo cada situação motivada por concepções sobre diferentes questões. Na primeira situação, por exemplo, a estudante-professora modifica o enunciado por ele estar relacionado à definição e fortalecimento dos estereótipos de gênero, tentando definir o que é ou não próprio a meninos e meninas realizarem. Então, justificando que modificou a questão para não incentivar a definição do que é próprio de um gênero ou de outro e para não aprisionar os alunos a estereótipos, Alice pediu que eles marcassem aquilo que eles são/fazem independentemente do gênero que possuem.

Na segunda situação, a estudante-professora modifica o enunciado das provas porque ele está relacionado à construção de conduta com base em princípios religiosos, assim, sabendo que em sua sala há uma diversidade de crenças, Alice modificou o enunciado pedindo que os alunos marcassem as figuras que retratam situações daquilo que gostam de fazer.

Na terceira situação, vemos que a adaptação que Alice fez na questão esteve mais relacionada a uma tentativa de fazer os alunos compreenderem a questão a partir daquilo que lhes foi ensinado e do modo como foi ensinado, já que a prova divergia metodologicamente do que a estudante-professora havia trabalhado em sala com os alunos.

Voltando um pouco à segunda situação, constatamos que as modificações neste dia se iniciaram já no início da aula, em que a estudante-professora, ao dar bom dia, [...]entregou as provas e anunciou: “hoje a prova é de relig... direitos humanos!” (p. 85). Identificamos que as modificações que Alice realizou nesta prova não estavam associadas a convicções religiosas

peçoais, mas a construção de uma concepção de educação, ensino e avaliação que foi construída através do imbricamento de diversos contextos de influência que contribuíram na construção de sua profissionalidade. Assim, compreendemos que

[...] a avaliação é prática cotidiana, de julgamento e de classificação, prática legitimada e que está presente nas histórias de vida dos professores desde o início de seu processo de escolarização, perpassando toda a vida de estudante. Assim sendo, apresento a hipótese de que a formação dos professores e as suas práticas de avaliação da aprendizagem são fortemente influenciadas pelas experiências de avaliação, anteriormente vividas, durante a trajetória escolar (LIMA; INEZ; SAAR, 2002, p. 3).

Evidenciamos que um desses contextos de influência, esteve relacionado às suas experiências de aluna da educação básica. Como já sinalizamos, Alice se apoia nestas experiências para usá-las como exemplo de uma prática que não quer desenvolver, visto que vivenciou como aluna os efeitos de uma prática pouco relacionada a seu contexto social quando criança. Assim, mais uma vez apontamos para a construção da profissionalidade de Alice fundada em uma prática reversa à prática de seus antigos professores, como podemos perceber no relato abaixo, que compõe parte da entrevista biográfica da estudante-professora:

Mas era de uma forma geral assim... tipo: você traz sua experiência de vida assim, e o professor faz questão de dizer que aquilo não tem... que aquilo não serve para nada, o que serve é aquilo que está na sala, que ele trouxe, que ele premeditou trazer e pronto. Não tem essa disponibilidade de mudar a aula, e isso eu trago para mim, trago também para minha prática, mesmo estas coisas eu trago também. Por exemplo, hoje eu não sei se você percebeu que a prova era de religião, só que em nenhum momento eu disse a eles que era de religião, porque pra mim, além de estar na lei, que não é pra trabalhar religião na sala de aula, se você não for tratar de todas de uma forma bem laica, né?!, mas, como eu sabia que quem fez a prova é de uma religião e tentou colocar na prova essa religião que é da pessoa, aí eu tentei trazer de uma forma mais voltada pra os direitos humanos, está entendendo?!, quando tem por exemplo, o que você mais gosta de fazer, aí tinha uma criança orando, uma criança com a bíblia,, e outra não sei o quê... aí eu coloquei aqui tem uma criança estudando... aí pronto, eu tento fazer isso assim, tentar de uma forma bem sutil assim tratar a proposta que a professora que elaborou a prova quis, mas, de uma forma que não interfira na religião de ninguém, ou na não religião de ninguém. **Aí tipo, eu peguei, e eu fiz mais ou menos o contrário que os meus professores faziam, que ao invés deles chegarem na sala e depararem com alguma coisa, não... se fosse, se eu tivesse a mesma perspectiva que eles, eu teria chegado e falado exatamente como estava ali [...]** (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 14).

A utilização da experiência considerada negativa por Alice e vivenciada como um “modelo do que não fazer”, se apresenta como um relevante achado nesta pesquisa, pois estes exemplos daquilo que não é uma “boa prática” (na concepção de Alice) auxiliaram e auxiliam na construção de uma profissionalidade que a estudante-professora busca desenvolver na

intenção de se distanciar destas antigas práticas, desenvolvendo assim, uma profissionalidade fundada sobre a prerrogativa de uma “prática reversa” às práticas dos antigos professores.

Assim, para Alice, os seus professores, tendiam a seguir o que a escola ou ainda eles próprios haviam planejado, demonstrando uma inflexibilidade do planejamento e objetivos da aula mesmo diante das demandas e influências trazidas por outros sujeitos. Diferentemente do que eles fariam nesta situação, a estudante-professora evidencia em seu discurso que procura, ainda que de modo sutil, modificar o que está posto, embora se utilize dos instrumentos que lhes foram direcionados. Esta fala de Alice relaciona-se com muita proximidade às conceituações de Certeau (2014), que ao tratar do “homem ordinário” do cotidiano, afirma que embora este se utilize dos “produtos” do cotidiano, de modo astuto e sutil ele constrói táticas que os modificam.

Vale salientar que para Certeau, as táticas se desenvolvem “sem lugar próprio, sem visão globalizante, [de maneira] cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos casos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder” (2014, p. 95). Neste sentido, diferente das estratégias que são marcadas pelo postulado de um poder, as táticas se dão assim como descreveu Alice no último discurso aqui apresentado, de modo sutil, porém, modificador da realidade cotidiana, visto que “os usos e táticas que [os professores] criam, inscrevem-se nos limites das relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem se aproveitar para empreender suas “ações” (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Além das práticas dos antigos professores para a construção de uma profissionalidade que a leva a desenvolver uma prática reversa, Alice também aponta outros sujeitos de influência que colaboram para o desenvolvimento deste tipo de prática:

Podem não... influenciam, me influenciam! Eu não sei se é por aí, né?!, não sei como é com outros professores, mas, me influenciam muito! E não só as práticas de quando eu era aluna, mas até hoje mesmo, as práticas de colegas de trabalho, tipo, o jeito que um colega de trabalho da escola, como é que ele lida com o outro, por exemplo, o jeito de fazer a prova, talvez eu não... então eu já sei como NÃO fazer a prova... talvez eu não saiba como fazer, mas eu já sei como não fazer, como por exemplo, nessa prova de religião. Então, tem coisas assim, que como eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma, eu sempre estou tipo assim, com as anteninhas ligadas, de olho no que está em volta de mim, e em que isto está me influenciando e em que eu posso fazer isso mudar em sala de aula (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 15).

O discurso da estudante-professora Alice aponta para a constituição de uma profissionalidade que se dá a partir da interação e dos efeitos de influência que múltiplos sujeitos tiveram sobre sua prática, o que indica uma construção que também é coletiva, mas que

incorpora uma personalidade ao passo que a estudante-professora define o que é “positivo ou negativo” nas práticas destes sujeitos com que ela teve e tem contato. Também aponta para o fato de que a profissionalidade, por estar sujeita a se delinear conforme as interações com as influências de outros sujeitos e contextos, não chega a uma etapa conclusiva, mas se apresenta como inacabada, visto que por ser um ser social e por estar fazendo parte de uma profissão relacional, os professores estão sempre em processo de desenvolvimento profissional.

Assim, a relação com estes sujeitos de influência (professores da escola básica e colegas de profissão), faz com que Alice, ao observar e refletir sobre as práticas por eles realizadas, assuma uma perspectiva de prática diferenciada. No entanto, salientamos que esta reflexão, que parte para uma perspectiva e uma prática diferenciada não se deu de modo aleatório, mas também por influência de um terceiro contexto, o contexto da formação no curso de Pedagogia.

Eu sei que se eu não tivesse na faculdade e eu tivesse em sala de aula eu acho que eu teria uma prática totalmente diferente da que eu tenho hoje. Eu acho que eu ainda posso mudar com as disciplinas que ainda vêm por aí também, eu acho que eu ainda vou mudar muita coisa assim, que eu acho talvez eu não esteja seguindo pelo caminho tão certo assim (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 16).

Além de indicar em seu discurso o corrente processo de mudança e desenvolvimento profissional pelo qual está passando, a estudante-professora, evidencia o contexto formativo como influenciador de sua prática e como fator de desenvolvimento de sua profissionalidade e profissionalismo. Ao tratar especificamente sobre as contribuições deste contexto formativo no curso de Pedagogia para a sua prática avaliativa, Alice explica:

Eu não sabia que o professor, precisava (antes de ter a disciplina de Português), eu não sabia que o professor na sala, tinha a obrigação, é seu dever saber o nível de escrita de cada criança. Eu não sabia que o professor precisava saber isso e que ele usava essa informação... (aí no caso já vou para outras disciplinas né?!) E que a partir do resultado ele vai agir em cima. Isso é uma coisa que eu aprendi lá [na Universidade], que eu coloco em prática aqui, eu tenho uma certa dificuldade de fazer, tanto que dessa vez, na avaliação diagnóstica que a gente fez, eu pedi à outra gestora, à Suzana, porque como eu disse a você, foi ensinado como fazer, qual era o instrumento que eu ia usar pra fazer uma avaliação diagnóstica e como fazer a avaliação, como sondar, só que a parte que foi negativa assim, que não foi ensinada nessa disciplina, foi o que fazer com aquele resultado, como agir?!, sabendo que na minha sala eu tenho vários níveis, porque tem muito níveis de aprendizagem aí... e como é que eu vou fazer, como eu vou pegar a minha prática e vou fazer na minha sala de aula com tantas diferenças de níveis de aprendizagem?, tá entendendo?! (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016 p. 16).

Percebemos no discurso de Alice as contribuições e influências do contexto formativo sobre sua prática, assim como a evidência de que a formação inicial apresenta aos professores em formação saberes que ultrapassam o conhecimento sobre a docência adquirido em outros

contextos. Assim, a formação inicial no curso de Pedagogia se apresenta como uma ruptura, em que os saberes do senso comum são retrabalhados e transformados em saberes científico/profissionais, que partem de uma prerrogativa de exclusividade em que os professores assimilam teoricamente a função docente a partir de pressupostos que remetem a um trabalho intelectual, em que a profissionalidade se apresenta como um conjunto de ações que resgatam o sentido profissional da docência. Deste modo,

A profissionalidade é um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, é um processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo (DUBOC; SANTOS, EPENN, 2005, p. 7).

Assim, considerando esta “passagem” de alunas a professoras que nossas estudantes-professoras estão a realizar, observamos em campo indícios dessa construção da profissionalidade e adesão a uma identidade profissional através dos saberes que são mobilizados para o desenvolvimento das práticas e que estão associados em sua aquisição ao contexto formativo no curso de Pedagogia e aos contextos pessoais ou formativos em outras esferas (como no caso de Luiza, que também é formada no Normal Médio). Assim, nesta construção de si enquanto docente, os saberes do contexto formativo são essenciais para o desenvolvimento de práticas que se distanciam do senso comum e da observação acrítica de outras práticas enquanto alunas da educação básica, para se aproximarem de intencionalidades científicas e intelectuais que os saberes conferem às práticas.

Estes saberes se mostraram nos contextos observados imprescindíveis para a criação de táticas (visto que são estes saberes que dão aos professores segurança para agirem e modificarem o cotidiano que lhes é dado) e para a afirmação profissional das estudantes-professoras. Ressaltamos, porém, que estes saberes também estão em processo de desenvolvimento, pois, eles vão paulatinamente se personificando na prática dos professores, que aos poucos veem suas dificuldades iniciais se esvaindo e dando lugar a um campo de maior estabilidade das práticas, que não se relaciona à acomodação dos saberes, mas à própria segurança que um saber intencional garante. Isto pôde ser percebido nas palavras das estudantes-professoras, que afirmaram que quando iniciaram o trabalho na docência, possuíam dificuldades mais elevadas no diz respeito à avaliação, como explicita Luiza:

[...] muitas vezes eu não sabia como avaliar. Como avaliar, o que avaliar sinceramente, se era a escrita, se era a gramática, se era o aprendizado... e hoje não. Hoje eu já sei o que cada um sabe, o que cada um desenvolve. Eu sei que tem alunos que são fracos, e tem alunos que na parte do aprendizado são mais

fortes. Então era essa a dificuldade que eu tinha... (LUIZA, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 3).

No discurso de Luiza, identificamos com clareza que as dificuldades apresentadas não se relacionam ao desenvolvimento de uma avaliação voltada a medir quantitativamente os alunos através de notas e médias, mas a avaliar o aluno a partir do acompanhamento individual. Ou seja, a dificuldade apresentada pela estudante-professora no início do exercício da docência dizia respeito à identificação de informações sobre a aprendizagem do aluno, o que aponta para a associação entre a avaliação e o conhecimento do aluno, resguardadas as suas características individuais. Do mesmo modo, Alice, ao ser questionada sobre estas mesmas dificuldades encontradas no início do exercício da docência, aponta para uma avaliação voltada aos processos de construção da aprendizagem-avaliação que ocorrem no cotidiano, explicando, desta forma, como se deu, em seu caso, a atenuação das dificuldades encontradas no início:

Eu percebo uma melhora significativa assim... tipo, quando eu cheguei, na primeira sala que eu tive, eu tinha uma dificuldade muito grande em avaliá-los. É... no sentido assim, da escrita. Porque como eram muitos alunos, eu não conseguia fragmentar o aluno, tipo: 'esse aluno está precisando disso, disso e disso'. E eu não conseguia. Esse ano, eu já estou conseguindo fazer isso... melhor do que o ano passado! De conseguir identificar isso, e aos poucos, eu estou pegando de um aluno e de outro. Eu sempre vou dar uma olhada assim, na escrita, na letra como é que está, se está conseguindo... Quem não consegue escrever de jeito nenhum, se já consegue fazer alguma letra... é tipo um trabalho de formiguinha mesmo, sabe?! Um pouquinho a cada dia. Por exemplo, Paulo mesmo, ele não conseguia fazer o nome dele. Ele fazia um monte de letra, e não conseguia fazer. Mesmo olhando, ele fazia olhando para fichinha e não conseguia fazer. Aí ontem quando ele fez a prova ele não conseguiu fazer o nome todo, mas ele conseguiu colocar o P, o A e outras letras. Aí eu imaginei que era ele, mas não pude verificar na hora. Aí quando eu cheguei em casa, que eu fui corrigir, eu disse: eu acho que é Paulo... será que ele conseguiu fazer o P e o A?! está entendendo? Só que isso é tão complicado de no começo você conseguir perceber essas pequenas coisas que não são tão pequenas assim, está entendendo?! (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 11).

Constatamos através dos discursos das estudantes-professoras Luiza e Alice, que suas dificuldades estavam relacionadas à uma avaliação que se associa ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Porém, identificamos também que estas dificuldades foram sendo superadas à medida que as professoras foram se adaptando ao contexto de atuação profissional e se dedicando a conhecer e compreender seus alunos individualmente. Assim, salientamos que esta adaptação, envolve a aquisição de novos saberes que apontam para a confluência de um desenvolvimento profissional que também foi percebido em outros contextos e divulgado por pesquisas que compuseram o levantamento do Estado do conhecimento que

realizamos. Assim, no campo de produção discursiva da ANPEd, identificamos a pesquisa de Cunha (2004), que afirma que

A experiência adquirida ao longo dos anos da prática docente, contribui para aflorar saberes utilizados no dia-a-dia das professoras. Essa experiência permite a construção de saberes necessários para a prática e que precisam ser dados a conhecer para que possam constituir-se como requisitos para a profissionalização docente (p. 6).

Logo, podemos enfatizar através dos achados de Cunha que o desenvolvimento profissional que se dá a partir da construção de novos saberes adquiridos com a experiência se apresenta como um elemento essencial ao processo de profissionalização, que como já vimos, se dá a partir do controle que um grupo profissional possui sobre suas próprias práticas e saberes. Desta feita, ressaltamos a importância das práticas realizadas pelas estudantes-professoras que denotam a vivência de saberes adquiridos em diversos contextos (seja na escola básica, na formação superior, com os pares e etc.), e que se desvencilham da reprodução do cotidiano que lhes é proposto.

Na realidade da escola e da sala de aula em que Luiza trabalha, por exemplo, também percebemos que a estudante-professora apresentou durante a realização das provas algumas práticas que fogem à conformação daquilo que foi pedido pela coordenação da escola, que por sua vez, acata ordens da secretaria de educação. Frente à exigência de não ler as provas na intenção de “acostumar” os alunos para a realização das provas externas, Luiza acatou as regras, porém, em sua sala de aula, encontrou maneiras outras de lidar com essa situação, como pode ser visto nos extratos seguintes presentes no diário de campo:

Situação 1: Vejam, hoje nós vamos fazer a avaliação de Língua Portuguesa. Então no caso, na avaliação vai estar todos os conteúdos trabalhados até hoje, inclusive interpretação de texto, pois terá um texto que cada um terá que ler e depois responder as perguntas de acordo com o que o texto diz. Fora isso terá outras questões sobre os substantivos, se é próprio ou comum, aumentativo e diminutivo... tudo isso foi trabalhado em sala, e não foi só uma vez (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 41).

Situação 2: Depois que distribuiu as provas, a professora não a leu, por ordem da coordenação. Mas, sempre que um aluno a procurava com alguma dúvida (sobre o enunciado da prova, ou alguma palavra trazida no enunciado e que era desconhecida por eles), ela respondia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 46).

Situação 3: [...] a professora estava para iniciar uma revisão de história, na intenção de ajudar os alunos a fazerem a prova do dia: “Vamos ver se vocês estudaram”. A professora fez perguntas para toda a turma, e deu alternativas de respostas. Ao perguntar, os alunos respondiam coletivamente (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 54).

As táticas que identificamos nas práticas avaliativas de Luiza durante a realização das provas podem ser compreendidas a partir de pressupostos que envolvem a subversão de uma das regras adotadas e difundidas pela escola. Identificamos que de modo mais expressivo, porém sutil, a estudante-professora buscava contornar os possíveis efeitos que a proibição da leitura das provas poderia causar no desempenho dos alunos. Estes pressupostos a que nos referimos dizem respeito às tentativas de Luiza de contornar as consequências desta proibição e relacionam-se a leituras e explicações prévias sobre as questões das provas, os conteúdos e até mesmo a organização destes no instrumento avaliativo.

Na primeira situação, a estudante-professora Luiza tenta momentos antes de entregar as provas de português aos alunos, prepara-los para a prova que chegaria em pouco tempo. Tentando fazer com que os alunos não fossem pegos de surpresa quanto ao que seria abordado no instrumento, ela busca fazer um rápido resumo dos pontos que cairiam, para que os alunos lembrassem desses pontos antes da prova e os identificassem com mais facilidade no momento de sua realização, já que Luiza, não poderia ler as provas e indicar do que se tratava cada questão. Assim, a estudante-professora, demonstrou acatar as ordens da coordenação, mas ao mesmo tempo, encontrou uma maneira paralela de avisar aos alunos o que eles encontrariam na prova, traduzindo para estes o instrumento através de advertências prévias, que não poderiam ser controladas pela coordenação da escola.

Uma outra tática utilizada pela estudante-professora Luiza, e que se relaciona a esta tentativa de “traduzir” a prova aos alunos, facilitando a compreensão da mesma, porém, seguindo as ordens da coordenação de não realizar a leitura, diz respeito ao fato (já mencionado em outros momentos) da estudante-professora aproveitar estes momentos para tirar dúvidas dos alunos quando solicitada.

Esta prática, embora comum para a função dos professores em geral, se apresentou através da prática de Luiza como um instrumento de subversão, já que os alunos, durante as provas, começaram a perceber que mesmo que a professora não lesse a prova coletivamente, ao procurarem-na, ela poderia ler a questão que tivessem dificuldade e ainda tecer algumas explicações, o que motivou, em muitas situações, os alunos a tirarem dúvidas sobre os enunciados e forma de resolução das questões. Esta recorrente procura dos alunos, fez com que a professora “quebrasse o silêncio” pedido pela coordenação durante a realização das provas e explicasse, em alguns casos, os enunciados para toda a turma (DIÁRIO DE CAMPO, p. 47).

O atendimento aos alunos individualmente se apresentou em nossas observações uma tática utilizada pela professora, que embora em algumas realidades seja uma prática comum, na realidade observada, devido à concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, torna-se uma

prática a ser utilizada pela professora não de modo espontâneo ou inerente à sua função, mas através de uma sutileza que não pode ser nitidamente revelada a outros sujeitos que compõem o contexto da prática em que atua, o que indica que o contexto da prática vivenciado nas escolas não é uniforme ou padronizado, já que cada contexto de atuação dos professores possui particularidades e desafios que são únicos e que apontam para a impossibilidade de [...] reduzir a vida cotidiana aos elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Assim, pensar o cotidiano, mesmo sob o discurso da criação de táticas por parte dos professores, requer o discernimento de que o que pode ser comum a um contexto, pode se apresentar como uma prática subversiva em outros. Frente a estas práticas comuns e subversivas que adquirem estas “tipologias” a depender do contexto em que se inserem, destacamos a terceira situação observada na prática de Luiza, em que a mesma, não conformada com o baixo desempenho dos alunos (a despeito das táticas que empreendeu durante as duas unidades observadas), busca outra tática na tentativa de subverter a proibição da leitura da prova.

Na terceira situação que descrevemos sobre a prática de Luiza, a mesma propõe aos alunos uma revisão dos assuntos que cairiam na prova. Como a situação descreve, a estudante-professora leu algumas questões (antes que a prova chegasse em suas mãos) e pediu para que coletivamente os alunos respondessem e ficassem atentos a cada questão respondida, o que de início, pareceu-nos uma atividade de rotina, já que como já evidenciamos, a professora sempre propunha atividades de revisão sobre os conteúdos abordados na prova. No entanto, quando a professora entregou a prova aos alunos, observamos que a revisão que ela havia realizado antecipava as questões que os alunos encontrariam na prova.

Deste modo, embora não estivesse com a prova dos alunos, Luiza tinha uma cópia da prova que seria entregue, isto porque ela havia sido a responsável pela elaboração da prova, por isso, tinha um rascunho das questões. Então, leu a prova e pediu que os alunos respondessem, corrigindo-os quando erravam e falando a resposta correta. Percebemos que esta foi uma tentativa de Luiza para melhorar as notas da sua turma, já que os alunos já estavam na segunda unidade e continuavam a tirar notas abaixo do previsto por ela mesma e principalmente pela escola. Assim, a estudante-professora não leu a prova após ser entregue aos alunos (como exigido pela coordenação), mas, ao mesmo tempo, fez o que pretendia, já que leu a prova antecipadamente sem anunciar aos alunos que a leitura que estava realizando era a da prova que eles iriam responder em poucos instantes.

Após tomar esta medida, que para nós, consistiu em uma tática, já que fugiu à conformação daquilo que estava posto (independentemente dos propósitos e concepções que

guiaram a construção desta tática), Luiza argumentou que as notas dos alunos nesta prova foram as melhores (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 55), o que fez com que a estudante-professora repetisse esta tática em outros momentos:

A professora leu as provas para os alunos antes de entregá-las. Ao ler as alternativas, a professora disse aos alunos que poderiam responder em voz alta. “Eu vou ler a prova para vocês e vou explicar o passo a passo. Vocês podem responder em voz alta. Então, prestem atenção!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 57).

Como falamos, independente das concepções de ensino-aprendizagem-avaliação que nortearam esta tática utilizada pela estudante-professora Luiza para assegurar uma boa nota para seus alunos nas provas e, ao mesmo tempo, para cumprir o que foi exigido pela escola, achamos pertinente trazê-la ao debate sobre as práticas dos professores e as táticas que as alicerçam, isto porque, convencionou-se no debate e no discurso acadêmico a importância da construção de táticas pelos professores, apresentando as táticas como práticas de subversão às regras do cotidiano. No entanto, não necessariamente se problematiza as táticas no sentido de compreendê-las não só como um meio de “burlar” o que está posto, mas de se compreender o que elas de fato pretendem, quais seus objetivos, suas concepções ou até mesmo o padrão hegemônico que visam construir, embora de modo sutil e silencioso.

Frente a isto, fazendo um paralelo das práticas/táticas cotidianas com as políticas, por exemplo, entendemos que embora exista a possibilidade de recontextualização das políticas e dos textos oficiais, não necessariamente todos os textos políticos são “ruins” e precisam ser ressignificados e recontextualizados. Do mesmo modo, nem todas as táticas visam necessariamente a superação de padrões educacionais “inadequados” para substituí-los por propostas educacionais que de fato atendam às necessidades de uma dada realidade. Assim, é possível que táticas sejam criadas na tentativa de fazer vigorar outros padrões educacionais que também podem estar no mesmo nível de inadequação conceitual dos padrões que já estão postos no cotidiano. Isto aponta para a necessidade compreendermos quais os objetivos, sentidos e concepções que embasam tanto as políticas quanto as práticas e a criação de táticas que são empreendidas nas salas de aula.

A partir destas tensões entre o que é posto no cotidiano da estudante-professora Luiza e as táticas que ela se utiliza para fugir à conformação destas regras, acrescentando a isto, a necessidade de problematização não só das regras cotidianas impostas, mas também das concepções e sentidos que embasam táticas, concluímos que

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de

investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes [...] (DURAN, 2007, p. 126).

Nestes aspectos contraditórios e perspectivas diversas que encontramos, percebemos que os professores, através de suas práticas avaliativas, tanto podem ser sujeitos de influência contra as concepções estandardizadas e mercantilizadas da educação, que comparam o ensino-aprendizagem a troca e devolução de informações, quanto podem ser sujeitos de influência por uma via oposta nas concepções que atribuem ao ensino-aprendizagem uma significância social e de desenvolvimento humano.

Frente a isto, evidenciamos a necessidade compreensão das práticas cotidianas através dos sentidos e concepções que delas emergem, visto que compreendemos que mesmo as práticas mais sutis e invisibilizadas, que ocorrem entre as quatro paredes da sala de aula, colaboram para a afirmação de saberes, e em um contexto mais amplo, para fomentar o processo de profissionalização, ou ainda para o distanciamento deste processo através de concepções que buscam atender objetivos mercadológicos presentes na educação, e que desqualificam alunos e professores de sua condição de sujeitos em desenvolvimento.

Deste modo, observamos a necessidade de conhecer essas táticas que realizadas de forma astuta, evidenciaram as concepções que embasam as práticas das estudantes-professoras e o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo, que se dá paulatinamente através da aquisição de novos saberes que são adquiridos através das experiências contínuas com as práticas avaliativas, sobretudo, aquelas que se dão nos cotidianos das salas de aula.

6.4 Os processos de avaliação desenvolvidos no cotidiano: o desenvolvimento da profissionalidade na avaliação do “dia a dia”

Embora tenhamos tratado até este ponto dos sentidos de avaliação que foram expressos pelas estudantes-professoras enquanto estavam em contato ou se reportavam a apenas um instrumento de avaliação, pudemos perceber através de conversas informais a concepção que as estudantes-professoras possuem sobre este instrumento:

[...] esse negócio da prova, para falar a verdade, eu não gosto muito desse negócio de prova, porque primeiro porque é conceito né?!, para o menino. Porque eu vou chegar aqui e avaliar... eu não acho que eu vou conseguir avaliar o meu aluno só por isso aqui não... está entendendo? Aí diz, “não, porque é mais uma forma de avaliar”, certo, é, mas não é a mais importante (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 83).

Ao tecer considerações sobre o instrumento de avaliação, Alice faz observações importantes que indicam a sua concepção sobre a avaliação, os instrumentos de avaliação, a

aprendizagem dos alunos e sua posição neste processo. Isto porque, ela inicialmente se posiciona, avaliando não só o instrumento, mas tecendo uma crítica ao modo como é proposto que a avaliação seja conduzida. Assim, ao afirmar que “para falar a verdade, eu não gosto muito desse negócio de prova”, a estudante-professora deixa que se apresente em seu discurso algo que ela não poderia dizer, por exemplo, à coordenação ou à gestão da escola. Dizemos que ela deixa que se apresente, porque entendemos que os discursos dos sujeitos também são fruto de uma seleção, em que, sendo os sujeitos também interpelados pelos efeitos da história e da ideologia, filtram seus discursos na intenção de se adequarem ao que pode e deve ser dito dentro de uma determinada formação discursiva, que neste caso, se apresenta no discurso da professora através de uma junção das posições que ela ocupa.

No entanto, por compreendermos que “[...] a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa” (ORLANDI, 2012, p. 24). Diante disso, ao acompanhar a prática das estudantes-professoras visualizamos que esta seleção que fazem em seus discursos está condicionada à relação que o sujeito possui com o seu destinatário, ou ainda, com a posição discursiva que este destinatário ocupa. Assim, através destas seleções se apresentam apenas o que pode e deve ser dito ao coordenador/gestor/colega de profissão, e o que pode e deve ser dito a alguém que compartilhou uma formação acadêmica similar, neste caso, nós, enquanto sujeito pesquisador, visto que o entendimento que Alice demonstrou possuir sobre prova pareceu repetidas vezes divergir da concepção de avaliação sustentada pela coordenação pedagógica da escola.

Um simples exemplo disto, diz respeito ao fato de que observamos que as provas eram intituladas de “avaliação”, reduzindo, assim, a avaliação a um único instrumento: a prova. Assim, considerando que “restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisões (SILVA, 2003, p. 16), identificamos no discurso da professora uma forte divergência quanto a esta concepção, visto que esta enunciação da prova enquanto avaliação estava relacionada à perspectiva de avaliação da professora que elaborou a prova e até mesmo da coordenação, que havia corrigido e não fez observações quanto a este aspecto.

Notamos ainda que Alice se refere ao instrumento chamando-o de prova e não de avaliação, diferentemente do que está anunciado no instrumento (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 86), o que indica que a estudante-professora possui perspectivas e concepções diferenciadas, a despeito da concepção de avaliação dos demais sujeitos que compõem o contexto em que atua. Também visualizamos uma discrepância nas concepções que se relacionam não somente

ao instrumento avaliativo em si, mas que estão relacionados a processos mais amplos que envolvem a sociedade e a educação. Deste modo, ao passo que a coordenação e gestão tendem a aderir uma perspectiva de avaliação, educação e sociedade que são diferentes da que é sustentada por Alice e vivenciada em sala de aula, a estudante-professora sustenta suas concepções a despeito das concepções contrárias, embora que para isso, tenha que em alguns momentos, fazer uma seleção daquilo que pode e deve ser dito em suas posições discursivas.

Assim, ao fazer uso de uma seleção de palavras e externar em seu discurso que não gosta da forma como o instrumento prova e as avaliações são propostas (com uma dedicação quase que exclusiva à prova), a professora justifica o porquê de “não gostar” através da afirmação de que não avalia o aluno unicamente através da prova, o que indica que a concepção de avaliação não está centrada na pura troca ou devolução de informações em muitos casos objetivadas pelas provas, mas, pela possibilidade de avaliar em outros momentos e através de outros instrumentos.

Deste modo, ao fazer esta afirmação, a professora nos informa sobre um tipo de avaliação que desenvolve e que está relacionada aos processos desenvolvidos no dia a dia da sala de aula, o que suscita em nossa interpretação sobre sua prática mais um sentido de avaliação, desta feita, *a avaliação associada a um processo cotidiano*, que não se dá a partir de etapas sucessivas e isoladas, mas que é construída ao longo de um percurso que se dá no dia a dia, no cotidiano da sala de aula, na interação professor-aluno e na superação de dificuldades que se apresentam diariamente.

Ao falarem sobre esta avaliação cotidiana, as estudantes-professoras Luiza e Alice se reportam à mesma afirmando que é através dela que o processo de avaliação de fato ocorre com mais clareza e mais elementos qualitativos que possam ser utilizados pelo professor. As avaliações cotidianas que são desenvolvidas pelas duas estudantes-professoras estão relacionadas a aspectos que são requeridos pela escola e pela secretaria de educação, e a outros aspectos que estão relacionados mais diretamente aos saberes formativos, isto porque, estas avaliações são guiadas pelas concepções que cada estudante-professora possui sobre educação, ensino-aprendizagem e a própria docência.

Desta feita, as avaliações que são realizadas no dia a dia, durante as aulas e sem momentos específicos pré-estabelecidos podem ser classificadas em quatro tipos, como expõe o esquema a seguir:

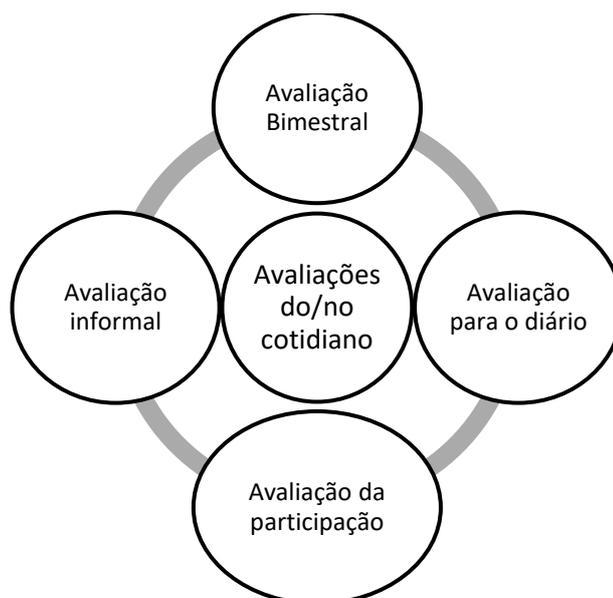


Diagrama 6: Tipos de avaliação identificadas na prática das estudantes-professoras e que ocorrem no cotidiano.

Embora estas avaliações pareçam distintas, vale salientar que elas se complementam e embasam umas às outras. Assim, mesmo quando a avaliação parece possuir finalidades burocráticas, salientamos que as estudantes-professoras transformam esta prática burocrática em uma prática pedagógica, o que implica em um princípio profissional. Desta maneira, analisaremos o desenvolvimento de cada uma dessas práticas avaliativas que se desenvolvem no cotidiano, levando em consideração os saberes-fazeres que as estudantes-professoras empreendem para este desenvolvimento.

Iniciaremos falando sobre as práticas de avaliação relacionadas ao acompanhamento bimestral do desenvolvimento dos alunos. Esta avaliação parte de uma avaliação diagnóstica e foi observada na sala da estudante-professora Alice, que desde o início do ano, a cada bimestre, reúne cerca de três a quatro alunos por vez, que ficam bem próximos a ela enquanto ela dita algumas palavras de forma bem detalhada. As palavras ditadas pela professora na primeira avaliação foram: jabuticaba, cenoura, sopa, pão. A professora disse que para ver a evolução dos alunos, preferiu repetir as mesmas palavras em cada avaliação, que é realizada a cada bimestre.

Sendo realizada a pedido da coordenação pedagógica da escola, esta avaliação auxilia na identificação das habilidades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de escrita. Segundo a estudante-professora, ela contribui para o reconhecimento das necessidades individuais dos alunos e ainda consiste em um ensaio/rascunho para a avaliação que deve ser divulgada no diário de classe.

Classificamos esta avaliação como uma avaliação “cotidiana” (embora ela ocorra apenas a cada bimestre), por percebermos que a professora durante as aulas se preocupa em identificar aspectos do desenvolvimento dos alunos que dizem respeito a esta avaliação. O que ela faz, em alguns casos, antecipar através da observação o resultado que seria obtido apenas no final do bimestre. Deste modo, observamos que embora haja uma data fixada para a utilização deste instrumento, ele se perpetua para os outros dias de aula, guiando, inclusive a prática da professora que não se atém a avaliar apenas nos dias especificados pela coordenação.

Essas avaliações “bimestrais” que perpassam a dinâmica diária das aulas, permitem à estudante-professora Alice identificar a evolução dos alunos, como expõe o depoimento a seguir:

Deixa eu achar umas coisas aqui que teve uma coisa que eu achei bem bacana... [a professora pegou o caderno das avaliações] ela [uma aluna] tinha feito a hipótese, aí ela às vezes escrevia uma letrinha que tinha a ver com o som. Aí ela pulou do sem valor sonoro, porque aqui eu pedi para ela escrever pão, e ela escreveu pão. Eu pedi para ela escrever sopa, e ela escreveu opa. Olha a diferença de quando ela escreveu aqui [primeira unidade] de quando ela escreveu aqui [segunda unidade]. Aí ela já deu um pulo muito grande, porque ela saiu de sem valor sonoro para silábico alfabético. Nessas outras palavras ela não fez todas, mas ela colocou algumas letras que correspondem ao som, aí a gente vê que ela está tentando, e essas tentativas são ótimas. Eu fiquei muito feliz porque foi um salto muito grande dentro de dois meses (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 94).

Ao permitir acompanhar e sistematizar as evoluções dos alunos, essa avaliação reafirma-se enquanto cotidiana por que ela norteia a prática de ensino da estudante-professora, tornando-se assim, um fomento para o processo de ensino-aprendizagem de forma continuada e não meramente em momentos pontuais ou posteriores a cada bimestre. Neste sentido, esta avaliação norteia o que professora ensina e ainda lhe permite fazer projeções a partir do ritmo de aprendizagem dos alunos:

Quando chegar aqui na terceira [unidade], antes de chegar, eu estou pensando em fazer algumas estratégias com essas crianças para ver a possibilidade delas usarem também consoantes. Porque eu já sei que ela já entende que as palavras são feitas com vogais e que cada pedacinho que ela escreve tem uma vogal. Só que agora eu quero que ela utilize consoantes também. Então é isso que eu estou estudando para ver como estas crianças que estão nesse estágio vão progredir” (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Percebemos neste discurso sentidos de avaliação que se associam a uma articulação dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem, mas também à aspectos profissionais que regem os saberes empreendidos pela estudante-professora para utilizar a avaliação como um suporte para as atividades e também como meio de informação para planejar atividades futuras com base na compreensão dos alunos. Isto nos remete a um sentido de avaliação que está associada

ao planejamento e que possui como eixo orientador a compreensão do desenvolvimento do aluno e não suas faltas, e a visão de quem ele pode tornar-se caso continue a desenvolver-se nesse processo. Neste sentido, Hadji (1994) argumenta que o essencial em uma avaliação reside numa relação:

- Relação entre o que existe e o que era esperado. Por exemplo: o aluno tal como ele é, através da sua produção (um exercício), e o aluno ideal que domina os saberes e o saber-fazer;
- Relação entre um dado comportamento e um comportamento-alvo: um desempenho real e um desempenho visado;
- Relação, por fim, entre uma realidade e um modelo ideal. Esta relação efectua-se através de um discurso no qual o sujeito que o produz se considera qualificado “para se pronunciar sobre”, graças ao seu domínio de normas para julgar que deve possuir, ou que, pelo menos, tem o direito de exhibir (p. 30).

Assim, para além dos meros juízos de valor, esta prática de visualizar o aluno em uma realidade ideal e contribuir para que esta realidade se torne real, requer dos professores um reconhecimento das finalidades da avaliação e de sua própria função, compreendendo que a despeito das influências dos micros contextos que estão cotidianamente presentes em sua sala de aula, é, e sempre será o profissional responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, objetivo fulcral da avaliação.

Dentre as práticas avaliativas que se desenvolvem no cotidiano, também destacamos a avaliação de acompanhamento que consta no diário de classe de cada turma. Embora esta avaliação pareça reservada a momentos pontuais, estando relacionada a questões burocráticas, salientamos que ela, à semelhança da avaliação bimestral, engloba aspectos avaliativos do cotidiano, devido à concepção de avaliação que é adotada por Alice. Desta feita, a avaliação destinada ao preenchimento do diário acaba recebendo objetivos diferentes ao se associar à avaliação bimestral e englobar um leque de informações que auxilia a estudante-professora a reconhecer seus alunos e, em se tratando da avaliação do diário, a ter um panorama geral das necessidades e avanços da turma, desta feita, coletivamente.

Isto porque, o diário pede uma descrição quantitativa apenas, que informa quantos na turma possuem determinadas competências e habilidades. A professora, então, fica incumbida de acompanhar os alunos, identificar se são capazes ou não de realizar determinada tarefa, contabilizar os que conseguem e marcar no diário este número. No entanto, para atender a esta avaliação em que é cobrado da professora apenas números sobre a situação dos alunos, a mesma foi interpelada a fazer um acompanhamento paralelo em seu caderno de avaliações, traçando o perfil de cada aluno (análise qualitativa), para poder preencher a avaliação do diário (análise quantitativa).

No relato a seguir, Alice exemplifica como funciona este trabalho, quais as atribuições dos alunos que precisam ser registradas e como ela realiza esse acompanhamento na intenção de obter as informações que precisa preencher no diário.

Pronto, tem aqui ó: escreve o próprio nome? Reconhece as letras do alfabeto pelos seus próprios nomes? Diferencia letras de números, símbolos e etc.? Aí a gente vai marcando se o aluno consegue ou não (sim, parcialmente e não) ”. Por exemplo, aqui tem: participa de situações que envolvam a compreensão de textos orais de gêneros e temáticas familiares. Então, aquela criança que tipo, eu conto uma história e eu pergunto sobre aquela história e ela participa, sabe responder eu marco sim. Eu marquei em todos, todos compreendem e participam... ou muito ou pouco participam. Isso tudo eu tenho que fazer de um por um. Aí também tem que colocar a hipótese de escrita, aí você vai marcando. Já desse outro lado, é matemática, aí é do mesmo jeito. Esse aqui [apontando para o acompanhamento dos alunos que tem no caderno] é como se fosse um rascunho desse [apontando para o acompanhamento do diário]. Aí aqui é a mesma coisa, só que sendo de Matemática. Só que esse aqui eu faço no olho mesmo, a gente não tem nenhum instrumento para se basear (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Embora as expressões que a professora se utiliza pareçam ter um tom simplista, cabe-nos aqui evidenciar a complexidade e os saberes-fazer que implicitamente fazem parte desta prática avaliativa desenvolvida pela estudante-professora, mesmo que esta complexidade lhe pareça invisibilizada. Ao afirmar “faço no olho mesmo, a gente não tem nenhum instrumento para se basear”, refletimos que a estudante-professora não atribui a esta prática uma formalização, embora tenhamos percebido durante as observações que haja. Acreditamos que isso se deva ao fato de alguns instrumentos de avaliação serem tratados como periféricos, sendo um suporte apenas para alavancar o desempenho nas provas.

Em contrapartida, observamos que a complexidade presente nesta prática se expressa no fato de que “fazer no olho” implica em conhecer os alunos, em ter um contato direto com os mesmos, observando em que cada um progrediu ou sente dificuldades. Assim, mesmo que a professora tenha descrito esse processo de modo modesto – o que pode evidenciar um momentâneo desconhecimento da complexidade que envolve as práticas que ela mesma desenvolve, desconhecimento este que parte de uma relação com a memória interdiscursiva, que buscou historicamente dissociar a ideia de trabalho complexo e intelectual do trabalho desenvolvido pelos professores -, pudemos perceber que esta prática cotidiana de avaliação é mais complexa do que a própria professora descreve.

Neste sentido, constatamos o quanto os saberes-fazer dos professores podem estar invisibilizados para eles próprios, ou ainda desconsiderados por falta de uma maior compreensão teórica que os faça compreender a diversidade de instrumentos que podem ser acionados para a avaliação. Afirmamos isto porque a professora afirma que não há um

instrumento específico que a auxilie nesta avaliação realizada no cotidiano da sala de aula. No entanto, Melchior (2004) apresenta dentre os possíveis instrumentos avaliativos a observação como uma técnica em que “[...] o professor pode constatar dados não somente no aspecto cognitivo – as dificuldades e as possibilidades de cada um – mas também dos aspectos afetivos e psicomotor”, classificando a observação como “a técnica mais adequada para a apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos” (p. 76).

Assim, durante o acompanhamento que fizemos, notamos que Alice, ao utilizar-se deste instrumento avaliativo tão rico, mas, ao mesmo tempo, tão invisibilizado, transformou a avaliação do diário, que mais se assemelhava de uma avaliação burocrática, em uma avaliação qualitativa, que possui um sentido formativo, sendo útil aos alunos e principalmente a ela, como pode ser percebido no relato seguinte:

Aí a gente tem que marcar se eles conseguem contar. No começo do ano a maioria não sabia, só duas sabiam. Tem gente que joga aqui e nem sabe o que cada criança sabe. Eu sei. No começo do ano estava bem... na segunda unidade, eu já tenho 5 alunos que contam até vinte. 10 estão no meio, 16 não conseguem fazer isso ainda. A gente vai fazendo isso aqui [caderno] para depois passar para cá [diário]. Aí tem aqui a pergunta: identifica o número em diferentes contextos e funções? Utiliza diferentes estratégias para comparar e comunicar elementos? Reconhece cédulas e moedas que circulam no Brasil? A maioria sabe. Eu fiz uma atividade e percebi que eles sabem usar o dinheiro. Eles não sabem fazer troca, mas, o dinheiro em si, eles têm essa noção. Sabendo disso, eu já marquei aqui a maioria parcialmente. E veja que complicado, eu tenho que saber quem é a criança. Porque aqui só tem um número, cinco crianças. [...]. Eu tenho que saber quem são elas! Eu tenho que preencher isto em todas as unidades (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Nesta conversa informal, em que Alice nos explica como procede durante as aulas para identificar o que os alunos sabem ou quantos alunos já sabem fazer determinada coisa a cada bimestre, achamos interessante que a estudante-professora não trata essa avaliação como algo a ser feito no final deste período, mas como algo que aos poucos ela vai construindo durante as aulas, no dia a dia, como por exemplo, na atividade sobre as moedas e cédulas brasileiras.

Outro fato que nos chamou atenção está relacionado mais uma vez à precedência do princípio ocupacional sobre o princípio administrativo, que é descrito por Freidson (1998), pois vemos nesta prática de Alice que o processo é mais importante que o produto. Ou seja, embora a secretaria de educação lhe cobre apenas o “produto”, a estudante-professora se vale de seus saberes para investir no processo durante a realização das aulas. Assim, afirma:

Para eles é só um número mesmo... para mim é bom porque eu tenho que ver onde a turma está avançando, onde está estagnada, para poder usar outras estratégias “Eita, essa estratégia está ultrapassada, eu tenho que arrumar outra coisa para ver se eles conseguem progredir, para que a maioria desse

parcialmente eu consiga atingir para um sim, e os que são não para um parcialmente [...] Por exemplo, quantas crianças na sala já escrevem o próprio nome? 16 já escrevem, isso no final da primeira unidade, 10 estão começando e 5 não conseguem de jeito nenhum. Agora na segunda, 21 já sabem escrever o nome... veja como na minha cabeça, eu estou caminhando pelo lado certo mesmo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Como está claro no discurso de Alice, esta avaliação de fato possibilita à estudante-professora avaliar sua própria prática. Assim, notamos que mesmo entre contextos de influências que tentam impor aspectos burocráticos ao trabalho da estudante-professora, a profissionalidade docente, ou seja, os saberes-fazeres que possui, possibilitam que ela enxergue alternativas outras que colaboram para o desenvolvimento de seu trabalho, sem com isso, ferir os princípios profissionais de sua ocupação. Assim, refletimos que a avaliação assume *sentido formativo* para alunos e para professores, que ao serem informados (pela avaliação), buscam novas estratégias de ensino, refletem, pesquisam e conseqüentemente desenvolvem-se profissionalmente, ao passo que ao avaliarem os alunos, estão também avaliando a si mesmos:

A maioria aqui pelo que eu vi, está no pré-silábico. Então eu fiz uma estratégia aqui com eles. Aí eu descobri que na atividade, quando eles faziam a palavra, por exemplo, sopa, eu disse a eles que pode dividir a palavra como se fosse uma fatia de bolo, e fui mostrando que dependendo do jeito que a gente abre nossa boca a gente faz um sonzinho diferente. Se é o A é mais aberto, se é o E o I é mais curto... então fui ensinando, mostrando as vogais pelos sonzinhos das letras. E também, normalmente, eu ensino também as sílabas. Só que eles não têm noção do que é a sílaba, no sentido científico da palavra, mas eles já têm uma noção agora. Aí eu divido com a palminha, ou lembrando a eles da fatia de bolo. **Aí antes de fazer isso, eu só tinha feito a avaliação diagnóstica, só que agora eu fiz a avaliação da primeira unidade e já percebi que muitos já passaram de pré-silábica para silábica.** Entendesse?! Eles já têm noção de sílaba já. Mesmo não sabendo escrever, não sabendo algumas letras, mas, mesmo assim, alguns já fazem essa “quebra” na palavra. É tão bom isso! **Fazia tempo que eu ficava tão feliz assim em conseguir fazer alguma coisa. Porque eu tentei com as sílabas, aí não deu certo. Aí eu tentei fazer de outra forma para ver se funcionava... aí essa foi de primeira, deu certo**” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 77).

Percebemos no discurso de Alice o sentido de *avaliação enquanto norte da prática docente*. No entanto, salientamos que este sentido, não eleva a avaliação em relação as demais práticas, pelo contrário, a coloca em posição de igualdade e articulação com as práticas de ensino-aprendizagem, tornando a avaliação útil ao processo e não culminância deste. Assim, a avaliação articulada ao ensino faz com que o professor se utilize de informações para melhorar sua própria prática e não para evidenciar o erro dos alunos, perdendo o sentido autoritário de exclusão para assumir um sentido de inclusão.

Assim, o sentido de avaliação cotidiana exprime o sentido de norteadora da prática docente, o que para nós significa um relevante avanço nas concepções que os professores possuem. No entanto, observamos que estes sentidos são em alguns momentos suprimidos pela própria dinâmica e exigências presentes no cotidiano das estudantes-professoras. Afirmamos isto porque após nos explicar como funciona avaliação que contabiliza no diário de classe o desempenho dos alunos, a estudante-professora fez a seguinte observação:

[...] aí assim, tudo isso que eu expliquei agora, não é ruim de fazer, mas a demanda é muito grande porque tem outras coisas. Tipo se fosse só isso era bom, mas tem as outras coisas... você tem que fazer o planejamento anual, tem a porcentagem da frequência, fora... tudo! Fora a sala de aula, fora o planejamento semanal e por aí vai. Se não fosse isso tudo, eu acho que você conseguiria refletir mais e fazer com que isso transformasse a sua prática mesmo. Mas, você não tem essa oportunidade, é uma coisa que você tem que fazer aqui mais automático “eita, isso deu certo, ainda bem que deu certo!”, mas não tem como você está refletindo para mudar algumas coisas para ver se melhora. Infelizmente (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Estas observações de Alice apontam para um contexto saturado de exigências que muitas vezes se distanciam da preocupação com a aprendizagem dos alunos e até mesmo das especificidades do trabalho dos professores e se aproximam de questões burocráticas. Constatamos no discurso da estudante-professora que processos que na concepção dela são mais relevantes, como por exemplo a reflexão e avaliação da própria prática, ficam circunscritos a um segundo plano devido ao grande número de atividades que precisa realizar, o que pode limitar o ritmo de desenvolvimento profissional, visto que os processos de reflexão e auto avaliação são fundamentais para a docência. Este contexto nos remete às palavras de Alves; André (ANPED, 2013), que afirmam que “a profissionalidade docente ainda é afetada pelas condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão” (p. 4), o que aponta para uma profissionalidade em movimento e dependente dos contextos em que se desenvolve.

O terceiro tipo de avaliação desenvolvida pelas estudantes-professoras no cotidiano diz respeito à avaliação que ocorre após a realização das atividades no dia a dia da sala de aula, diferenciando-se das outras por não ser guiada necessariamente por uma sistematização. Assim, enquanto as duas avaliações apresentadas anteriormente possuíam direta ou indiretamente algum vínculo com o que é exigido do professor pela escola e pela secretaria de educação, esta avaliação é por nós evidenciada como uma avaliação que está inerente à prática cotidiana das estudantes-professoras, não necessitando de dias específicos ou de regras pré-estabelecidas para que seja realizada.

Assim, esta avaliação é realizada de forma espontânea e está relacionada a elogios e preocupação com a autoestima dos alunos, e foi percebida tanto na prática de Luiza, quanto na de Alice, sobretudo nos momentos em que os alunos concluíam as atividades e as levavam para que as estudantes-professoras dessem o “visto” nos cadernos. Este momento também se transformava em um momento de avaliação porque as professoras não só conferiam o aluno que respondeu ou não, mas também verificavam as respostas das atividades, auxiliando aos alunos naquilo que eles demonstravam ter dificuldades. Isto pode ser percebido em um relato que consta no diário de campo desta pesquisa, em que ocorre na sala de Alice a seguinte situação:

Uma aluna respondeu a atividade (aparentemente) invertendo a ordem das letras nas palavras. Então, a professora disse à aluna que ela havia escrito “diferente”, então, levantou-se e foi com a aluna até o quadro, para compararem juntas o que estava escrito no quadro com a forma como a aluna havia escrito no caderno. Após mostrar à aluna as diferenças, a estudante-professora pediu à aluna que ela fosse arrumar o que havia feito (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 78).

Nesta ação de Alice, visualizamos não só a simples “correção de um erro”, mas a identificação de algo que a aluna não havia compreendido e a professora, ao identificar esta lacuna, se propôs a utilizar um erro como uma oportunidade para o ensino. Situações como estas apontam para uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem a partir do erro, entendendo-o como algo de que se pode tirar proveito e não como um veredito final ao fracasso (diferentemente da forma que seria tratado em outras situações e contextos caso fosse identificado em uma avaliação formal).

Deste modo, a avaliação no cotidiano adquire um sentido formativo que perpassa as relações aluno-professor e estabelece entre estes um sentimento de cooperação e confiança mútuas. Assim, a estudante-professora, afirma a importância deste tipo de avaliação e descreve como ela se dá de modo minucioso:

Eu acho que no dia a dia mesmo, nas atividades, fazendo, eu passo dou uma olhada para ver como está a letra, fulano não sabe fazer a letra ainda, aí eu passo, dou uma olhada para ver se ele está conseguindo fazer alguma letra sozinho... está entendendo?!, é aquela coisa bem do miudinho assim (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 83).

Nesta declaração sobre avaliação cotidiana a professora aponta características de uma avaliação que se dá no acompanhamento das aprendizagens, seguindo inclusive, o ritmo em que essas aprendizagens se dão, considerando que o processo de aquisição e construção do conhecimento não é instantâneo para que seja avaliado de uma única vez durante uma única semana, mas que é preciso que aos poucos, a cada evolução do aluno, ou ainda, a cada necessidade apresentada, o professor esteja a acompanhá-lo, conhecendo-o através dos

pequenos avanços, que são diários. Esta avaliação minuciosa realizada pelo professor requer não somente atenção, mas sobretudo, uma preparação teórica que lhe sirva de lente para que ele identifique estes avanços e não os deixe passar despercebidos, utilizando-os para compor seu próprio planejamento de ensino com base nas informações sobre o que o aluno aprendeu, como aprendeu, o que não aprendeu ou o porquê de não ter aprendido.

Salientamos que embora estas avaliações consideradas de cunho “informal” pareçam muitas vezes invisibilizadas - ou conhecidas apenas pelos professores e administradas por estes como sendo avaliações alternativas -, elas pareceram possuir nas realidades pesquisadas forte influência sobre os processos formais de avaliação. Assim, do mesmo modo como a estudante-professora Alice diz preferir avaliar no dia a dia, a partir do “miudinho”, evidenciando a construção de um processo avaliativo minucioso e demorado, a estudante-professora Luiza demonstrou possuir a mesma preferência.

Ao afirmar que possuía em seu caderno de planejamento um acompanhamento dos alunos que lhe possibilitava obter informações sobre estes, avaliando-os durante o cotidiano, Luiza, ao ser questionada se utilizava estas informações como avaliação, disse que estava tentando começar a fazer isto a partir deste ano que está em vigor, e acrescentou: “não sei avaliar somente com a nota, acho melhor fazer a avaliação no dia a dia, porque como a prova de português, por exemplo, é de assinalar, então fica difícil de acompanhar o que eles aprenderam de verdade, então eu prefiro assim” (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 24). Observamos que ao tratarem das avaliações cotidianas, as professoras as apontaram como uma fonte mais “confiável” de informações sobre a situação dos alunos. Neste discurso de Luiza, por exemplo, destacamos que ela admite a preferência por ter um controle cotidiano das atividades dos alunos, por entender que o instrumento avaliativo que ela e a escola utilizam não é capaz de evidenciar com eficiência a realidade de sua turma.

Este fato se evidencia no que está dito na fala da professora, mas também no que não está dito. Através do que foi dito, podemos interpretar que o modelo de provas utilizadas pela escola 1 em que Luiza trabalha (de assinalar) não favorece que a estudante-professora acompanhe aquilo que os alunos aprenderam de fato. Em uma análise do não dito nesta fala, poderíamos pressupor através deste discurso que o instrumento de avaliação utilizado por Luiza em sua sala de aula não lhe permite acompanhar a aprendizagem dos alunos, porque, na verdade, ele é elaborado na intenção de maquiar uma realidade favorecendo a obtenção de uma nota mais avançada.

Chegamos até a compreensão deste não dito na fala da estudante-professora Luiza, pois visualizamos ao longo das observações que através de um modelo exclusivamente de múltipla

escolha, o aluno tem mais facilidade em “chutar” uma resposta correta, ou ainda buscar esta resposta pronta de um colega. Assim, notamos que ao serem atribuídas as notas aos alunos, muitos que sabiam ler e que haviam se dedicado às atividades tiravam notas abaixo da média, enquanto outros, que não realizavam as atividades, eram faltosos e em casos mais extremos, não sabiam ler uma única palavra, conseguiam (mesmo sem que ninguém lesse para eles) notas maiores do que aqueles que sabiam ler.

Devido a esta ineficiência do instrumento, e principalmente devido a forma como ele é elaborado, observamos que a professora não confere a ele credibilidade, preferindo assim, ter um controle da realização das atividades que os alunos respondiam no dia a dia para se guiar sobre o que estavam aprendendo. Esta “desconfiança” em relação aos resultados da prova, fez com que a professora fizesse com que as avaliações que ela realizava no dia a dia e que são consideradas “informais”, fossem em alguns momentos mais decisivas que as avaliações formais.

Afirmamos isto porque observamos que após a divulgação das notas e da lista com os nomes dos alunos que participariam das recuperações, alguns alunos, embora tenham atingido a média mínima nas provas, também entraram para a lista dos que fariam recuperação. Ao questionarem a professora e dizerem que não precisavam realizar outras provas, a mesma argumentou que embora tenham recebido na prova uma nota satisfatória, ficariam em recuperação por não terem respondido as atividades feitas em sala: “Veja, você tirou nota boa na prova, tirou! Mas, em compensação, as atividades, você fez? Você fazia, você mostrava? Não! Então pronto... por você não ter feito as atividades anteriores sua nota baixou” (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 46).

Constatamos que a estudante-professora Luiza procura fazer valer a avaliação cotidiana sobre a avaliação formal. Assim, a partir de suas próprias concepções ela tenta fazer com que os alunos compreendam que a avaliação cotidiana também é uma avaliação decisiva, já que teve “autoridade” para questionar e até mesmo “desfazer” a nota decretada pela prova, embora isto pareça destoar dos princípios de uma avaliação formativa, pois, além de não ter objetivos pré-fixados e compartilhados com os alunos, a diminuição de uma nota ou de algo que dentro de um modelo escolar meritocrático foi conquistado pelos alunos, pode ser compreendida como uma forma de puni-los por sua falta de comprometimento durante as atividades do bimestre, não sendo, necessariamente uma forma de preocupação para com o nível de aprendizagem dos mesmos.

Este fato nos levou a refletir que a estudante-professora Luiza, a exemplo de tantos outros professores que tiveram suas práticas relatadas em outras pesquisas (OLIVEIRA-

MENDES, 2013), embora possuam o desejo de realizar uma prática contínua de avaliação, que articule no cotidiano escolar os processos de ensino-aprendizagem, ainda encontram barreiras no que concerne à didatização destas práticas. Em outras palavras, embora reconheçam e tentem avaliar no cotidiano, tornando esta avaliação útil e credível, os professores ainda não possuem facilidade em encontrar maneiras de realizar esta avaliação, o que aponta que mesmo que exista o saber, faltam maneiras de didatizá-lo, ou seja, é preciso que se desenvolva um saber-fazer, que está implícito ao desenvolvimento profissional.

Neste sentido, no que concerne à compreensão da importância de avaliar ao aluno cotidianamente, visualizamos uma aproximação entre as realidades investigadas e as pesquisas realizadas, que durante os últimos anos têm apontado que

A avaliação deve ser um permanente diagnóstico no andamento de construção do conhecimento, tem que ser diária e contínua, num constante fazer e refazer. É necessário que a avaliação considere não apenas o produto final, mas principalmente o processo. Isto significa que os vários caminhos percorridos pelo educando para se apropriar dos conteúdos propostos, deve consistir num perceber, interpretar, analisar e deduzir as possibilidades de aprendizagem (EPENN, OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Frente a estas considerações, refletimos que a avaliação nesta lógica, que se dá no cotidiano da sala de aula, implica em movimento, em progressão e processos que estão permanentemente ativos. Estes processos envolvem ações profissionais intencionais, que requerem dos professores saberes-fazeres específicos, visto que o processo de perceber, interpretar, analisar e deduzir as possibilidades de aprendizagem envolve fatores complexos que não podem ser realizados meramente por improviso ou através de impulsos automáticos, mas por uma multiplicidade de saberes que constituem a docência.

Vale salientar, que nas escolas observadas, as avaliações cotidianas que identificamos e que são desenvolvidas pelas estudantes-professoras, são indicações da escola, no entanto, a maioria das vezes são administradas exclusivamente pelas estudantes-professoras, visto que a escola parece não interessar-se pelas avaliações cotidianas com o mesmo afincamento que se interessa pelas notas das provas. Assim, mesmo sendo fruto de uma proposta da escola, as avaliações cotidianas inserem-se entre as práticas que são oportunizadas pela relativa autonomia de que gozam os professores, visto que mesmo sendo realizadas inicialmente por determinações institucionais, estas práticas ganham sentidos e atribuições outras na visão das estudantes-professoras, que as transformam em fortes aliadas para a compreensão e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos ainda entre as avaliações cotidianas, um outro tipo de avaliação, que não é sistematizada ou mesmo reconhecida como tal pelas estudantes-professoras, mas que significa

no processo de construção da identidade do aluno e marcam também a identidade e profissionalidade dos professores. Estamos nos referindo às avaliações consideradas efetivamente informais, e que muitas vezes, despercebidamente, interferem no desempenho dos alunos e contribuem para a validação das avaliações formais.

Estas avaliações consistem em palavras de decepção proferidas pelas professoras para os alunos, ou ainda indicações de que os alunos na semana de prova irão tirar uma nota baixa, não possuem interesse, são preguiçosos, desinteressados, acomodados, mal-educados etc. Também partem para um nível de colocações que apontam para outros momentos da vida escolar dos alunos, como por exemplo, utilizando o fato dos alunos serem repetentes sob justificativa de que o problema do baixo desempenho estivesse neles mesmos, pois esta não é a primeira vez que eles demonstram ser desinteressados³¹.

No que diz respeito às avaliações de cunho informal, vale refletirmos, amparadas nos estudos de Villas Boas (2006), a necessidade de uma ética profissional no trato e no julgamento destinados ao aluno. Visto que numa avaliação informal, o mesmo está vulnerável à opinião dos professores, que, se fugirem do respeito e da ética, poderão estar ferindo não só o princípio profissional da docência, mas também interferindo nas construções identitárias dos alunos. Neste sentido, a autora alerta que

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras (VILLAS BOAS, ENDIPE, 2006, p. 4).

Este tipo informal de avaliação está relacionado a um sentido de *classificação*, no qual os alunos que não atendem aos critérios (muitas vezes não divulgados pelos professores), são considerados inaptos a atenderem as expectativas também nos instrumentos formais de avaliação. Este sentido consiste em um dos mais antigos sentidos já atribuídos historicamente à avaliação, o que aponta que mesmo que existam pontos de esquecimento nas memórias discursivas, estas, vêm à tona com uma nova roupagem, fazendo com que os sujeitos acreditem que estão agindo por eles mesmos, de forma inédita, quando na verdade, ainda estão arraigados a práticas antigas que significam e imprimem seus efeitos nos sujeitos, mesmo que estes possuam outras possibilidades para agir e pensar, mas por desconhecerem os efeitos que a história produz são influenciados a agir de determinadas maneiras e não de outras.

³¹ Estas avaliações informais podem ser verificadas com maiores detalhes nas páginas 31, 39, 44, 45 do diário de campo e em outros trechos.

Em se tratando das práticas avaliativas informais, consideramos que assim como é inconcebível considerar a avaliação a partir da desarticulação da avaliação-ensino-aprendizagem, também o seria para este momento considerarmos os sentidos de avaliação expressos na prática das estudantes-professoras distanciando-nos da influência que estas avaliações possuem na prática de ensino.

Assim, em se tratando dos efeitos das avaliações informais que identificamos através da observação das práticas desenvolvidas por Luiza e que perpassam a sua concepção de ensino, visualizamos que em muitos casos estes efeitos estiveram atrelados à uma resposta da estudante-professora aos alunos, devido ao mau comportamento destes. Deste modo, a partir da avaliação informal e disciplinar dos alunos, a estudante-professora direcionava suas metodologias de ensino, sendo punitiva em alguns momentos e mais branda quando os alunos aparentavam estar mais disciplinados.

Assim, identificamos na *associação avaliação informal-ensino o sentido de recompensa*. Ou seja, as atividades dependeriam da forma como os alunos se comportassem. Se tivessem um bom comportamento, a estudante-professora Luiza ensinaria de uma forma, se um mau comportamento, ensinaria de outra, mas sempre deixando claro que os alunos estavam sendo “recompensados” por suas ações. Um exemplo disto, pode ser percebido no extrato a seguir:

Vou passar um texto bem grande para copiarem, quero ver se não melhoram o comportamento... foi assim que eu fiz no meu 4º ano o ano passado, e deu certo, vocês vão ter que aprender também. Eu só vinha prometendo, mas, agora eu trouxe um presentinho para vocês... copiem, e ainda tem atividade de Geografia e para casa. - Alguns alunos começaram a reclamar da quantidade de textos para copiar. – Se reclamar, eu passo mais (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 29).

Em outro momento, a estudante-professora Luiza, ao tentar conter os alunos em silêncio na sala de aula, também deu ênfase ao fato de que o comportamento dos mesmos direcionaria o modo dela desenvolver suas práticas de ensino:

Vocês estão muito mal-educados, e educação, quem dá é o pai e mãe em casa... Eu, Luiza, não estou aqui para educar ninguém... a partir de amanhã, está a turma toda sem recreio! Eu só tenho pena de quem se comporta, mas, não posso fazer nada, vai pagar junto com os outros. Atividades diferenciadas é o que não falta, mas eu não trago! Eu só coloco cópia do quadro e do livro! Só trago atividade xerocada quando vocês provarem que merecem (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 34).

Vemos a partir destes extratos as avaliações informais com sentido punitivo que cotidianamente são realizadas de maneira consciente e, em alguns casos, até mesmo inconsciente, visto que observamos que grande parte das avaliações informais (como a descrita

neste último extrato), são realizadas em momentos de tensão e alto nível de estresse. Porém, alguns aspectos nos chamaram a atenção nestas avaliações informais, isto porque elas partem de informações, geralmente negativas, que os professores guardam para si, influenciando de modo discreto e silencioso as avaliações. Além disto, como constatamos na prática de Luiza, estas informações também são compartilhadas com os alunos, numa tentativa de que estes se conscientizem de seu estado e modifiquem sua situação, principalmente no que diz respeito ao comportamento e também às notas das avaliações formais, em geral, da prova.

Vale salientar ainda que este tipo de avaliação informal, compartilhada com os alunos, interfere na autoestima dos mesmos, podendo atrapalhá-los no desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente nas avaliações formais. O fato de se ouvir rotineiramente que são mal-educados, que não merecem algo melhor ou coisas do tipo, pode reforçar o sentimento de subalternidade já existente entre as classes populares (que estes alunos fazem parte), interferindo, inclusive não só nas avaliações formais como nos reportamos a pouco, mas, sobretudo, nas aspirações de vida que aqueles alunos poderão deixar de lado por acreditarem que estão nesta situação descrita pelas avaliações informais de seus professores.

Por fim, destacamos algo neste tipo de avaliação que muito nos chamou atenção, isto porque, desde o início desta pesquisa, explicitamos a necessidade de associação entre currículo-ensino-aprendizagem-avaliação para que esta última assumira um teor formativo e não meramente a função de medir um produto final. No entanto, analisamos através destes extratos de avaliação informal que a articulação em si não resolve os “problemas da avaliação”. Consideramos assim, que faz-se necessário dedicar uma atenção especial às concepções e sentidos de avaliação-ensino-aprendizagem que os professores possuem, para que possamos obter resultados satisfatórios nesta articulação. Afirmamos isto, porque como já evidenciamos através dos discursos, há uma articulação entre as avaliações informais de Luiza e a forma como a estudante-professora ensina. Ressaltamos um trecho do último extrato da fala da mesma, em que ela diz aos alunos: “Só trago atividade xerocada quando vocês provarem que merecem” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 34), o que aponta para uma forte associação entre a avaliação informal e a forma de ensino, que neste caso, assume o sentido de punição, resultante da avaliação.

Como já destacamos em outro momento, observamos que estas avaliações informais geralmente são pronunciadas em momentos de tensão. No entanto, não poderíamos deixar de registrá-las já que elas também consistem em uma prática avaliativa que embora informal, influencia no desenvolvimento das práticas de ensino e avaliação da estudante-professora Luiza, podendo também influenciar no modo de vida e desempenho dos alunos. Também

porque consideramos que sendo nosso objetivo neste trabalho evidenciar o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos professores durante a elaboração e desenvolvimento das práticas avaliativas, não poderíamos ocultar que este desenvolvimento, por envolver aprendizagens, se ancora em um campo de tensões e embates das várias perspectivas de avaliação com que as estudantes-professoras tiveram contato ao longo de suas vidas, o que explica o fato de que, sendo ainda iniciantes na carreira, não controlem (em momentos de desequilíbrio) os efeitos destas influências sobre suas práticas.

Assim, propomos no tópico seguinte uma análise das práticas avaliativas a partir dos sentidos de avaliação que elas rememoram, fazendo ligação com um passado interdiscursivo que na atualidade contribui para a construção de sentidos que constituem as práticas avaliativas das estudantes-professoras.

6.5 A articulação entre os sentidos, concepções de avaliação e práticas avaliativas: uma construção que perpassa o contexto de formação profissional

Estamos dando destaque nesta pesquisa aos sentidos de avaliação, por entendermos que os sentidos fundamentam e constituem as concepções que as estudantes-professoras possuem, ao passo que estas concepções orientam suas práticas, pois, como afirma Fernandes (2009),

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas e nos sistemas educacionais, não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles (p. 31).

Neste sentido, reforçamos a necessidade de enfatizar e analisar quais as concepções que embasam as práticas avaliativas das estudantes-professoras, visto que como já sinalizamos, elas não estão dissociadas das concepções que embasam o que se entende pela função da docência e processos mais amplos da sociedade, da educação e da sala de aula.

Assim, ao nos aproximarmos das pesquisas que exploram a relação concepção-prática avaliativa, destacamos a de Nascimento e Berger (EPENN, 2007), que afirmam categoricamente que “a forma como ocorre a prática avaliativa é reflexo das concepções e experiências que o professor teve durante sua trajetória” (p. 9). Frente a isto, chegamos à compreensão de que semelhantemente a outros contextos de pesquisa, não poderíamos tratar a prática avaliativa desconsiderando as influências, sentidos e concepções que a modulam.

Na tentativa de levantar informações que nos levassem a entender a construção de sentidos e concepções que guiam as práticas das estudantes-professoras, sugerimos durante as

narrativas da biografia de cada uma delas que, se possível, nos falassem um pouco sobre a possibilidade da prática dos professores que elas tiveram na educação básica influenciarem-nas no desenvolvimento de suas práticas como professoras.

As respostas de Alice (como já destacamos em outro momento), versaram sobre aspectos considerados negativos e positivos pela estudante-professora, indicando, em todo caso, uma influência que a motivava a desenvolver práticas que em alguns momentos se assemelham e que em outros são planejadas de forma contrária àquelas que vivenciou na educação básica. Luiza, ao ser questionada sobre as influências/contribuições que a prática de seus antigos professores exerce sobre sua prática, afirmou:

Não em tudo como era, mas, numa ou outra dinâmica, como se pôr em sala. Às vezes tem aquele professor que marcou, aí a gente pensa: não... eu quero ser igual a ele... lógico que ninguém é igual a ninguém, mas, tenta imitar. Acho que só... questão de atividades, dinâmica, estas coisas (LUIZA, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 7).

O discurso de Luiza aponta para uma ligação entre suas práticas avaliativas e as práticas avaliativas de seus antigos professores, porém, percebemos que esta ligação se dá não através de um processo de reflexão ou criticidade, mas através de uma tentativa de “imitação”, que se materializa em uma concepção de docência que foi construída ainda enquanto aluna da educação básica, e que possivelmente mobiliza resistências às possibilidades de ruptura apresentadas no percurso formativo durante a o Normal Médio e sobretudo durante a Graduação em Pedagogia.

Essas tentativas de imitação daquilo que um dia pode ter dado certo, se apresenta como uma forte influência no desenvolvimento do tipo de profissionalidade que a estudante-professora escolhe seguir em determinados momentos, considerando que não há um modelo específico, ou ainda profissionalidades que direcionem práticas e que sejam totalmente e a todo tempo positivas. Embora não seja nosso objetivo caracterizar aqui os possíveis tipos de profissionalidade, ressaltamos que uma prática profissional assente em princípios tradicionais (em um sentido reprodutivo) é guiada por uma profissionalidade, ou seja, por saberes-fazeres que estão assentes nesta mesma lógica, embora possam ser modificados, já que a profissionalidade dos professores parte de uma perspectiva processual e de não estagnação.

Por estar em um processo e ser inacabada, a profissionalidade dos professores tende a ser vivenciada através do desenvolvimento de práticas que apontem para um futuro discursivo, ou ainda, para um passado discursivo, o que explica o fato das práticas avaliativas das estudantes-professoras oscilarem entre estes sentidos. Assim, constatamos que os sentidos presentes nas práticas avaliativas são múltiplos e de várias naturezas, associando-se em alguns

momentos à avaliação como um processo formativo que serve para atender alunos e professores em suas respectivas práticas, ou ainda a sentidos de classificação, fragmentação e exclusão, reportando-se, desta forma, a um interdiscurso da avaliação que também se apresenta no contexto da prática como um elemento influenciador.

Neste jogo de sentidos, observamos que a *avaliação associada a uma etapa final* também constitui os sentidos de avaliação construídos pelas estudantes-professoras, mesmo que em alguns momentos elas não se apercebam completamente disto. Ao conversarmos com Luiza, por exemplo, a mesma relatou: “eu digo a eles [aos alunos] que avalio não só quando faço prova... avalio o comportamento, se eles respondem a atividade...” (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 23). No entanto, embora tenhamos percebido durante as observações que a professora possui essa preocupação de avaliar os alunos durante as aulas e ter um controle individual do progresso dos alunos, também percebemos que o sentido de avaliação cotidiana disputa espaço com o sentido de avaliação associada a uma etapa final, o que pode estar relacionado à memória discursiva da avaliação, como também às experiências estudantis da professora, que foram vivenciadas na mesma escola em que trabalha. Pesquisas do levantamento do Estado do Conhecimento apontaram para este fato, mostrando que

A concepção de avaliação na escola se expressa por meio das relações que se estabelecem nesse espaço e se reproduz no ritual pedagógico. Assim, a escola ensina para os alunos sua concepção, ou seja, a mesma concepção da escola é repassada para os alunos (MARINHO, ENDIPE, 2010, p. 27).

Observamos que Luiza possui concepções que não só são parecidas com as concepções da escola, mas que são, inclusive, fruto da relação que ela teve com esta escola enquanto aluna da educação básica. Neste sentido, a própria escola em que ela trabalha formou seus alunos em turmas anteriores, e dentre estes, Luiza, e os fez assimilar sentidos e/ ou construir seus próprios sentidos em relação à avaliação, associando-a a uma etapa final, algo que marcadamente acontece algumas vezes no ano e se torna um momento decisivo, que julga em poucos dias a atuação dos alunos durante todo o ano.

No entanto, embora a estudante-professora Luiza mantenha este sentido repassado pela escola durante sua trajetória, acreditamos que outras experiências, como por exemplo a formação no Normal Médio e no curso de Pedagogia tenham contribuído para que ela construísse outros sentidos de avaliação, o que explica esta disputa de sentidos presentes no discurso da estudante-professora, que em alguns momentos associa a avaliação a um processo cotidiano e em outros a fragmenta diante dos alunos, como se ela estivesse reduzida a apenas alguns momentos durante as provas.

Afirmamos haver esta disputa, porque observamos que embora a estudante-professora se esforce para avaliar durante o cotidiano, em dados momentos de interação com os alunos, a mesma parece se distanciar deste sentido. No início do ano letivo, por exemplo, presenciamos o seguinte diálogo iniciado por um dos alunos: “ô tia, quando vai ser a avaliação?” – “Tu já estás pensando em avaliação, Marcos?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 23). Visualizamos nesta resposta espontânea de Luiza, o que é naturalizado pela escola, desde os tempos de seu percurso formativo enquanto aluna da educação básica, até os tempos atuais, visto que para a escola, como já nos reportamos, há uma semana específica para as “avaliações”, como se estas ocorressem apenas durante este período.

Assim, identificamos uma disputa de sentidos que perpassam a formação na educação básica e as relações com os professores desta época, como também as experiências profissionais e o percurso de formação profissional das estudantes-professoras (normal médio, ensino superior). Deste modo, ao afirmarmos que estes contextos, sobretudo o contexto da formação profissional, influenciam na produção de sentidos acerca da avaliação, consideramos pertinente aprofundar a concepção que as estudantes-professoras possuem sobre este contexto, visto que ele assume uma significativa parcela na construção de sentidos.

Na narração da biografia que realizaram através da entrevista semiestruturada, pudemos perceber vários sentidos que são atribuídos à formação inicial e que reverberam no modo como as estudantes-professoras elaboram e desenvolvem suas práticas avaliativas. Desta feita, ao ser questionada sobre as influências/contribuições das disciplinas estudadas no curso de Pedagogia para sua prática avaliativa, Alice, por exemplo, respondeu: “[...] a maioria, principalmente essas assim que são mais para fazer você compreender o outro, fez com que eu mudasse muita coisa na minha prática. Mas, no geral contribui muito, muito mesmo (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 15)”. No entanto, ao falar das dificuldades que passou e tem passado no início de carreira, a estudante-professora aponta algumas possíveis lacunas desta formação:

Como sobre esse negócio da avaliação, a gente passou o período todinho aprendendo o que era avaliação diagnóstica, como fazer, só que a gente não aprendeu o que fazer com o resultado, então é essas coisas assim, que a Universidade ela forma você teoricamente, mas não forma você “para a vida” (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 10).

Os discursos de Alice são, em sua maioria, marcados pela repetição, pela insistência em apontar determinadas “lacunas” que na visão dela, a formação universitária não pôde preencher dadas as dificuldades pelas quais passou ao ingressar na profissão. Em outros momentos, Alice argumenta que a Universidade não ensina o professor a “agir”.

Concluimos que esta falta do como agir e de como proceder no dia a dia se dá devido a inserção (algumas vezes precoce) das estudantes-professoras em sala de aula, já que esta inserção envolve, em via geral, um período de estranhamento e adaptação que segundo elas não foram descritos e “ensinados” na Universidade, sobretudo no início do curso (momento em que se deu a inserção dos sujeitos da pesquisa na escola). Assim, de acordo com as palavras da estudante-professora que se seguem, concluimos que no início de carreira os professores passam por significativas dificuldades, e muitas vezes as atribuem a possíveis ausências da formação:

[...] quando eu entrei na rede e assumi a sala de aula, foi muito difícil para mim nesse ano. Hoje eu vejo que diminuiu muito esses problemas, esse sofrimento, essa... contribuiu muito para hoje eu ter uma prática melhor, mas naquele momento, porque assim, porque na faculdade a gente não aprende essa coisa de... o estar com o ser humano, né? O dia a dia, as nuances da sala de aula, você não, eu acho que não tem como você aprender isso na Universidade, e quando você vem, e você tem essa responsabilidade, é muito difícil você conseguir. Por exemplo, você aprendeu na Universidade a fazer uma avaliação diagnóstica. Só que quando você chega na sala de aula, você consegue fazer a avaliação diagnóstica, você termina de fazer, só que: o que fazer com a avaliação diagnóstica? Entendeu? Essa parte não foi ensinada na Universidade, entendeu? Então assim, eu não parei ainda para refletir sobre isso, se a Universidade poderia contribuir mais sobre este aspecto, está entendendo? (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 10).

Nota-se no discurso da estudante-professora Alice que o período de inserção no campo é conturbado, sendo descrito pela mesma como um período marcado por “sofrimento”. Consideramos que estas dificuldades estão relacionadas ao fato de que naturalmente os professores sentem dificuldades em perceber de forma clara as relações que estabelecem entre os saberes teórico-práticos, sendo estas dificuldades acentuadas quando são iniciantes na profissão, visto que além de terem que estabelecer esta relação, precisam estabelecê-la em um contexto de relações com outros sujeitos (alunos, pais e responsáveis, gestores, coordenadores, pares) que nem sempre comungam das mesmas concepções e que, mais especificamente no caso dos alunos (pois são os que os professores têm mais contato), não chegam até a sala de aula passivos a “receber” essa possível relação entre teoria-prática que os professores realizam no cotidiano, o que acrescenta ao trabalho do professor um grau a mais de dificuldade, como expõe o relato de Alice:

[...] você vem com uma bagagem que você imagina ‘haaa, eu estou na Universidade, eu terminei a faculdade e não sei o que’, mas quando você chega na sala eu coloca sua bolsa no birô e você se depara com uma sala com tantas nuances, com tantos problemas sociais, que isso você não aprendeu na Universidade. E como lidar com isso, o que fazer diante disso, como conseguir fazer a sua prática dentro da sala de aula com tanta coisa impedindo, tanta coisa atrapalhando, tanta coisa que o seu objetivo a alcançar você não

consegue, você vai sempre podendo, podendo, diminuindo porque você vê que aquele objetivo que você queria você não vai conseguir porque todo o contexto da sala não deixa, entendeu?! Aí isso foi muito difícil eu compreender, aceitar, que eu não consigo colocar em prática aquilo do jeito que eu trago para a sala de aula, eu não consigo... isso é um pouco difícil, porque isso não foi ensinado, entendeu?! Mesmo com esse negócio de PPP, de estágio e tudo, eu acho que você não consegue perceber essa... você só consegue se aprofundar quando você está realmente à frente da sala de aula (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 10).

Neste discurso da estudante-professora, torna-se claro o choque entre realidades e os impactos que as influências do contexto da prática podem ter sobre os professores e sobre o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo destes, visto que como afirma a estudante-professora, o que é “aprendido” nos cursos de formação vai sendo podado e diminuído até que se adeque aos padrões e perspectivas das escolas, o que gera uma tensão na construção e desenvolvimento profissional dos ingressantes na docência, que têm que se adaptarem no mesmo ritmo das urgências e demandas do cotidiano.

Em nossas observações, visualizamos que as estudantes-professoras, ao ingressarem nas escolas, se deparam com situações de regulação que não eram esperadas por elas. Através dos discursos de Alice, por exemplo, percebemos que houve um choque entre a realidade que a mesma esperava na posição de professora e a realidade que encontrou, isto porque o fato de estar em formação e receber a oportunidade do primeiro emprego em sua área de estudo, fez com que a estudante ingressasse no campo de trabalho motivada a trazer para sala de aula os saberes da academia, como expõe o relato seguinte:

Tem coisas que você tem que se adaptar, entendesse? Porque você vem com uma estratégia montada para a sala, aí quando a gente chega aqui, a gente encontra outra coisa, então, assim, você tem que adaptar a sua proposta à proposta da escola, e não a escola adaptar a proposta dela à sua (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 70).

Vislumbramos através do discurso da estudante-professora o quanto a escola parece fechada ao diálogo e à troca de saberes, principalmente quando estes advêm da parte dos professores, como se estes não fossem qualificados para proporem sugestões e modos próprios de realizar seu trabalho. Assim, as estudantes-professoras que estão em início de carreira buscam moldar suas práticas na intenção de atenderem às expectativas e normas definidas pela escola para todas as ações possíveis, o que em alguns casos, como no caso de Alice, pode divergir dos saberes apreendidos na formação.

Sendo assim, evidenciamos que há uma notável tentativa de influência por parte das escolas sobre as práticas avaliativas das estudantes-professoras para que elas se adequem ao modelo historicamente adotado pela instituição, mesmo que este modelo divirja dos avanços

conceituais realizados na área da educação e da avaliação, avanços estes que as estudantes-professoras tiveram contato em sua formação acadêmica.

O discurso de Alice e a postura da escola através da figura das coordenadoras (no caso das estudantes-professoras observadas), também nos fez refletir sobre a formação profissional que se dá no campo de atuação, visto que os professores precisam aprender formas de lidar e se portar, incorporando essas regras à sua identidade profissional. Frente a isto, analisamos que a escola também é um campo de produção curricular não somente do currículo que é destinado aos alunos, mas sobretudo de um currículo que é destinado à formação de professores e que influencia diretamente o desenvolvimento de suas práticas, sua profissionalidade, profissionalismo, e conseqüentemente, os rumos de sua profissionalização.

Assim, por se deparar com esta realidade totalmente diferente e cheia de embates, em que há um currículo próprio que propõe uma formação diferente da que vivenciou na universidade, Alice aponta que esta situação pode estar relacionada a possíveis lacunas da formação na universidade, que na visão da estudante-professora, não ensina aos estudantes como lidar diante deste novo currículo de formação profissional que é produzido/vivido pela escola.

Tratando-se dessa suposta “falta” da Universidade apontada pela estudante-professora, nos discursos que analisamos identificamos marcas discursivas que associam os saberes teóricos a uma “receita” ou a um guia de como agir em situações reais da sala de aula, sendo isto uma crítica verbalizada pela estudante-professora Alice, que afirma em dado momento que a universidade ensina a importância de uma avaliação diagnóstica, mas não ensina “como agir” com a informação que essa avaliação traz. Frente a isto, achamos pertinente explorar um pouco no dito da estudante-professora aspectos que se relacionam com os sentidos que se atribui à formação.

De antemão, destacamos que a formação, mais que uma “habilitação” ao exercício da ocupação, é compreendida pelas estudantes-professoras como uma etapa de aprendizagem para o exercício do “tornar-se professor”, que para elas, a partir de seus discursos, consiste em um fazer que em alguns momentos parece estar dissociado de um saber teórico. Chegamos a esta afirmação por considerarmos que os discursos das estudantes-professoras apontam para um sentido de formação associado ao agir, ao fazer, e não necessariamente ao saber, convencendo-se a ideia do senso comum de separação entre teoria prática. Ao questionarmos a estudante-professora Luiza, por exemplo, se o curso de Pedagogia tem contribuído para o desenvolvimento de sua prática, a estudante-professora afirmou:

Sim! Não é tudo em si que se aplica, mas uma coisa ou outra, sim. Alguns professores deixam de dar um pouco a teoria, porque se a gente está num curso que é a prática em ensinar, porque que a gente vai ter tanta teoria? Porque não é teoria que a gente coloca em prática. Às vezes um professor mesmo faz uma dinâmica, aí eu penso: Eita! Essa é legal, dá para fazer com os meninos, aí eu já coloco em prática. (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 7).

O discurso de Luiza e de Alice apresentam aproximações neste sentido, visto que se referem à ausência no curso de formação do “como agir na prática”. Este é um assunto que tem movido a realização de pesquisas³², e que, embora não seja nosso objeto nem nosso interesse de estudo neste trabalho, tem tido impactos na forma como os professores elaboram e desenvolvem suas práticas avaliativas.

Estes impactos nas práticas avaliativas estão relacionados às dificuldades que as estudantes-professoras possuem, sobretudo no início da carreira docente, de lidar com as influências apresentadas pelos micros contextos que compõem o contexto da prática e que apresentam-se às estudantes-professoras enquanto um campo de tensões e divergências entre o que foi ensinado no contexto da formação e entre o contexto que atuarão/atuam profissionalmente. Assim, identificamos que no que concerne às práticas avaliativas, as estudantes-professoras não encontram no contexto da prática meios facilitadores ou até mesmo incentivadores de didatização dos conceitos vistos na universidade, o que gera a ilusão de distanciamento entre o que foi apreendido na formação e o que é vivenciado no contexto da prática.

Um outro fator que está relacionado à esta sensação de distanciamento entre estes campos, diz respeito à própria posição discursiva que as estudantes-professoras ocupam, sendo não apenas “professoras”, mas, “estudantes-professoras-iniciantes”, o que localiza seus discursos dentro de uma formação discursiva que busca na formação profissional maneiras certas de agir na profissão, visto que é esta formação que as certifica como tal.

Visualizamos assim, que a posição discursiva que ocupam, aliada a outras posições, as coloca em um plano discursivo que evoca uma necessidade emergencial de transposição do teórico para o prático, o que em muitos casos, pode estar implícito a noção de reprodução, visto que esta transposição a que nos referimos se distancia do sentido de reflexão e construção e se alia ao sentido de imediatismo, dada a necessidade das estudantes-professoras de agirem e conseguirem resultados efetivos em suas salas de aula, sobretudo no que diz respeito ao resultado das avaliações.

³² Como por exemplo, a pesquisa de Melo (2014), que versa sobre a prática e a articulação dos saberes teórico-práticos desenvolvida através do componente curricular Estágio Supervisionado.

Esta necessidade de imediatismo entre o saber e o fazer, que perpassa a concepção das estudantes-professoras, pode também estar relacionada à concepção de formação continuada que é passada para os professores da rede municipal, que tendem a comparar os sentidos apresentados na formação continuada, à formação inicial, o que pode ser percebido no exemplo que Luiza dá ao reportar-se à formação continuada: “na terça mesmo eu fiz uma dinâmica que eu aprendi no SEFE... os professores dizem: olha, desse jeito vai dar certo... aí faço assim, quando vejo na prática, porque na teoria... (ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 7). Esta descrição da estudante-professora nos informa sobre a necessidade de aprofundarmos nos cursos de formação a articulação teoria-prática a partir da reflexão do papel do professor nesta articulação, focalizando sobretudo, a compreensão de que esta articulação não se dá forma instantânea ou acabada, mas a partir do desenvolvimento profissional, que dá ao professor *expertise* profissional para contextualizar os saberes da formação no contexto da prática.

Pesquisas recentes como a de Mussi e Mascarenhas (EPENN, 2014) têm apontado para este fato e abordado a função do professor no estabelecimento desta relação, que não consiste em uma receita ou em algo pronto, acabado, padronizado para ser utilizado por todo e qualquer professor em qualquer situação, mas algo que se constrói individualmente:

Ser professor implica na aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversificados, um profissional reflexivo que construa cotidianamente novas formas de agir e pensar no cotidiano da sala de aula, considerando a complexidade dos fenômenos educativos (p. 12).

Embora tenha sido recorrente em nossos dados a exposição do desejo por parte das estudantes-professoras de aprenderem na Universidade formas de agir no cotidiano da sala de aula, formas de lidar com os resultados da avaliação e formas de “relacionar a teoria à prática”, percebemos através das pesquisas realizadas em outros contextos com tensões semelhantes, que esta forma de agir, de articular teoria-prática e de tomar decisões a partir das informações trazidas pelas avaliações é uma construção individual, que consiste justamente na aprendizagem do que é ser professor, na reflexão, na criatividade e na proatividade particular a cada sujeito, o que em tese, não pode ser aprendido em um curso de formação, mas pode ser desenvolvido a partir das experiências, profissionalidade e profissionalismo de cada sujeito.

Esta construção e esse “aprendizado da profissão”, que se dá paulatinamente, foi percebido por nós nos discursos das estudantes-professoras, que em dados momentos sinalizaram a busca por estratégias que remontam esta construção do “saber agir/fazer”:

É algo que você vai pegar a teoria, e algumas coisas você vai conseguir colocar em prática, mas outras coisas você percebe que você não... que você vai ter que buscar outras estratégias, e essa foi a minha dificuldade, porque outras pessoas, outros professores têm essas estratégias porque ao longo dos anos

eles vão adquirindo isso, e eu tive que aprender a adquirir isso e buscar outros caminhos assim, que a Universidade ensinou, né?! E buscar outros caminhos com colegas, internet [...] (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 10).

No discurso de Alice observamos o desenvolvimento profissional a partir da experiência que a mesma foi adquirindo ao longo dos últimos anos, e que a levaram a buscar e construir estratégias de ação, que em nossa perspectiva, consistem no saber-fazer e no desenvolvimento da profissionalidade docente. Também chama-nos a atenção o fato de que embora a estudante professora tenha afirmado que a Universidade não ensina este “agir”, a mesma dá indícios em seu discurso de que a instituição formadora aponta caminhos possíveis para esta construção, o que reafirma que a formação está assente nos saberes teóricos de modo articulado ao contexto da prática, embora não possa personificar nesta articulação os desafios de todos os contextos com que os estudantes poderão um dia vir a ter contato.

No entanto, salientamos que embora a Universidade apresente aos estudantes estes possíveis caminhos para que construam e articulem suas próprias práticas, nem sempre estes caminhos são considerados relevantes pelos mesmos, que muitas vezes, adentram à Universidade com ideias pré-estabelecidas (que podem ser fruto de outras experiências formativas) e que podem se transformar em um empecilho para a aquisição de novos saberes. Apesar disso, consideramos que os “caminhos” apresentados pela Universidade contribuem como um “norte” para o desenvolvimento profissional dos estudantes que se tornam professores, visto que a partir das influências do contexto de formação, eles vão encontrando maneiras de desenvolverem-se profissionalmente, descobrindo formas outras de vivenciarem seus saberes. Este desenvolvimento pode ser percebido no discurso de Alice, que explica:

[...] você chegar na sala e ver várias histórias, e ter que em sua prática ser tão flexível para tentar chegar no máximo de crianças possível, que você sabe que não vai atingir a todos da mesma forma e tal é um pouco complicado... achei muito no começo. Além dessas pequenas coisas de organização da sala, de ter a rédea da sala no sentido de saber manter a turma numa certa disciplina, das atividades que vêm, externas, né?! Das provas externas que tem, do livro que tem de trabalhar, dessa obrigação do livro que tem que trabalhar... é um conjunto de coisas assim, que eu acho que nenhuma Universidade consegue ensinar isso... só quando você vai para a prática mesmo que você começa a lidar com isso, e tem gente que consegue lidar positivamente, mas, comigo, no primeiro momento foi negativo. Mas hoje, tudo isso que passei e que passo ainda hoje, eu sempre estou em alerta para isso ser um aprendizado, de que o que eu vi hoje na sala e que não deu certo, eu sair daqui refletindo (ALICE, ENTREVISTA - DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 10).

A estudante-professora, ao apontar as tensões que se materializam na prática avaliativa e que se relacionam ao ritmo de aprendizagem dos alunos, à necessidade de tomada de decisões e flexibilização do planejamento, como também a outros aspectos organizacionais e ainda a

exigências de programas e avaliações, expõe a realidade que a universidade não pode prever, mas que apontou caminhos possíveis para que os professores ingressantes possam lidar. Assim, no contexto da prática, imerso em todas as influências possíveis, se dá a construção da profissionalidade, que segundo Sacristán (1999) se manifesta através de uma grande variedade de funções, como por exemplo, ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.

Percebemos deste modo, que as práticas são resultado do desenvolvimento dessa profissionalidade e também do profissionalismo, que habilita os professores a agirem autonomamente e reforçam o princípio profissional de sua função. Neste sentido, sabendo que a profissionalidade e profissionalismo estão permanentemente em construção, esta pesquisa evidencia que os saberes mobilizados nas práticas avaliativas das estudantes-professoras pesquisadas estão em constante evolução e decorrem das influências da formação, de suas vivências pessoais, pela sua relação entre pares e também pela influência das demandas burocráticas como currículo, leis educacionais e avaliações externas das instituições.

Frente a isto, consideramos que as práticas avaliativas das estudantes-professoras observadas estão em processo de construção, de descobrimento da profissão, de aquisição dos saberes que lhe são inerentes e das demandas do contexto em que a profissão se desenvolve. No entanto, entendemos que este processo de construção não se dá no mesmo ritmo para todos os sujeitos, o que explica, em alguns momentos, os distanciamentos existentes entre as práticas avaliativas das estudantes-professoras observadas. Embora não tenhamos nos atido a valorar estas práticas, mas compreendê-las em seus contextos, concepções e sentidos, ressaltamos que a formação, (assim como as influências da prática e demais experiências pessoais do sujeito) surtem efeitos diversificados em cada sujeito, o que pode justificar o fato de determinada prática estar embasada por saberes teóricos de modo mais aprofundado, enquanto outras, em outras realidades, não apresentam o mesmo embasamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as discussões que as análises dos dados trouxeram subsidiadas pelos objetivos apresentados, empreendemos a tentativa de “concluir parcialmente” esta pesquisa trazendo algumas considerações sobre a mesma, que longe de estarem acabadas em suas formulações representam tão somente passos dados em meio a uma grande jornada que a construção do conhecimento representa. Assim, na intenção de contribuir para a ampliação de estudos na área das práticas avaliativas que são forjadas nos cotidianos das salas de aula, apresentamos algumas considerações fruto dos estudos que realizamos e dos dados que analisamos.

Inicialmente destacamos que esta pesquisa apresenta como uma de suas peculiaridades a escolha dos sujeitos, que sendo estudantes-professoras, ocupam uma dupla posição discursiva que nos possibilitou analisar o movimento entre os saberes e influências formativas e os saberes e influências do espaço de atuação profissional. Assim, as análises apontaram que o desenvolvimento das práticas avaliativas observadas evidencia os saberes docentes não só no contexto escolar, mas também num contexto social mais amplo. Isto porque as estudantes-professoras investigadas estão inseridas em um duplo processo de profissionalização, que se dá de modo individual (no curso de formação superior) e de modo coletivo (à medida em que o professorado está na busca de elevação da categoria para um *status* profissional).

Assim, as análises apontaram que as estudantes-professoras, em dados momentos precisam não só se definirem como profissionais no contexto escolar, mas também enquanto grupo, que busca através de suas práticas o reconhecimento de sua função social. Deste modo, evidenciamos que as práticas cotidianas se desenvolvem através de um imbricamento com o processo de profissionalização da docência, que se forja nos espaços de formação, nos espaços de atuação profissional, e também nas esferas sociais e políticas, o que aponta para o reconhecimento de que as práticas avaliativas das estudantes-professoras que foram observadas não encerram suas influências no contexto micro em que atuam, mas vão além deste contexto.

Assim, ao investigar as práticas avaliativas buscamos analisa-las a partir da compreensão do cotidiano e dos contextos em que estas práticas estão inseridas, considerando as múltiplas influências que estão presentes nestes espaços-tempos. Isto representa um possível diferencial contido neste trabalho, visto que as pesquisas com o cotidiano têm se atido, em muitos casos, à análise das práticas de modo isolado, sem trazer em suas análises os contextos macro de influência que estão presentes no contexto da prática, ou ainda os micros contextos de influência que constituem este espaço.

Ao tratarem o cotidiano dissociado dos demais contextos, percebemos que em alguns trabalhos que tivemos contato no levantamento do Estado do Conhecimento, as análises cotidianas voltavam-se às práticas dos professores como se estes fossem os únicos responsáveis pelo que se passa na sala de aula, o que pode contribuir para que se centralize nos professores a responsabilidade exclusiva sobre as práticas que são desenvolvidas na sala de aula, sendo esta responsabilização muitas vezes utilizada por outros meios como uma forma de avaliar o trabalho dos professores, agregando a esta avaliação a responsabilização sobre os possíveis “fracassos” da escola.

Neste trabalho procuramos avançar nas concepções e sentidos que envolvem as práticas avaliativas, apresentando-as não a partir da centralização da prática dos professores, mas, a partir do imbricamento com outros contextos. Ou seja, ao analisarmos as práticas avaliativas em sua elaboração e desenvolvimento, compreendemos que estas não são uma construção exclusiva dos professores que a desenvolvem, ao passo que também não são uma construção exclusiva de outros grupos que destinam ao professor o que elaboraram. Pelo contrário, fugindo das dicotomias entre a prática que é pensada exclusivamente pelos professores e a prática que é pensada exclusivamente por outros, evidenciamos a importância de se pensar as práticas através da ideia de construção coletiva, na qual, não só os sujeitos são múltiplos, mas também as influências que produzem.

Deste modo, as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar são fruto da imbricação entre os contextos local-global, sendo esta imbricação marcada por uma confluência de sentidos e influências que perpassam não só o contexto das políticas e do contexto da prática, mas também as influências pessoais e formativas de cada estudante-professor. Sendo assim, além de buscarmos evidenciar as relações entre os contextos macro e micro, buscamos dar ênfase neste último contexto, apresentando-o também enquanto um campo de lutas e embates que não se encerram nos contextos mais amplos, mas que encontram no contexto da prática outras influências que sendo locais, também inserem-se na formulação das práticas avaliativas cotidianas.

As influências a que nos referimos são constituídas pelas biografias de cada sujeito, que guardam experiências pessoais e construção de sentidos diversos das práticas avaliativas que foram vivenciadas ainda enquanto as estudantes-professoras eram alunas da educação básica. Para além disto, estas influências têm relação com a identidade das mesmas e são direcionadas pelas concepções sobre sociedade, educação, currículo, ensino, aprendizagem, entre outros.

Também identificamos que estas construções individuais não só influenciam as práticas avaliativas, mas também são influenciadas por outros contextos, como o da formação inicial no

curso de Pedagogia, a interação com os pares (seja nas salas de aula do curso de formação, seja na sala de aula no espaço de atuação profissional), ou mesmo as influências trazidas por outros sujeitos como os gestores das escolas e a coordenação pedagógica das mesmas. Para além disto, a própria precarização dos espaços educacionais e a falta de recursos que auxiliem o trabalho dos professores também se apresentaram como fatores de influência no delineamento das práticas avaliativas.

Considerando que os contextos de influência tornam o contexto da prática das estudantes-professoras um campo complexo, nossas análises apontaram para um movimento entre os vários lócus discursivos que estas influências representam, apontando que estas atuam de modos imbricados sobre a constituição e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo das estudantes-professoras. Esta imbricação das influências nos levou a compreensão de que a própria constituição do “ser estudante-professora” aponta para o fato de que o sujeito profissional não é constituído apenas por sua biografia, ao passo que também não é constituído apenas por sua posição discursiva de profissional, sujeito em formação ou ainda sujeito envolto em uma política curricular, mas é constituído simultaneamente por todos estes lócus discursivos que não são superiores uns aos outros, mas estão em articulação e conjuntamente constituem as posições discursivas das estudantes-professoras.

Assim, evidenciamos nesta pesquisa que devido a subjetividade dos sujeitos, o imbricamento entre as histórias de vida, as políticas, práticas, formação inicial e exercício profissional se dá através de um movimento que é constituído por afastamentos, aproximações ou até mesmo pela disputa entre os sentidos que perpassam as práticas. Deste modo, pensar o imbricamento das influências que acompanharam as práticas avaliativas das estudantes-professoras nos fez compreender que no cotidiano as práticas não estão prontas ou acabadas, muito menos os profissionais, que fazendo parte deste movimento, estão em constante processo de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Assim, imersos no movimento das influências das práticas e do desenvolvimento profissional, as estudantes-professoras demonstraram, cada uma a partir de sua subjetividade, fazerem uso de elementos táticos que vão tecendo as práticas de avaliação e o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo. Estes elementos táticos dizem respeito às alternativas que as estudantes-professoras demonstraram construir frente às diversas tentativas de controle empreendidas pelos sujeitos de influência presentes no cotidiano escolar. Assim, a partir de um movimento entre os saberes da formação e os saberes da experiência, as estudantes-professoras apresentaram em seus discursos que paulatinamente aprenderam e aprendem

formas outras de *fazer* no cotidiano, que sendo embasadas por este movimento dos saberes, exprimem o *saber-fazer* da prática profissional docente.

Esta pesquisa também aponta que o *saber-fazer* das estudantes-professoras, ou seja, as suas profissionalidades, são subsidiadas pelo desenvolvimento de um *poder-fazer*, que relaciona-se à autonomia que as estudantes-professoras possuem para empreender seus saberes-fazer, sendo esta autonomia marcada pelo desenvolvimento do profissionalismo. Deste modo, em nossas análises as influências e tentativas de controle da prática dos professores se apresentaram como fatores que desafiam as estudantes-professoras, que ao desenvolverem táticas para reinventar o cotidiano assumem o papel de protagonistas de suas práticas e do contexto em que trabalham, o que reforça a participação do professorado no processo de profissionalização da docência, visto que ao assumirem-se como protagonistas de suas práticas, estes atestam os saberes que são específicos e exclusivos ao grupo em que pertencem. Logo, as práticas cotidianas, dentre elas as práticas avaliativas, possibilitam desvelar estes saberes.

Assim, apresentamos através desta pesquisa que os movimentos em torno das práticas avaliativas, que estão ancoradas em um conjunto de lócus enunciativos, possibilitam às estudantes-professoras um desenvolvimento profissional que se ancora nestas tentativas de reinventar o cotidiano através do movimento dos saberes que perpassam o campo de formação-atuação profissional. Nestas tentativas de reinvenção, destacamos que as estudantes-professoras demonstraram através de suas práticas concepções e sentidos de avaliação que ora diferiram, ora se aproximaram das concepções e memórias discursivas sobre a avaliação historicamente perpetuadas pela Escola, o que aponta para um possível movimento de transição e resignificação destes sentidos.

Esta possível resignificação dos sentidos historicamente reproduzidos sobre a avaliação da aprendizagem e a função dos professores no desenvolvimento das práticas avaliativas apontaram para possíveis avanços nas perspectivas de avaliação, de formação e de currículo, visto que em nossas análises evidenciamos que estes elementos não podem ser pensados de forma desvinculada. Em suma, concluímos parcialmente esta pesquisa reforçando que pesquisar o cotidiano consiste em levar em conta a atuação de duas palavras-chave para o entendimento deste espaço-tempo: articulação e movimento.

Articulação porque o cotidiano não pode ser pensado isoladamente, sem levar em conta os contextos macro das políticas de formação de professores, de currículo e avaliação, como também as influências presentes nos contextos locais e que advêm das secretarias de educação, dos sujeitos que trabalham na escola e da própria experiência de vida/formativa/profissional dos professores. Movimento, porque para pensar estas articulações, nos valem de concepções

teóricas que compreendem estas influências através de uma relação de interdependência, que não se dá forma linear ou fragmentada, mas de modo dinâmico, acompanhando o movimento dos saberes e o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos professores.

Dizemos que empreendemos uma tentativa de concluir parcialmente esta pesquisa porque ela nos trouxe não só novos entendimentos sobre as práticas avaliativas e o desenvolvimento profissional das estudantes-professoras, mas também novas questões, dentre elas: Quais as concepções que têm embasado a criação de táticas e recontextualização das políticas no cotidiano escolar? Quais os currículos de formação que são produzidos pelas escolas e destinados aos professores ingressantes na carreira? Como está sendo pensada a articulação entre o currículo-ensino-avaliação nas políticas educacionais atuais e quais recontextualizações desta articulação são feitas pelos professores no contexto da prática? Como as práticas avaliativas dos professores do Ensino Superior influenciam no desenvolvimento das práticas avaliativas de estudantes-professores?

Também pensando na realidade dos professores de Caruaru – PE, cidade em que realizamos esta pesquisa, destacamos o seguinte questionamento: Quais os avanços e desafios à profissionalização dos professores da rede pública municipal de Caruaru – PE?

Estas questões evidenciam a necessidade de aprofundamento de novos estudos sobre a avaliação, a formação e a profissionalização dos professores, questões que foram de algum modo exploradas nesta pesquisa, mas que apresentam necessidades de estudos bem mais densos, evidenciando que o conhecimento é inacabável, visto que é tecido por questionamentos que quando pesquisados, trazem à tona novas questões.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. **The system of professions:** na essay on the division of expert labor. Chicago: Chicago University Press, 1988. p. 1 – 114.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; LACANALLO, Luciana Figueiredo. Avaliação: distância entre teoria e prática. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte: UFMG. p. 26 – 36.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. A experiência avaliativa docente no contexto dos ciclos: entre os entraves e o anúncio de paradigmas emergentes. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN.** Maceió: EDUFAL.

ALMEIDA, Lucille Ruth de Menezes; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Ediva de Sousa. Avaliação da aprendizagem: representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN.** João Pessoa: UFPB.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MELO, Maria Julia Carvalho de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais ANPED**, 2013, Goiânia-GO.

APARECIDA, Neusi; BERBEL, Navas. Investigando práticas avaliativas positivas em cursos de licenciatura. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE.** Recife: UFPE.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. A avaliação formativa no contexto da formação de professores. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia: UFGO. p. 1 – 20.

AROSA, Deize V. S.; AROSA, Armando C. Avaliação da aprendizagem em sistemas de ensino desseriado. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte: UFMG. p. 15 - 26.

AZEVEDO, Raquel de Moraes; MELO, Maria Alice. Avaliação da aprendizagem: da automação técnica à intencionalidade teórico-metodológica. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN.** Maceió: EDUFAL.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.

BARBOSA, Maria Lígia. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB**. Rio de Janeiro, 1993, (36): 3-30.

BARISI, Giusto. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie, **L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan**, 1982, p. 379–394.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BATISTA, Carmyra Oliveira. A avaliação em cursos de pedagogia do Distrito Federal. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

BATISTA, Carmyra Oliveira. A avaliação formativa nos anos iniciais: aprendizagem colaborativa para o professor e para as crianças. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS.

BATISTA, Carmyra Oliveira. A utilização da prova como instrumento de avaliação. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. Reflexões sobre práticas avaliativas de professores universitários. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. Paraíba: UFPB.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOING, Luiz Alberto. A Profissionalização Docente. In: **Centro pedagógico Pedro**, 2002. Disponível em: ARRUPE. www.pedroarrupe.com.br.

BONNELLI, Maria da Glória. Contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, p. 11-30.

BORBA, Amanda Maria de. Política de avaliação da aprendizagem do ensino fundamental: um projeto em construção com professores e equipe técnico-pedagógica de um município de Santa Catarina. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

BOTH, Albene Liz Carvalho Monteiro; BATISTA, Maria de Jesus; GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. Avaliação da aprendizagem do ensino superior: percepções de docentes e

discentes do curso de bacharelado em engenharia de produção. In: EPENN 22 ed., 2014. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. Percurso histórico das identidades profissionais atribuídas à docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

CARMO, Priscilla Maria Silva do. **Pesquisa e prática pedagógica**: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru: O Autor, 2013.

CAVALCANTE, Lindinalva de Souza. Avaliação e suas implicações no curso de pedagogia. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG. p. 23 – 34.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões Imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no rio de janeiro 1822-1830. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola cabana de Belém. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Suzana dos Santos; REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. Rede municipal de belo horizonte de 1990 a 2004: o estado da arte, convergências e tensões no campo da avaliação. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

DUBOC, Maria José Oliveira; SANTOS, Solange Mary Moreira. A construção da profissionalidade: um olhar sobre os saberes dos professores no exercício da profissão. In: EPENN, 17 ed., 2005. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Ciclo de formação: rupturas com avaliação tradicional em Santarém. In: EPENN, 17 ed., 2005, Belém. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA. p. 1- 8.

FARIAS, Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com os professores. In: SILVA, Janssen Felipe da; et al. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel G. (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Késia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et All; Espírito Santo: Nupec, 2012.

FERRAZ, Bruna Tarcília. Políticas de avaliação para a educação superior: (des) continuidades nos governos de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed São Paulo: Cortez, 2012.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala Do Outro Ao Texto Negociado**: Discussões Sobre A Entrevista Na Pesquisa Qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/> em 25/03/2013.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: _____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação: desmistificando alguns conceitos. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

GATTI, Bernadete A. Reflexões à margem sobre o tratamento dado a questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komed, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2005.

GONÇALVES, Carlos M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia** revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; SANTOS; M. C. X; DEUSDADO, M. S. Implicações da profissionalização docente no processo avaliativo. In: ABRANCHES, Ana de Fátima; et al (orgs). Pesquisa Educacional e o Direito à Educação: múltiplas abordagens. 1 ed. Recife - PE: Massangana, 2014, p. 91-104.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Os critérios de avaliação escolar no curso de magistério: o olhar sobre uma prática. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO.

GOZZI, Maria Estela. A relação entre ensino, aprendizagem e avaliação: uma introdução à pesquisa. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. Vozes docentes nas políticas e práticas de avaliação da Educação superior. In: 30ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: UFMG, 2007. p. 1 – 18.

INEZ, Egeslaine de. Avaliação da aprendizagem escolar: discussões necessárias a partir da prática dos professores. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS.

JOSÉ, Eliane Mara Age; BEHRENS Marilda Aparecida. Metodologia e avaliação na educação superior: aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Licínio C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de Lima; INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. Docência e avaliação no ensino superior: dois processos em construção. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula**”: mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores de ensino médio / Carla Patrícia Acioli Lins. – Recife: O autor, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LUIS, Suzana Barros. A avaliação como processo comunicativo: desenvolvendo o aluno e o professor. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB.

MACIEL, Domício Magalhães. A avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem de matemática. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO.

MARINHO, Marilene Pinheiro. Os alunos e a avaliação no ensino fundamental. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, Jan.-Jun., 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/71409/2/91100.pdf>. Acesso em 15 de ago. 2016.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES Preciosa. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de ‘testinite’. **Estudos em Avaliação Educacional**, 24(3), 304-334, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2016.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MELO, Maria Alice; MACHADO, Silvana Maria Guimarães. Positivismo e práticas avaliativas de professores. In: EPENN, 17 ed., 2005. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru: O Autor, 2014.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, Silvia. Avaliação como mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. Porto: Porto Editora, 2005.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docentes: sentidos e (im) possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MUSSI, Amali de Angelis; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Didática na construção da profissionalidade docente: uma proposta para a formação de professores com apoio no método do arco. In: EPENN 22 ed., 2014. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN.

NASCIMENTO, Thiciane Cristine Anjos; BERGER, Miguel. A prática avaliativa sob a ótica de discentes dos cursos de formação superior. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente: teoria e educação**. Porto alegre: Panônica, 1991.

NÓVOA, Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **A profissionalização da docência: um olhar da representação de professores do ensino fundamental**. Revista Ibero Americana de Educación. Setembro/ 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes; MESCOUTO, Joyce Viviane da Silva. Narrativas auto-biográficas: construção identitária da profissionalidade docente. In: EPENN, 20 ed., 2011. **Anais do XX EPENN**. Manaus: UFAM.

OLIVEIRA, Inês. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num regime ciclado. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

OLIVEIRA, Solange Alves; MORAIS, Artur Gomes de. O registro como alternativa oficial na escolarização ciclada da PCR: como procedem as professoras em relação ao ensino e à avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética? In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE. p. 1 – 13.

OLIVEIRA, Tânia Maria Fernandes. Ampliando o olhar da avaliação na alfabetização: as dificuldades docentes. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 12.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. Por uma nova identidade para a docência: a profissionalização e seus desafios. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. Paraíba: UFPB.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PACHECO, José. Análise curricular da avaliação. In José PACHECO, J.; ZABALZA, M. (org.). **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário**. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995. p. 39-49.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José. (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne E.; Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEIXOTO, Viviane Gualter. (Re) construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. A comunicação dos resultados do desempenho na avaliação e a regulação da aprendizagem. . In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS.

PEREIRA, Ulisséia Ávila; SILVA, Antônia Francimar da. Análise da prática avaliativa de professores do centro federal de educação tecnológica. In: EPENN, 17 ed., 2005, Belém. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

PORTUGAL, Jussara Fraga. A representação da prova nas práticas avaliativas de professoras das séries iniciais: uma relação de apego e de rejeição. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Avaliação da aprendizagem e formação docente: as práticas entre o dizer e o fazer pedagógico. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS. p. 1 – 10.

REAL, Giselle Cristina Martins. 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.

RICHTER, Leonice Matilde; PEREIRA, Maria Simone Ferraz; MENDES, Olenir Maria. Lugar da avaliação da aprendizagem nos espaços de formação docente. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS.

RODRIGUES, Igor Lima; MESQUITA, Ofélia Alencar de. Avaliação emancipatória. In: EPENN, 17 ed., 2005, Belém. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. /abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANT'ANA, **Fernanda Maria Araújo. A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva inclusiva**. In: EPENN, 17 ed., 2005, Belém. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA.

SANTOS, Sandra da Silva; GITIRANA, Verônica. Processo avaliativo nos cursos a distância os recursos do ave e sua contribuição para avaliação da aprendizagem. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Alcir Horácio da; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem da educação física nas escolas públicas de salvador. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: _____; et al. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos (as)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus acadêmico do Agreste, Caruaru: O autor, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

VEIGA Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFPE. Recife: O autor, 2009.

VILLAR, Ana Paula Russo; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte: UFMG.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE.** Recife: UFPE.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia: UFGO.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições** – Vol. 9 n° 3 (27) Novembro de 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Porto: Papyrus, 2006.

APÊNDICE A – FICHA DO PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Mestranda: Crislainy de Lira Gonçalves – (crislainy67@gmail.com – 81 9 7311-8412)

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Pesquisa: “Práticas avaliativas de professores: um olhar sobre a elaboração e uso da avaliação no cotidiano escolar”.

PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL:

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Cidade onde reside: _____

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:

1. () Magistério/Normal Médio > Ano de Conclusão: _____

Nome da instituição: _____

2. () Nível Superior > Ano estimado para a conclusão: _____

Nome da instituição: _____

Período: _____

3. Já cursou a disciplina “Avaliação da Aprendizagem”? Sim () Não ()

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Atualmente trabalha na área da educação? Sim () Não ()

Se sim, especificar a área em que atua:

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental (anos iniciais)
- () Ensino Fundamental (anos finais)
- () Ensino Médio
- () Supervisão / Coordenação / Gestão

Nome da instituição (ou instituições) em que trabalha:

Em que cidade fica a instituição em que trabalha? _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Rede em que atua: Pública () Privada () As duas ()

Forma de acesso: Concurso () Seleção () Outro () _____

Há quanto tempo atua na docência? _____

CONTATOS:

Telefone: _____

E-mail: _____

DÚVIDAS / OBSERVAÇÕES:

Muito obrigada!

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

QUESTÕES PARA A AUTOBIOGRAFIA DAS PROFESSORAS

Contexto de formação e sentidos atribuídos à profissão: aspectos docentes

1. Como / quando você se tornou professora? O que você acha da profissão docente?
2. Por que escolheu ser professora?
3. No passado você pensou em ter outra profissão? Qual? Chegou a exercer?
4. Teve alguma influência da família quando optou pela docência?
5. Quais as experiências que teve como professora (áreas de atuação, programas, etc.)?
6. Como foi contratada para atuar na escola atual?
7. Quais as dificuldades e mudanças que você tinha logo no início e que hoje percebe que são menores?
8. No modo de avaliar, você percebe alguma mudança em sua trajetória como professora? Quais? A que atribui estas mudanças?
9. Para você, o que é próprio do seu trabalho como professor?
10. Pretende mudar de profissão algum dia?

Contextos de influência: aspectos discentes

1. Como você descreveria seu percurso enquanto aluna na educação básica?
2. O que mais gostava na escola? O que menos gostava?
3. Qual o professor que mais lhe marcou? Por que, como ele era na sala de aula?
4. Qual o que menos lhe marcou? Por que, como ele era?
5. Quando aluna da Educação Básica, como seus professores costumavam avaliar?
6. Você acha que suas experiências enquanto aluna podem influenciar no seu trabalho como professora? Porquê?
7. Sua experiência no curso de Pedagogia tem contribuído para seu trabalho como professora? Como? Porquê?

APÊNDICE C – QUADRO PARA AS OBSERVAÇÕES

PRÁTICAS AVALIATIVAS	PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO	ANÁLISE DO DISCURSO	INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO DA PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação numa perspectiva formativa-formadora (FERNANDES); - A integração entre avaliação-currículo-ensino (justifica o porquê observar as aulas como um todo, percebendo seu movimento, e não apenas momentos formais de avaliação); - Práticas de inclusão/exclusão; - Perspectiva/concepção dos professores acerca da avaliação (ex.: faz prognóstico, faz diagnóstico; Como se relaciona/tira dúvidas dos alunos, etc.); - A tomada de decisão a partir de avaliação (usar as informações trazidas pela avaliação para repensar a própria prática); - Como o professor planeja/elabora as práticas avaliativas que desenvolve; - Como são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula as práticas avaliativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se dá a elaboração da avaliação; - Como o professor desenvolve a avaliação na sala de aula; - A construção de táticas durante os processos formais de avaliação; - O professor possui autonomia para desenvolver as práticas avaliativas a partir de sua concepção acerca da avaliação da aprendizagem? - Como se efetivam as avaliações informais que perpassam a relação professor-aluno; - A autonomia dos professores frente às exigências dos pais dos alunos (autoridade profissional); - O desenvolvimento profissional dos professores e sua relação com as práticas avaliativas que desenvolvem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos de avaliação; - Interdiscurso (a função social dos professores e a finalidade do trabalho que desenvolvem); - Dupla posição discursiva do sujeito (o lugar que os sujeitos ocupam influencia como significam. Lugar: professor-Aluno em formação); 	<ul style="list-style-type: none"> - Como os contextos favorecem/promovem a efetivação de determinados tipos de avaliação; - Restrições que impedem os professores de desenvolverem uma avaliação formativa; - Influências da gestão/ coordenação da escola e dos pais dos alunos sobre as práticas avaliativas dos professores; - Influências que os professores exercem sobre a avaliação desenvolvida no cotidiano da sala de aula; - A formação enquanto contexto de influência da prática avaliativa; - O percurso e desenvolvimento profissional dos professores e as influências no âmbito pessoal (autobiografia); - A influência da avaliação coletiva sobre as práticas avaliativas individuais dos professores (conselhos de classe);