

## AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DA ESCRITA DE DIÁRIOS REFLEXIVOS

Suzana Maria Barrios Luis – UFAL

Este trabalho é parte de nossa pesquisa de tese de doutorado já concluída, que nasceu das reflexões contidas na literatura educacional e das indagações que temos feito ao longo dos últimos anos em que nos dedicamos à formação do professor, as quais nos apontaram a necessidade de investigar como os professores configuram seu saber avaliar cotidiano – quais as escolhas que fazem, quais as suas motivações, que referências utilizam, como refletem sobre suas práticas, como compreendem e lidam com suas limitações e dificuldades e de que forma a prática escolar, de maneira geral, participa de suas decisões. Destacamos que essa pesquisa não se limitou a verificar/identificar o que o professor faz, ou seja, apenas delimitar como é sua prática avaliativa. Nosso intuito foi analisarmos, não somente como o professor avalia e o que avalia, mas, sobretudo, compreendermos, através de suas próprias representações e significações, por que avalia do jeito que avalia, por que avalia certos aspectos e não outros, enfim, qual a racionalidade prática (TERRIEN, 1999) que orienta e define as suas escolhas e práticas no que se refere a esta ação tão significativa da escola e do trabalho docente que é a avaliação.

Partimos do pressuposto discutido por Tardif (2002) de que o saber do professor é sempre dele, a partir do que ele faz e de por que faz, para e com quem faz, assim como está relacionado às condições sociais, políticas e organizacionais em que seu trabalho está inserido. Nesse sentido, este trabalho está relacionado a uma problemática crucial: os professores têm lidado com muitas exigências burocráticas, sociais e políticas em torno de seu trabalho e da avaliação que fazem, uma vez que a própria "cultura da avaliação"<sup>1</sup> é tão onipresente hoje em suas vidas, nas das escolas e dos alunos, haja vista a importância que ela tem na própria LDB 9394/96 e pela consolidação de sistemas de avaliação nacional em todos níveis da educação. Essa "cultura da avaliação" tem exercido, conforme discutem Nacarato *et al.* (1998), um controle externo sobre o trabalho do professor, impondo objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação; de um lado, o professor tem suas convicções e práticas curriculares e de outro, o discurso da qualidade total impõe esse controle externo.

---

<sup>1</sup> O que estamos chamando de "cultura da avaliação" consiste na intensificação, nos anos 90, de processos de avaliação educacional, que extrapolam o âmbito da avaliação da aprendizagem do aluno, a qual se configura através do SAEB, do ENEM, ENC (Provão), constituindo-se em uma série de estratégias de controle por parte do Estado ("Estado avaliador"), sem que necessariamente o mesmo esteja garantindo as condições efetivas para o desenvolvimento da educação escolar. Ver Dalben (2002) e Sousa (2002).

Nesse sentido, a pesquisa partiu do princípio de que o próprio professor é porta-voz do saber avaliar que desenvolve ao longo de sua experiência profissional, atribuindo os significados histórico-sociais e pessoais à avaliação que realiza, ao mesmo tempo em que vai tomando consciência das finalidades, das implicações, das contradições e do ainda não-sabido ou do ainda não-feito. Assim, a pesquisa focalizou a escrita reflexiva sobre a prática avaliativa de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do que vem sendo chamado de “diário de aula”, na medida em que este se constitui em “espaço narrativo dos pensamentos dos professores (...) [e] expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (ZABALZA, 1994:91). A escolha metodológica pelo uso de diários foi importante para que tivéssemos justamente a versão das professoras acerca de suas próprias práticas, como pensavam e o que mais valorizavam na avaliação escolar.

A finalidade de realizar uma pesquisa com a escrita de diários era analisar os processos e as referências sobre os quais as professoras desenvolviam um saber próprio da avaliação, pois o registro, por mais descritivo que seja, pressupõe um processo reflexivo por parte de quem escreve, o que implica pensar sobre as razões e os sentidos daquilo que se faz. A pesquisa foi realizada com quatro professoras (Orquídea, Azaléia, Lírio e Marcela<sup>2</sup>) dos anos iniciais do Ensino Fundamental Público do Distrito Federal, durante sete meses ao longo dos quais as professoras escreveram diários reflexivos, como passamos a chamá-los, registrando mais especificamente sobre suas práticas avaliativas, e disponibilizando-os para que nós os analisássemos. Depois de entregar um caderno a cada professora, solicitamos que escrevessem sobre suas práticas de avaliação, sem preestabelecemos, de antemão, o conteúdo específico dos diários.

A pesquisa realizada teve um viés colaborativo, pois apoiou-se em quatro pressupostos básicos: colaboração para o desenvolvimento profissional das professoras por meio da reflexão propiciada; superação de relações hierárquicas entre pesquisadora e professoras; caráter processual da investigação, identificando a dinâmica das reflexões das professoras e a valorização do poder de voz das mesmas. Os dados analisados se circunscrevem em duas dimensões diferentes, mas complementares e interdependentes: a) as práticas avaliativas que foram evidenciadas a partir dos registros e das falas das professoras por meio das entrevistas individuais episódicas (ocorriam de forma processual, quinzenalmente, conforme a

---

<sup>2</sup> Nomes fictícios. Todas as professoras com formação superior, respectivamente, em Pedagogia, Geografia, Pedagogia e Educação Física, atuando no ensino de 3º., 5º., 5º. Anos e Educação Física (2º. ao 5º. Anos), respectivamente).

entrega das escritas dos diários) e coletivas e b) o próprio processo de escrita e as implicações e significados que tal escrita teve para elas.

### **Os diários como instrumentos de (auto)avaliação e de desenvolvimento profissional**

Ao analisarmos as práticas de descrição e de reflexão sobre o exercício avaliativo das professoras, duas dimensões deste foram evidenciadas: de um lado, as diversas experiências que desenvolvem, algumas delas inovadoras e, de outro, os seus processos de autoavaliação sobre a prática pedagógica docente. Para algumas professoras, uma das dimensões predominou mais do que a outra, em razão de seus processos de desenvolvimento profissional. O interessante é que, embora a consolidação do desenvolvimento profissional implique uma capacidade maior de autoavaliação crítica, foram justamente as professoras cujo desenvolvimento era ainda um processo inicial que mais fizeram esse exercício de questionamento da prática. De fato, a escrita dos diários favoreceu um processo significativo de crítica às suas práticas e a busca de respostas aos diferentes desafios enfrentados por elas.

Ao se debruçarem sobre suas práticas avaliativas por meio dos discursos escritos e falados, fazendo uma “avaliação da sua avaliação”, as professoras exercitaram uma reflexão significativa, olhando retrospectivamente aquelas práticas para analisá-las, compreenderem melhor e mesmo identificarem outros significados, principalmente pela interlocução estabelecida conosco. O movimento de rever, de avaliar, de questionar e experimentar as suas e outras práticas pedagógicas foi um processo constante ao longo da pesquisa, o que mobilizou bastante as professoras para uma autocrítica e a proposição de melhorias na sua prática docente. Ao realizarem essa experiência de reflexão por meio dos diários, elas construíram uma argumentação significativa, explicitando o que, por que e para que de suas práticas avaliativas, explicitando suas razões e saberes, ainda que, em alguns casos, apenas a dimensão descritiva de tais práticas fosse evidenciada.

Nesse exercício reflexivo que as professoras desenvolveram, identificamos a utilização, ora de uma argumentação teórica, ora de uma argumentação prática/empírica (em maior grau), ora de uma argumentação ético-moral, bem como essas formas articuladas. Isso mostra que o professor está ligado, ao mesmo tempo, à prática e à reflexão, utilizando-se da referência de uma ou de outra, de acordo com o significado que, ou a experiência prática, ou o conhecimento teórico tem para cada professor e para cada situação. Os diferentes discursos

iam se entrecruzando na argumentação plural e heterogênea que as professoras foram construindo ao longo da pesquisa, confirmando a concepção de que a reflexividade não é um exercício apenas intelectual, pois pode englobar várias lógicas, principalmente a racionalidade prática, que é uma grande referência para pensar e constituir o trabalho pedagógico dos professores (SACRISTÁN, 1999; TARDIF e GAUTHIER, 2001).

Os diários tiveram um potencial avaliativo muito grande, principalmente do ponto de vista da avaliação formativa, pois, ao relatarem e discutirem práticas mal sucedidas, os questionamentos e as dúvidas, a propensão à necessidade de superarem os problemas se fez presente de uma maneira tão significativa que, em última instância, desencadeou uma autoavaliação propiciadora de avanços e de desenvolvimento profissional. Ao longo da pesquisa, a avaliação formativa se constituiu nesse duplo exercício de acompanhamento e redirecionamento das aprendizagens dos alunos e das próprias práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos algumas posturas que se mostraram significativas na teia de práticas, abordagens e reflexões que apareceram no discurso das professoras na constituição de uma avaliação formativa comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos escolares.

Muitos dos julgamentos que elas faziam acerca de diversos aspectos da formação escolar dos alunos foram sendo evidenciados, para as próprias professoras, a partir dos registros nos diários e das explicitações ao longo das entrevistas. Isso se configurou como um processo de “objetivação” de práticas de avaliação que, com os registros nos diários e, também com as entrevistas, as professoras tiveram a possibilidade de desenvolver sobre os objetivos e as conseqüências de tais práticas. Com isso, elas perceberam que avaliavam muito mais do que imaginavam antes, assim como mais aspectos do que aqueles relativos ao desempenho cognitivo, mais *façeis* de serem identificados. Assim, aspectos como os critérios avaliativos que adotavam, a avaliação da qualidade das atividades que elas utilizavam com os alunos, a análise de como os alunos aprendiam, a análise de fatores sócio-culturais intervenientes no processo de aprendizagem, dentre outros, passaram a ser, também, objeto de reflexão e avaliação por parte das professoras.

Inicialmente, o próprio *lócus* da avaliação em suas práticas foi redefinido, melhor dimensionado ou mesmo descoberto, como o foi para a professora Marcela, de Educação Física, tornando-se uma necessidade para além das exigências formais e burocráticas que

estão, infelizmente, tão vinculadas à avaliação escolar. Nesse sentido, vale destacar um registro que representa bem essa necessidade:

Eu não tenho... não tenho essa cobrança de ter avaliação escrita **deles** ... mas eu tenho a cobrança de **cada um deles**, né, em relação a mim e eu em relação a eles, sem precisar escrever, sem precisar anotar. (Professora Marcela, 1ª. Entrevista Coletiva)

Não só para ela, mas para todas as professoras, a avaliação (re)assumiu um papel decisivo na prática pedagógica, de questionamento, de reflexão sobre a própria avaliação e sobre o ensino como um todo.

Nesse sentido, apresentaremos alguns aspectos que identificamos, a partir da escrita dos diários e das entrevistas, relativos à postura das professoras no que concerne ao próprio processo de pesquisa e relativos ao conteúdo das escritas, ou seja, as práticas avaliativas que foram objeto de reflexão.

Em relação à postura das professoras, no que concerne ao próprio processo de pesquisa, é importante destacarmos, de início, o olhar investigativo que elas mostraram ao questionarem suas próprias práticas: na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, mais precisamente a dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos e de lidar com seus processos heterogêneos de alfabetização; na identificação de suas práticas avaliativas e questionando e redimensionando sua opção profissional; na reflexão crítica procurando inovar constantemente sua prática avaliativa e, finalmente, investigando suas experimentações didáticas. Essa perspectiva está relacionada à capacidade de problematizar, de buscar soluções, de experimentar alternativas pedagógicas, de enfrentar situações complexas e de procurar inovar (PIMENTA, 1999), que caracteriza a reflexividade inerente ao processo de desenvolvimento profissional do professor.

Em relação ao conteúdo de suas escritas, todas as professoras procuraram registrar, particularmente na forma narrativa, suas práticas cotidianas em sala de aula, principalmente o desenvolvimento das atividades e suas avaliações sobre e sobre o desempenho dos alunos. Em todas elas, vimos uma ênfase na avaliação formativa do desempenho dos alunos e, podemos dizer também, de suas próprias práticas. A avaliação formativa englobava a simples menção da realização das atividades e tarefas pelos alunos, a relação (participação, interesse, prazer etc.) que eles tiveram com tais atividades e, finalmente, a análise da qualidade do desempenho

cognitivo. Em relação ao desempenho dos alunos, chamou-nos a atenção a valorização, por parte das professoras, da relação de agrado/desagrado dos alunos com as tarefas realizadas, inclusive sendo tal relação uma referência importante na avaliação que as professoras faziam das atividades que desenvolviam.

É importante também a presença da avaliação somativa e essa função se constituiu tendo em vista o julgamento dos resultados de aprendizagens a partir de critérios pré-determinados (avaliação referenciada a critério), o que demonstra uma valorização dos resultados das aprendizagens dos alunos em função de parâmetros curriculares social e institucionalmente definidos, mais do que pela comparação entre os alunos (avaliação referenciada a norma). Além disso, vale ressaltar a existência, nos diários de algumas professoras, da avaliação somativa que comparava a situação de um aluno em termos dos progressos que ele apresentava em relação a si próprio. Essa é uma avaliação fundamental para analisar os avanços que os alunos apresentam em suas aprendizagens, que podem indicar progressos significativos, malgrado não tenham alcançado os patamares esperados.

Compreendemos que uma relação entre avaliação formativa e somativa traduz o verdadeiro papel de uma avaliação contínua, que é o de transitar entre essas duas dimensões que procuram tanto acompanhar o processo quanto buscar resultados ou sínteses de aprendizagens. Vale destacar que houve um progresso das práticas avaliativas das professoras ao longo da escrita dos diários, na medida em que os julgamentos sobre as aprendizagens dos alunos foram se intensificando e mudando de caráter (em geral, havendo maior preocupação em analisar as aprendizagens conquistadas pelos alunos), revelando o papel de instrumento de avaliação que os diários assumiram para as professoras durante a pesquisa.

Analisando um pouco mais o conteúdo da escrita dos diários, no que diz respeito ao que chamamos de avaliação do trabalho pedagógico (avaliação das próprias práticas pedagógicas e das escolas), identificamos que os diários e a pesquisa como um todo favoreceram a construção de um processo de reflexão por parte das professoras. Nesse processo, além de analisarem e/ou explicitarem a sua prática avaliativa (meta-avaliação), também experimentaram um exercício muito significativo para a busca de melhorias do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional: a autoavaliação. Esse exercício de autoquestionamento mostrou ao mesmo tempo o nível de engajamento pessoal-profissional das professoras na pesquisa e um processo de avaliação formativa para si mesmas que contribuiu para algumas mudanças ou consolidação de algumas práticas avaliativas. Os principais aspectos que foram objeto da auto e da meta-avaliação das professoras são: (a)

autoavaliação como questionamento didático em busca de práticas avaliativas mais sistemáticas; (b) a prática da reprovação como um dilema; (c) a avaliação como processo global e como uma necessidade que vai além das exigências formais; (d) avaliação comprometida com a autoestima dos alunos; (e) avaliação “externa” (no âmbito da escola, feita pelos próprios pares) como fomento ao mal-estar docente e (f) importância de feedback por parte da pesquisadora acerca de suas práticas.

As professoras sentiram-se mobilizadas pelos questionamentos surgidos, tanto a partir da própria escrita dos diários, como a partir das interações (entrevistas e conversas informais) ocorridas entre nós. Avaliar, nesse caso, é um procedimento crítico de investigação didática e de busca de uma própria avaliação escolar mais sistemática e conseqüente, como podemos ver:

A partir disso, consolida em meu entendimento, mas sobretudo em minha prática, a vigilância constante que devo ter em torno de cada conteúdo trabalhado, tentando de forma ainda mais presente não só acompanhar, mas criar uma gama maior quanto à diversidade de momentos ricos para melhor sistematizar o que se é aprendido. (9ª. parte do Diário de Lírio, p. 114)

Para as professoras Orquídea e Marcela, que enfrentavam grandes desafios e estavam atuando em condições precárias que caracterizavam o mal-estar docente, a pesquisa foi um espaço de interlocução para analisar e discutir suas dificuldades, e suas reflexões tinham um caráter catártico, de queixa acerca das condições de trabalho e dos problemas de indisciplina e de falta de interesse dos alunos. Aos poucos, esse caráter catártico deu lugar a um processo de autoquestionamento e de construção de alternativas para superá-los, pois ao mesmo tempo em que elas começam a se autocriticar, a justificar suas dificuldades, também passam a buscar as soluções, percebendo a necessidade de elas próprias construir alternativas e desenvolverem um trabalho mais propício às condições existentes. Para isso, começaram a perceber a necessidade de tornar a avaliação uma prática constante e mais sistemática.

Já as professoras Lírio e Azaléia, que tinham um bom nível de desenvolvimento profissional e tinham uma prática sistemática de avaliação, também empreenderam processos de autoquestionamento, por se sentirem desafiadas a ampliarem e aprimorarem certos

aspectos de seus exercícios avaliativos: a necessidade de registro das próprias práticas, a busca de uma maior participação dos alunos durante a correção de exercícios, a relação entre trabalho em grupo e a avaliação individual, a elaboração de testes que requisitassem e propiciassem aprendizagens significativas, entre outros. Nesse sentido, a avaliação era reconhecida como um processo constante de questionamento, agindo, em nome de uma certa insatisfação permanente, como um motor necessário às mudanças. Pela clareza com que abordavam suas práticas avaliativas e pela multiplicidade de dimensões que consideravam (práticas, teóricas, institucionais), a avaliação era uma prática intencional em suas experiências profissionais, a partir da qual tomavam decisões (não só sobre os alunos) e conseguiam lidar com a complexidade e a dinamicidade do ensinar e do aprender.

Tanto os diários como as entrevistas, ao se desenvolverem por um período razoável de tempo e possibilitarem esse exercício de autoquestionamento, se constituíram como um procedimento metacognitivo, pois as professoras tiveram um espaço para fazer reflexões e expor para si próprias como avaliavam, como pensavam essa avaliação e quais as percepções sobre esta prática. Os questionamentos e as análises ou explicitações que fizeram de suas práticas avaliativas nos permitiram justamente adentrar o terreno das percepções pessoais e dos esquemas de pensamento, no exercício de auto-esclarecimento sobre os próprios percursos que as professoras fizeram (DARSIE, 1995; HADJI, 2001; WOLFS, 2000; SCALLON, 2000).

Ainda em relação à avaliação do trabalho pedagógico, as professoras deixaram de fora de suas análises questões amplas ligadas à avaliação educacional, como, por exemplo, sistema de ciclos, problemática da reprovação, progressão continuada X automática, avaliação do sistema educacional etc. Assim, optaram pelo registro de questões que afetavam mais direta e incisivamente suas práticas e aquilo que estava sob seus “domínios”. Mesmo no caso de professoras que analisaram outros aspectos do trabalho pedagógico (o projeto político-pedagógico da escola, as condições de trabalho, a relação com a família, por exemplo), essa análise ocorreu em função de situações que se passavam em suas classes, o que ratifica nossa interpretação de que as professoras buscaram refletir aspectos com os quais poderiam ter respostas mais diretas às suas práticas.

O fato de as professoras terem feito poucas referências a aspectos mais globais e “externos” da prática pedagógica mostra que as particularidades e desafios de cada prática requisitaram maior atenção de sua parte. Dessa maneira, uma reflexão em termos da dimensão ética, dos significados e implicações sociais, culturais e políticos da avaliação e do



trabalho pedagógico, cuja importância foi destacada por Sacristán (1999), não apareceu em suas escritas, embora em suas falas, todas elas tenham feito discussões sobre tais aspectos de alguma maneira. Justamente o caráter narrativo de seus registros denota uma linguagem que não se caracterizava pela análise e pela explicação conceitual e conjuntural dos sentidos mais amplos de suas práticas, ou seja, pela busca da imersão em questões registradas num conjunto de razões e relações que as explicassem, numa visão sistêmica da problemática da avaliação, mas a partir de uma racionalidade prática, das exigências – e das urgências – de seus contextos específicos.

Ainda no que se refere ao conteúdo das escritas, identificamos que, embora houvesse o privilégio de práticas formativas e uma preocupação com uma avaliação inclusiva que, de fato, promovesse o desenvolvimento do aluno, a reprovação também foi uma prática presente na experiência das professoras que lidavam com a questão da promoção/retenção:

Em relação aos que não foram promovidos ficou uma sensação de impotência, mas a certeza de que eles conquistaram alguns conhecimentos básicos para dar continuidade no próximo ano. Quanto às despedidas, fica aquela saudade e vontade de que poderia ter mais um ou dois meses a mais para aqueles que estavam quase lá e não conseguiram. (10ª. parte do Diário de Orquídea, p.57)

Para mim é muito constrangedor dizer a um aluno, após todos os esforços, que ele não foi aprovado. (9ª. parte do Diário de Azaléia, p. 48)

Todas as professoras consideravam o problema da reprovação como um dos maiores desafios da avaliação, embora considerassem inevitável em alguns casos e, para Orquídea, essa problemática foi vivida como um grande dilema pelo número de alunos reprovados<sup>3</sup> e pelas dificuldades enfrentadas ao longo de todo o ano letivo. Contrariamente a outras posturas que assumiam e mesmo à visão negativa que elas tinham em relação à reprovação, esta era utilizada como forma de *motivar* os alunos a se interessarem mais pela sua formação, embora não fosse o único nem o mais importante argumento utilizado pelas professoras. No entanto, o argumento da reprovação, mesmo que usado para a busca de uma auto-

---

<sup>3</sup> Foram 13 alunos reprovados em sua turma; 01 na turma de Lírio e 3 na turma de Azaléia.

responsabilização por parte do aluno sobre sua formação, pressupõe controle e coerção e descaracteriza a idéia de aprendizagem significativa e de avaliação formativa, uma vez que desvia o olhar do aluno para a necessidade de ser aprovado e, não, de aprender.

Elas analisavam e tomavam decisões acerca dessa problemática a partir da relação entre a avaliação referenciada a critério e a avaliação referenciada a norma, entendendo-a como uma relação mais de diálogo do que de conflito. Nesse sentido, as professoras, ao decidirem sobre a aprovação ou não de um aluno, procuraram levar em consideração, ao mesmo tempo e sem absolutismos de nenhum lado, tanto o que o aluno progrediu em relação ao seu processo individual de aprendizagem quanto os padrões considerados para a série em questão. O problema da reprovação ainda presente nos remete a pensarmos numa discussão interessante que Hadji (2001) faz e que se relaciona profundamente com o significado da relação entre essas duas perspectivas: o papel do professor e da avaliação não é o de simplesmente julgar, o que caberia aos diversos instrumentos utilizados; o papel legítimo da avaliação é fazer uma interpretação acerca das aprendizagens dos alunos, tendo em mãos os resultados conseguidos a partir dos instrumentos e situações utilizados para avaliar:

(...) as expectativas, as exigências (pelo menos em uma opção de EVF<sup>4</sup>) podem, até mesmo devem, flutuar de um aluno a outro; e o que possibilita compreender a situação de um não é automaticamente adequado para compreender a situação do outro (...) [pois] deve-se reconstruir cada vez o sistema de interpretação, dotar-se de um novo referente. (ARDOINO E BERGER, 1986 apud HADJI, 2001:61).

Assim, ao ponderarem entre uma referência externa de avaliação e a referência dos progressos de cada aluno e da turma, as professoras fizeram uma interpretação sobre as condições de cada aluno em particular, como se adaptassem os seus sistemas de interpretação. E, apesar da prática da reprovação e de ela estar vinculada à avaliação referenciada a critério, que *impõe* critérios absolutos, preestabelecidos, as professoras estabeleciam uma relação dialógica entre esses e os critérios relativos aos alunos e à turma, na perspectiva de uma avaliação atenta e comprometida com os percursos e com as necessidades individuais dos alunos.

---

<sup>4</sup> “Évaluation à Volonté Formative”: avaliação com intenção formativa.

No entanto, como a intenção dominante em suas práticas era de favorecer o desenvolvimento pleno de seus alunos, tornando-os capazes de lidarem com os desafios relacionados ao conhecimento sistematizado e às práticas sociais, a avaliação se mostrou mais inclusiva do que excludente. Além disso, a avaliação se mostrou capaz de também ser objeto dela mesma, capaz de se impor mudanças e de perceber suas fragilidades, assumindo um caráter autocrítico fundamental. A compreensão processual e de totalidade, bem como a de autocrítica (VASCONCELLOS, 2003), possibilitou que o exercício avaliativo das professoras fosse direcionado à busca permanente do aperfeiçoamento dessa prática, uma busca da qual a avaliação não poderia se furtar de perseguir.

O processo de escrita e de questionamento ocorrido a partir das entrevistas<sup>5</sup> possibilitou uma ampliação da percepção sobre o que era a avaliação, o seu papel, o papel dos sujeitos e os momentos em que ela ocorria. A avaliação foi sendo cada vez mais compreendida como um processo global e contínuo, em que eram contemplados, de forma significativa, diversos aspectos do processo de aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor, numa visão de totalidade e processual (VASCONCELLOS, 2003) sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Vários são os aspectos que despontam nessa visão de totalidade e processual, a saber: os sujeitos são outros, ora porque as professoras também estão na condição de sujeitos avaliados, ora porque o aluno também avalia (a si mesmo e a elas); os tempos da avaliação são outros, pois não há mais um momento específico para analisar o processo de ensino e aprendizagem; os objetos da avaliação são múltiplos: além das aprendizagens propriamente distas, as atividades, a participação e o interesse, a construção de valores, o currículo, as condições de trabalho, a escola, a família etc.; enfim, as práticas capazes de darem conta dessa multiplicidade também são diversas, com o uso diversificado de atividades avaliativas.

Por meio de uma avaliação que tendia a julgar os alunos mais positiva do que negativamente, assim como a necessidade de proporcionar atividades prazerosas, identificamos uma preocupação por parte das professoras em propiciar um aumento da autoestima dos alunos:

---

<sup>5</sup> Todas as professoras destacaram o fato de nossos questionamentos chamarem a atenção para aspectos que elas não tinham relacionado e que passaram a refletir a partir das interações ocorridas ao longo das entrevistas.

É você mostrar pra ele **onde** ele é competente, **onde** ele consegue fazer, até onde ele pode ir!” Aí sim, você desperta nele... assim, o **orgulho** de fazer determinada coisa, porque ele sabe que é capaz. E não passar a mão na cabeça: “não, vamos, você pode, você...!” Uai, como? Eu dizendo que ele pode só? E ele? Ele tá convencido disso? Como é que eu vou convencê-lo? Né? Não é só porque ele tá se sentindo protegido que ele vai fazer. É porque ele se sente capaz! (...) Então, é um discurso grande demais pra uma atividade tão pequena, né? (9ª. Entrevista de Azaléia)

Nessa fala, podemos constatar uma das maneiras pelas quais o fomento à autoestima ocorria: para algumas professoras, a melhoria da autoimagem dos alunos estava relacionada à possibilidade de se verem em relação uns aos outros e perceberem e tomarem consciência de suas reais condições e possibilidades para se valorizarem e buscarem a superação das dificuldades. Já outras professoras consideravam necessário elogiar os alunos e estimulá-los enfatizando seus aspectos positivos e momentos de superação. Consideramos fundamental uma avaliação que se comprometa com o estímulo à autoestima dos alunos, uma vez que deve estar comprometida com a garantia do acesso ao conhecimento formal e com o desenvolvimento deles. Nesse sentido, essas duas maneiras pelas quais as professoras percebem a necessidade de melhoria da autoestima podem ser trabalhadas de maneira integrada, uma vez que, principalmente por lidarem com alunos de baixa renda e que, em geral, têm menor acesso aos bens econômicos, sociais e culturais valorizados pela escola, é necessário um trabalho de valorização e de estímulo a esses alunos. Ao mesmo tempo, em nossa compreensão, só é possível construir uma autoimagem positiva quando se vislumbram condições efetivas de se desenvolver e, para isso, é imprescindível que os alunos conheçam os parâmetros e os percursos a serem perseguidos, para que possam aprender a lidar com as exigências (que efetivamente o processo de escolarização tem) e se sentir desafiados.

Aliada a essa visão positiva dos alunos, havia também uma abertura à participação deles nos processos avaliativos, seja analisando suas tarefas e suas posturas e atitudes, seja analisando o processo pedagógico. No entanto, essa abertura, embora já apontasse para a construção de um processo de autoavaliação por parte dos alunos, não se constituía como um processo permanente e sistemático que considerasse a tomada de consciência sobre suas aprendizagens (metacognição), não somente a avaliação de atitudes e valores, bem como a reflexão sobre os próprios percursos como processo contínuo e desvinculado de “processos

burocratizantes” (“auto-atribuição de conceitos”) (HOFFMANN, 2001). Esses elementos permitiriam que a autoavaliação dos alunos fosse uma prática cotidiana e ligada à avaliação formativa, garantindo a produção de informações relevantes para que os próprios alunos assumissem também a condução de seus processos de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2001).

As professoras Marcela e Orquídea, por razões e contextos diferentes, estavam bastante vulneráveis em relação à avaliação externa de seus trabalhos, o que gerava incertezas, angústias e sentimento de impotência.

De um lado, a professora Orquídea era julgada negativamente em sua escola, pelas dificuldades que vivia com sua turma, bem como, em geral, havia um clima de desconfiança e um trabalho pouco coletivo que se mostravam através de uma avaliação com perspectiva fiscalizadora e punitiva por parte da direção da escola. Essa avaliação culminava com uma prova elaborada pela direção que era aplicada às turmas. Embora reconhecesse os benefícios de avaliar os alunos, a professora percebia e se ressentia por trabalhar em uma escola em que não havia confiança – e nada era feito, do ponto de vista formativo, para reverter isso – na capacidade de os professores avaliarem seus alunos.

Por sua vez, Marcela dependia de uma avaliação externa para que o projeto de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental que desenvolvia pudesse ter continuidade, ainda que tenha precisado fazer uma série de adaptações, inclusive em detrimento da qualidade do seu trabalho e, principalmente, da formação dos alunos. Como a Educação Física não era obrigatória nas séries iniciais do Ensino Fundamental, havia uma ameaça de extinção do projeto em sua escola.

Para ambas as professoras, a situação de avaliação externa era perversa e vista como a grande responsável pelo mal-estar docente que viviam: Marcela não só tinha seu projeto de trabalho julgado, como dependia da avaliação para continuar ou não o mesmo; mas havia, felizmente, uma avaliação positiva acerca desse trabalho em sua escola; já a professora Orquídea vivia cotidianamente as pressões do julgamento negativo que havia em relação ao seu trabalho, aos seus alunos, contando com o apoio de poucos colegas.

Consideramos essa situação como emblemática, nos dias atuais, do que ocorre com a avaliação: as condições de ensino cada vez mais precárias, aliadas à complexidade das condições socioeconômicas dos alunos e às diferenças culturais destes em relação à cultura valorizada pela Escola não condizem com as exigências,

cada vez maiores e mais constantes, da avaliação externa que o Estado faz do trabalho do professor. Ou, de outra maneira, essas mesmas condições desafiadoras que o professorado enfrenta exigiriam uma prática avaliativa formativa do trabalho pedagógico, calcado na formação continuada, na prática de reflexão e de trabalho coletivos na escola, que fomentassem o desenvolvimento profissional dos professores, bem diferentes da perspectiva de avaliação como fiscalização e punição.

Direta ou indiretamente, as professoras buscaram na pesquisa um apoio para melhorarem suas práticas pedagógicas como um todo ou certos aspectos delas. A pesquisa possibilitou um processo de autoavaliação formativa para as próprias professoras e estimulou que as mesmas buscassem de nossa parte algumas contribuições, críticas e apoio para os desafios que enfrentavam. Esse processo foi desencadeado pela construção de uma relação de colaboração entre nós e as professoras, tanto do ponto de vista do levantamento de questionamentos a partir de aspectos observados em suas práticas, como do ponto de vista das discussões travadas e das sugestões que dávamos quando necessário.

Destacamos que os encontros de entrevistas coletivas que reuniram todas as professoras também possibilitaram algumas trocas de idéias e um certo nível de colaboração/comprometimento com as práticas umas das outras. Em todo caso, essa relação foi muito significativa e, de fato, contribuiu para que elas revissem ou pelo menos se questionassem sobre algumas posturas, na medida em que socializavam suas práticas a partir das entrevistas coletivas.

Mais uma vez, constatamos uma postura de autoavaliação, de investigação didática e de busca de aprimoramento de suas práticas que contribuíram para o desenvolvimento profissional das professoras. Para isso, foi fundamental a abertura que elas tinham para o diálogo crítico, para a aprendizagem de novas práticas pedagógicas e, em particular, uma postura reflexiva que foi se construindo ou se aprimorando ao longo da pesquisa.

### **Considerações Finais**

Esse trabalho constatou uma relação significativa entre desenvolvimento profissional e avaliação; não só a avaliação que o professor faz do aluno, mas a capacidade de se *deixar* avaliar por este e, principalmente, de enfrentar a avaliação externa, aquela *fora* do processo da sala de aula. Algumas práticas que foram objeto de reflexão por parte das professoras se destacam pela possibilidade de contribuírem para a construção de um *repertório* importante

de práticas avaliativas significativas, no contexto de uma idéia de autoria do professor sobre suas práticas e saberes, pois esse repertório deve, cada vez mais, ser tornado público e socializado com os próprios pares.

Há uma predominância da avaliação formativa no exercício profissional das professoras, cujas práticas se mostram comprometidas em ajudar os alunos a superarem os obstáculos ao longo do processo. Ao lado disso, o fato de identificarmos a crença das professoras na capacidade dos alunos e a ênfase na avaliação mais positiva do que negativa também mostram que a prática avaliativa tinha como finalidade maior a garantia do desenvolvimento dos alunos.

Ao articularmos avaliação e desenvolvimento profissional, apresentamos uma outra dimensão da avaliação formativa – o papel reflexivo, de questionamento e autoquestionamento do professor e da escola, pois seria incoerente buscar o desenvolvimento do aluno sem que o professor também estivesse em busca de seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação é parte fundamental de um processo de autoformação do professor, permitindo reflexão crítica e comprometida com a busca de redirecionamentos da prática.

## Referências

- DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação**; políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2002.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação da Aprendizagem. In: **GT Formação de Professores**. Anais ANPED, 1995.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover**; as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- JORRO, Anne. Reflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. **Measure et évaluation en éducation**, vol.27, n°2, p33-47, 2005.
- NACARATO, A. M.; VARANI, A. & CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. &
- SACRISTÁN, J. G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GREGOIRE, J. (Org.). **Avaliando as Aprendizagens**; os aportes da psicologia cognitiva. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. (orgs.). Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF & GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; et. al. **Formando Professores Profissionais**; quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

TERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes docentes na gestão das atividades curriculares da sala de aula. Trabalho apresentado no XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. **Avaliação Institucional**. Salvador: Anais do EPEN, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**; práticas de mudança; por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**; contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GREGOIRE, J. (Org.).

**Avaliando as Aprendizagens**; os aportes da psicologia cognitiva. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.