



EPEPE
V ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

IMPLICAÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO AVALIATIVO¹

Crislainy de Lira Gonçalves (UFPE)
Márcia Cristina Xavier Santos (UFPE)
Margareth da Silva Deusdado (UFPE)

RESUMO

Neste trabalho procuramos analisar a relação entre a profissionalização do professor e a avaliação escolar. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Bourdoncle (1991), Contreras (2002), Morgado (2011) sobre a profissionalização docente, e nos estudos de Freitas (2009) e Méndez (2002) sobre avaliação. Partindo de uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos enquanto instrumentos de coleta a observação, entrevista semi estruturada e diário de campo. Tratamos os dados através da Análise de Conteúdo, conforme propõe Bardin (2004). Concluímos ser indispensável o uso dos saberes profissionais com ênfase no processo avaliativo, visto que este é o responsável por habilitar o aluno um nível superior no processo de escolarização. Desta forma, a vivência da profissionalidade e do profissionalismo docente apresentam-se enquanto fatores imprescindíveis e norteadores da prática avaliativa.

Palavras chave: Profissionalidade. Profissionalismo. Práticas avaliativas.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem sob a ótica do trabalho do professor, considerando a forma como este desenvolve seu trabalho no que diz respeito ao processo de avaliação dos seus alunos. Assim, objetivamos analisar aspectos da profissionalidade e do profissionalismo docente que emergem nas práticas avaliativas.

Compreendendo que atualmente o processo avaliativo é concebido como o “responsável” por habilitar o aluno a um nível mais elevado no processo de escolarização, buscamos conhecer a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de seus alunos, buscando compreender a aplicabilidade dos saberes sobre avaliação na prática docente, ao passo que buscamos identificar elementos da avaliação que evidenciem aspectos da profissionalidade e do profissionalismo docente.

Por isso, ao tratarmos sobre o processo de avaliação desenvolvido pelos professores - as concepções e usos da avaliação, consideramos que sua prática nas escolas responde pela

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

classificação dos alunos, determinando dessa forma quem avança e quem é retido, classificando os que obtêm êxito no processo de aprendizagem, e conseqüentemente os que não obtêm. Diante disto, fomos guiados pela seguinte questão: Como se relacionam a profissionalidade e o profissionalismo com as práticas avaliativas dos professores? Na tentativa de compreender tal indagação, partimos de um caminho metodológico que nos guiou aos dados obtidos. Estes, foram coletados a partir da observação de aulas e entrevistas semi estruturadas realizadas com os professores, os quais observamos as aulas. Os registros das observações foram realizados em diário de campo. A análise dos dados foi feita através da Análise do Conteúdo, conforme propõe Bardin (2004). Este método consiste em um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 37).

As observações foram realizadas numa escola pública municipal, localizada na área urbana da cidade de Caruaru – PE. Nossos sujeitos foram professores do Ensino Fundamental I. Durante o trabalho de campo pudemos visualizar a emergência de aspectos relativos a profissionalidade e profissionalismo docente, ao observarmos como as professoras elaboram e conduzem suas aulas e o processo avaliativo, bem como lidam com a comunidade escolar e com as suas atividades na escola.

Nossas observações se voltaram para aspectos do processo de profissionalização uma vez que compreendemos que a profissionalidade e o profissionalismo, tanto impactam nas práticas desenvolvidas em sala de aula quanto são impactados por elas. Desta forma, a profissionalização do professorado se desenvolve na sala de aula no curso do desenvolvimento de suas atividades. Nesta perspectiva, ao levar em conta o trabalho desenvolvido pelos professores, tratamos neste trabalho das práticas avaliativas desenvolvidas por estes, considerando sua relação com a profissionalidade e profissionalismo docente – dimensões do processo de profissionalização.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO AVALIATIVO

A profissionalização da docência, implica em um conjunto de dimensões que estão interligadas, e que a partir de uma relação de interdependência constituem especificidades que fundamentam a profissão professor, seu trabalho individual e coletivo, e as regras e princípios profissionais que regem tal trabalho. Estas dimensões agrupadas, e classificadas como

profissionalização, são definidas por Bourdoncle (1991), como sendo o profissionalismo, a profissionalidade e o profissionalismo.

Inicialmente destacamos o profissionalismo, entendido por princípios de coletividade na profissão, com a finalidade de se instituir ações que garantam os direitos profissionais do professorado. O profissionalismo exemplifica-se através de organizações sindicais, mas também deve ser vivenciado pelo profissional desde a formação inicial.

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).

Tratando-se da profissionalidade definida por Bourdoncle (1991), entendida pelo 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 docente estará organizando os saberes próprios de sua profissão, apreendidos desde a formação inicial, para atuar em seu espaço profissional.

Para Morgado (2011) 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). Desta forma, a profissionalidade consiste em movimento entre os saberes práticos e teóricos, que fundamentam a ação do professor no exercício de sua profissão.

Por fim, o profissionalismo na definição de Bourdoncle (1991) é entendido como uma 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 afirma:

[...] devemos considerar o profissionalismo fundamentalmente como um movimento de auto defesa corporativa de certas ocupações que tiveram a possibilidade de justificar tal postura na posse de um conhecimento especializado e exclusivo (p. 68).

Diante das dimensões da profissionalização apresentadas, optamos evidenciar neste texto, a profissionalidade e ao profissionalismo docente, na tentativa de compreendermos as relações entre estes e as práticas avaliativas bem como seus efeitos no processo de profissionalização.

Consideramos que a profissionalidade docente se constitui por saberes adquiridos tanto na formação inicial quanto durante o exercício das atividades docentes. Assim, ela é entendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, saberes, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SÁCRISTAN, 1999, p. 65). Em decorrência disto, destacamos a profissionalidade, entendida como conjunto de ações que embasam o trabalho e a prática docente, suas competências em administrar os saberes e utilizá-los de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Desta feita, as ações profissionais possuem intencionalidades diversas. Assim como afirma Veiga (2008) “o professor e seus alunos, para levar a bom termo a tarefa colaborativa, devem começar por levantar uma série de perguntas, tais como: Para quê? O quê? Como? Com quem? Como avaliar? Para quem? Quando? Onde? ” (p. 274). Nesta perspectiva, a ação docente pressupõe o uso de intenções e objetivos, que estão intimamente ligados ao que o aluno poderá ser capaz de realizar através do aprendizado adquirido.

No entanto, percebemos que na prática, embora o planejamento e o ensino sejam portadores de intencionalidades com vistas a aprendizagem dos educandos, a avaliação muitas vezes não é incorporada a este discurso. Perrenoud (2002) argumenta que o professor por vezes é submetido a uma visão tecnicista de avaliação, deixando de utilizar seus saberes específicos para resumir o ato avaliativo a visão burocrática e empresarial, o que segundo o autor, consiste em uma forma de aumentar a proletarização do professorado, comprometendo significativamente o processo de profissionalização docente em curso. Quanto a isto, o autor expõe:

[...] 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 reproduzidos na escola são em grande parte responsáveis pelos entraves sofridos pelo processo de profissionalização docente. Neste cenário, os professores, muitas vezes buscam a forma mais “fácil” de avaliar, o que consiste na classificação dos alunos, ou simplesmente se eximem desta função, deixando que as políticas de avaliação decidam por eles os rumos dos processos avaliativos ao classificarem por exemplo, que os alunos que não apresentaram um desenvolvimento satisfatório sigam adiante no processo de escolarização sem receberem no

ano posterior um acompanhamento adequado, que de fato lhes permita aprender, sendo apenas transferidos de uma série à outra, sem que tenham desenvolvido as aprendizagens esperadas e necessárias.

O método utilizado por estes 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 não apenas estes resultados têm colocado em cheque a eficácia da profissão, mas também evidenciado que os professores paulatinamente têm perdido as rédeas de sua profissão, colocando em desequilíbrio a vivência de 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).

Verificamos 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. Isto porque entre o grupo há a ausência de uma concepção avaliativa que forme e informe. Forme o aluno, e informe o professor sobre o desenvolvimento e particularidades de seus alunos. 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 necessário que o professor esteja disposto e 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). Embora reconheçamos que a visão de avaliação pautada na troca de informações seja ainda uma realidade frequente, procuramos neste trabalho analisar como a avaliação é realizada pelos professores e quais os saberes profissionais que embasam suas práticas ao avaliarem.

APRESENTANDO DADOS PARCIAIS

A partir das observações realizadas e dos registros nos diários, identificamos algumas características centrais nos métodos que os professores utilizam ao fazerem uso da prova ou dos demais instrumentos de avaliação. De início, identificamos que os docentes buscam

deixar os alunos inteirados sobre sua responsabilidade no processo avaliativo, informando-os com antecedência os assuntos específicos que constituirão a prova, dando dicas sobre o que deveriam estudar. Isto demonstra que os professores definem prioridades, separando o que seria conhecimento válido/avaliável. Considerando que “nem tudo o que é ensinado deve transforma-se automaticamente em objeto de avaliação” (MÉNDEZ, 2002, p. 35).

Também identificamos que nos dias de prova, os professores preocupam-se com a organização dos espaços e do tempo pedagógico que é utilizado, estabelecendo regras para o término da prova, ou recomendando que revisem a prova antes de devolvê-la. Também procuram esclarecer as questões, para que os alunos não se prejudiquem pelo fato de não compreenderem o enunciado. Durante as observações, foi evidente a preocupação dos professores para que os alunos não errassem as questões, procurando sempre dar dicas.

Uma das entrevistadas ao tratar maneira como trabalha a avaliação com seus alunos, demonstrou através de sua fala a necessidade de os professores levarem em consideração que um resultado ruim na prova nem sempre significa um déficit de aprendizagem dos alunos. Ela expressou o seguinte: “às vezes, você sabe que seu aluno aprendeu, você sabe que seu aluno sabe do conteúdo, mas ele vai fazer uma avaliação, e ele pode não se dar bem. Talvez a avaliação que não ficou bem elaborada, talvez ele ficou nervoso...”. Concepções como esta apontam para uma aprendizagem centrada em possíveis aprendizagens qualitativas, mesmo quando estas são medidas a partir de instrumentos e concepções quantitativas.

Embora os professores apresentassem tal consciência, foi perceptível a concepção de avaliação que embasava o desejo dos professores em fazer com que os alunos garantissem uma boa nota. Percebemos que os professores demonstravam possuir uma visão quantitativa da aprendizagem ao tratar-se da avaliação, pois mesmo compreendendo que existem inúmeros fatores que podem atrapalhar o aluno na hora de responder a prova, os professores demonstraram ter este instrumento como base determinante para “validar” o que foi aprendido ou não pelo aluno.

Esta visão apresentada pelo professorado da escola observada, remete-nos ao que Méndez (2002) afirma ao considerar que a avaliação procura a partir de testes objetivos “validar” o aprendizado do aluno a partir deste instrumento apenas, o que exige “que o professor transfira o conhecimento a respostas precisas e inequívocas. Nele, a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e inclusive, prever” (p. 31). Nesse sentido, os professores reconhecem as fragilidades de tais instrumentos usados como “único” meio para “quantificar” o que o aluno aprendeu, ou em muitos casos, detectar apenas o que ele não foi “capaz” de

assimilar. O que faz com que a avaliação deixe de lado seu objetivo, ao passo que esta também corresponde a uma prática de ensino e aprendizagem, não apenas a um instrumento técnico e burocrático.

Ao tratar ainda sobre a concepção de avaliação que muitos professores possuem, Freitas (2009), faz menção ao jargão utilizado pelos docentes ao tratar-se da avaliação contínua, ao estes afirmarem avaliar no dia-a-dia. O autor afirma que “precisamos qualificar o que estamos reivindicando como avaliação contínua, adicionando que, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (p. 17).

Ao afirmarem utilizar outros instrumentos de avaliação durante as aulas, os professores observados afirmam realizar uma avaliação contínua do aprendizado, mas sempre que notificam isto aos alunos, o faziam com tom de ameaça. Isto evidencia por exemplo, a dimensão de poder que a avaliação ocupa na relação aluno/professor dentro do processo pedagógico. Freitas (2009) argumenta que a avaliação “expressa relações de poder atuantes no seio da sala de aula” (p. 23). Estas relações de poder dizem respeito principalmente à forma de controle usada pelos professores, para manterem a disciplina dos alunos.

Tratando-se não apenas da forma como o professor aplica a prova (considerada por eles o mais importante, e principal instrumento utilizado para definir ou “classificar” os alunos que aprenderam e os que não aprenderam), também os questionamos sobre como eles elaboram tal instrumento. Eles responderam que os professores da escola, mediados pela coordenação pedagógica, fazem “um rodízio. Durante o bimestre, as professoras da manhã fazem o planejamento, e as professoras da tarde fazem as provas”.

A fala de um dos sujeitos exemplifica tal forma dos professores conceberem o planejamento e a avaliação:

O que eu gosto daqui da escola, é que o planejamento e as avaliações, eles não são feitos toda semana por todas as professoras. Por exemplo, o quarto ano tem nove turmas, então cada semana uma professora faz para as nove turmas, ele é compartilhado esse planejamento, isso facilita a vida do professor, facilita a vida do coordenador, porque ele não tem que “tá” corrigindo planejamento por planejamento, ou fazendo e corrigindo prova por prova, até porque os conteúdos são iguais pra todos, entendeu? Pra todas as turmas... então elas estão praticamente no mesmo nível, então eu acho muito bom, eu gosto bastante disso.

Perguntamos ainda sobre o que elas achavam desse método, se ele estava atendendo às necessidades dos alunos. As professoras responderam que nas últimas provas aplicadas, “o

grau de dificuldade estava muito elevado para os alunos”. Perceberam que o nível de desenvolvimento dos alunos do turno da tarde diferia do nível dos alunos da manhã, por isso, elas tinham tanto interesse em ajudar os alunos com as respostas, porque tinham consciência de que a prova exigia mais do que eles poderiam oferecer, ou como afirma Freitas (2009), “devolver”, em forma de respostas prontas.

Questionamo-nos portanto, por que as professoras, mesmo não encontrando eficácia neste modo de elaboração das provas, ainda se submetem a aplicar instrumentos elaborados desta forma, acatando as decisões da coordenação pedagógica, embora verifiquem em sala de aula junto aos seus alunos a inadequação dos encaminhamentos sugeridos. Isto nos remete à fragilidade ainda presente no processo de profissionalização, que por sua vez consiste sobretudo, na não apropriação de “um poder dos professores sobre o seu trabalho e sua organização”, quando no entanto, este poder deveria ser “abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades” (PERRENOUD, 2002, p. 215).

Outro dado trazido pelas observações sistemáticas nas salas de aula diz respeito aos sistemas de avaliação que são adotados, e que decidem (em muitos casos sem considerar o diagnóstico do professor) os alunos que irão avançar para um nível posterior. Nas turmas de 3º e 4º ano observadas, as professoras queixavam-se dos sistemas de avaliação que “empurravam” os alunos a estas séries sem ao menos entrarem no nível de hipótese alfabética, em muitos casos.

Diante disto, as professoras eram “pressionadas” a seguirem a proposta curricular direcionada para a turma, no entanto reconheciam que a aplicação das atividades era prejudicada e muitas vezes impossibilitada a sua realização, visto que os alunos não a compreendiam. As professoras observadas ao serem questionadas sobre os sistemas de avaliação e seus impactos no trabalho dos professores, afirmaram o seguinte:

É difícil. Porque é muita informação, é muito conteúdo pra eles vivenciarem. Então é complicado né, porque eles vêm como eu lhe disse, passados pelo sistema. Então se ele aprende ou não, automaticamente ele passa, e quando ele chega no terceiro, é onde a gente vai ter que produzir com eles palavras, então muitos deles não conhecem nem as letras. Então é um processo que leva tempo. Mas tem aqueles que dão o avanço, mas ainda assim não é o suficiente dele passar pra o ano seguinte, então ele é reprovado, é retido no terceiro ano. Então o erro, vem do sistema. Porque a educação trabalha em cima de resultados né? Não importa, mesmo avançando tanto, porque pra mim é uma conquista se chegar ao final do ano e um menino que não sabia juntar palavras, formar frases. Pra mim é uma conquista. Mas pelo programa não, ele tem que saber fazer textos. Ai é complicado.

Nesta fala, a professora aborda aspectos relevantes sobre a forma como a avaliação é vivenciada na escola. Os alunos são “trazidos” ao terceiro ano, os professores adaptam seu plano de trabalho para alfabetizarem estes alunos (pressupõe-se que estes já deveriam estar alfabetizados), e ao mesmo tempo cumprirem com os conteúdos programados para aquela turma. Porém, embora reconheçam que nem todos os alunos consigam avançar ao nível pretendido, consideram que muitos desenvolvem-se e avançam significativamente.

No entanto, o sistema passa a tratar estes alunos a partir de um processo inverso. Mesmo avançando, eles não são considerados como “capazes” de seguirem adiante, e mesmo tendo sido empreendido um esforço especial pelos alunos e pelos professores, estes esforços são desconsiderados por esta outra face do sistema de avaliação. De qualquer modo, o aluno é retido a mesma série por mais um ano, enquanto os professores recebem novos alunos, com déficits parecidos, que ao final do ano serão tratados da mesma forma independentemente dos avanços conquistados.

Fatos como estes, que condicionam e fragmentam o trabalho do professor, eximindo-o de uma postura crítica e autoral de suas próprias ações profissionais, nos sugerem que os professores ainda não possuem uma completa apropriação do conjunto de práticas que constituem sua profissão, cabendo a estes profissionais a busca por reconhecimento de seus saberes especializados, vivenciados de forma crítica e autônoma permitindo-lhes o reconhecimento de suas práticas, e de sua fundamental participação no processo de profissionalização da docência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pressupomos através dos dados que a visão de avaliação dos docentes iguala-se aos modelos tradicionais, que tratam a avaliação visando tão somente a concretização dos objetivos, tendo como foco principal o bom desempenho do aluno de forma quantificada, e não qualificada. Apesar disso, foi evidente o exercício da profissionalidade durante os momentos em que as provas eram aplicadas, sendo esta traduzida através da organização dos espaços, da definição de prioridades, assim como o aviso prévio aos alunos sobre os assuntos que seriam abordados na prova.

No entanto, também percebemos o quanto a avaliação é tratada enquanto fase final do processo pedagógico, resumindo-se ao sistema de mensuração, tornando-se um instrumento puramente técnico, a ponto de ser elaborado por profissionais que estão inseridos em

contextos inversos. Desta forma, a avaliação perde seu caráter formativo, resumindo-se a um fator burocrático, do qual o professor é apenas um executor, não utilizando-se dos saberes profissionais e contextuais de suas salas de aula, mas dividindo funções que denotam pouca eficácia para o desenvolvimento do aluno, e do trabalho do professor.

Além destes fatores, as considerações parciais deste trabalho também apontam para a subordinação dos professores às propostas da coordenação pedagógica, mesmo quando estes não conseguem encontrar eficácia no método proposto. Além disto, um dos argumentos para manutenção da proposta do rodízio das avaliações consiste na tentativa de “diminuir” o trabalho da coordenação e das professoras.

Relacionamos esta tentativa de diminuição do trabalho à extensa carga horária pouco remunerada, com condições precárias no que diz respeito aos recursos e infraestrutura das escolas, o que evidencia que tais fatores que desprofissionalizam a docência, resultam também na alienação da profissionalidade e do profissionalismo dos docentes.

No entanto, consideramos ser relevante uma postura profissional embasada por saberes que deem voz ao professorado, fazendo-os instituir uma cultura profissional que lhes permita o desenvolvimento de práticas que visam sobretudo, a aprendizagem de seus alunos, não a diminuição de sua jornada de trabalho. Isto evidencia a necessidade de se buscar melhorias que tragam avanços ao processo de profissionalização. No caso dos professores observados, “diminuir” a demanda de trabalho (ao permitirem um rodízio para o planejamento das atividades e avaliações) em nada lhes acrescenta no reconhecimento e condições de trabalho.

Pelo contrário, como os próprios professores reconheceram, tal proposta adotada não contribui para a aprendizagem dos alunos, apenas os classifica. Assim como também concluímos que tais métodos não contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, ao passo que tais ações não estão fundamentadas na utilização dos saberes específicos da profissão. Diante disto, concluímos que ao ser vivenciada desta forma, a avaliação não está voltada para o aluno, nem para as aprendizagens que ele adquiriu. Pelo contrário, está centrada em uma forma técnica, pré-concebida de modo burocrático, sem levar em consideração os saberes dos alunos, e muito menos os saberes profissionais dos professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOING, Luiz Alberto. A Profissionalização Docente. In: **Centro pedagógico Pedro**, 2002. Disponível em: ARRUPE. www.pedroarrupe.com.br.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out. /dez. 2011.
- 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.
- PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática**. São Paulo: Papirus, 2008.