

---

**NARRAÇÕES DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM: ATRAVESSAMENTOS,  
TEMPOS VIVIDOS EM SI-OUTRO**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.23436>

**Joacir Marques da Costa\***

**Celso Ilgo Henz\*\***

**Marilene Gabriel Dalla Corte\*\*\***

\* Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. mc.joacir@gmail.com

\*\* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. celsoufsm@gmail.com

\*\*\* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. marilenedallacorte@gmail.com

**Resumo**

No presente artigo elaboram-se argumentos que põem em relevo um processo de investigação-formação como lugar de formação permanente de professores. Tece-se um recorte a partir de uma pesquisa dissertativa, a qual se coaduna na discussão da formação de professores de matemática mediante um processo de experienciamento das histórias de vida, objetivando investigar as significações acerca da avaliação da aprendizagem. Considera-se, teórico-metodologicamente, o cenário da Pesquisa-formação uma abordagem (auto)biográfica, de tal modo que as narrativas, ao mobilizarem a subjetividade dos docentes, demarcam as experiências de um tempo vivido atravessado de si-outro. Estas narrativas realizaram-se com três professoras de matemática de educação básica mediante temas geradores, considerando-se marcas e problematizações acerca de práticas educativas. Têm-se, assim, significações de que no processo de narração reelaboram-se e são produzidos indícios reflexivos e possibilidades de mudanças. Com isso, a pesquisa adquiriu um desenho que (entre)laça os tempos passado-presente-futuro e que, hermeneuticamente, interpreta o trabalho com os sujeitos, demarcando a pesquisa como prática de (auto)formação em uma perspectiva reflexivo-crítica da/na práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** professores de matemática, formação permanente, avaliação, narrativas de formação.

**Abstract: Teachers' narrations and evaluation of learning: crossings, time lived in oneself and in other.** In the present article, arguments are elaborated that bring out the process of investigation-formation as a place of permanent formation of teachers. A snip is devised from a survey, which is in line with the discussion of the training of mathematics teachers through a process of experiencing life stories, aiming to investigate the meanings of learning assessment. Theoretically and methodologically, we consider the scenario of research-training an (auto)biographical approach, so that the narratives, when they mobilize the subjectivity of teachers, they demarcate the experiences of a time lived in himself and in another. These narratives were conducted with three teachers of mathematics in basic education by generating themes, considering marks and problematizations about educational practices. Thus there are meanings that the storytelling process rework, and reflective signs and possible changes are produced. Thus, research has acquired a drawing interweaves past-present- future time and that hermeneutically interprets the work with the subject, pointing out the research

as a practice of (self) training in a reflective and critical perspective of/in pedagogical praxis.

**Keywords:** math teachers, continuing education, evaluation, training narratives.

## Introdução

As discussões delineadas no presente artigo abordam as narrativas autobiográficas como lugar de formação permanente de professores, pontuando perspectivas teórico-práticas mediante um recorte dissertativo. A pesquisa ampliada, que baliza a discussão aqui tecida, destaca uma postura teórico-metodológica que permeia o trabalho como um todo: a dimensão das narrativas e (auto)biografia indicam um reconhecimento de 'si-outro' individual e coletivo. O 'si-outro' é uma expressão que demarca todos os momentos da escrita, de modo a enfatizar que somos atravessados pelas marcas singulares de uma subjetividade (pessoalidade), mas, também, por relações intersubjetivas e marcas do/com o 'outro'.

A pesquisa se realizou problematizando questões no âmbito da formação de professores de matemática e significações<sup>1</sup> acerca da avaliação da aprendizagem, encarando os temas ao longo dos 'lugares'<sup>2</sup> formativos de três professoras de matemática (Rose, Laci e Mariana). Implícita e/ou explicitamente, os professores têm consigo significações que foram constituídas ao longo da formação acadêmica, mas, também, em territórios e tempos de escolarização e trabalho docente. Destes espaços advêm percepções, intenções e saberes de práticas educativas e avaliativas.

<sup>1</sup> Compreendemos que as significações são históricas uma vez que a relação e combinação que nós fazemos do todo e das partes sempre acontecem com base em um determinado ponto de vista, num determinado tempo, de forma contextualizada. "[...] o significado muda com o tempo; novos eventos entre um fato e/ou um escrito e o tempo-situação de quem vai interpretá-lo podem desencadear um novo processo de compreensão, mostrando enfoques que na sua origem pareciam obscuros. Por não serem fixos e determinados, os eventos estão sujeitos às perspectivas a partir das quais são considerados, e sua significação está encharcada pela textura da vida em todas as suas dimensões" (HENZ, 2003, p. 107-108).

<sup>2</sup> Compreende-se, nesta pesquisa, 'lugar' não como um espaço físico, mas como os distintos espaços-tempo de formação de significados por parte dos professores, em que se constituem simbolizações, imaginários, concepções, sentidos.

De que modo? Por quê? E para que(m) desenvolvemos práticas avaliativas? Presume-se que estas são perguntas pertinentes de serem realizadas por professores, as quais são delineadas pelas escolhas teórico-metodológicas das narrativas na perspectiva da Pesquisa-formação. Tal perspectiva nos sugere compreender um processo (auto)(trans)formativo, sublinhando experiências de formação como processos/trajetórias formativas advindos desde a escolarização das professoras, sujeitos da pesquisa.

Por conseguinte, o trabalho com o material narrativo, à luz da abordagem (auto)biográfica e narrativas de formação (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c), suscita um 'acessar' espaços e tempos da memória das professoras, tais como sua escolarização, formação inicial e atuação docente, de modo a explorar as significações acerca da avaliação da aprendizagem e docência.

É dispendo deste recurso teórico-metodológico que se desenvolve um aspecto (auto)(trans)formativo, pois se acredita que no momento em que se rememoram e são narradas experiências, (re)significam-se saberes e práticas, revelando concepções que se possuíam outrora e que hoje podem ganhar novos sentidos. Considera-se, assim, que se propõe um aspecto formativo no movimento teórico-prático, manifestando o inacabamento no 'estar sendo professor' e o seu processo formativo 'permanente' de reflexão-crítica-transformadora sobre a própria prática (FREIRE, 2011; 2003), desafiando professores e pesquisadores a imbricarem-se num processo de investigação-formação.

Destarte, o trabalho organiza-se em uma leitura e interpretação que hermeneuticamente vai sendo delimitada e fundamentada 'com' os sujeitos da pesquisa, de modo que as narrativas de formação definem-se, também, como espaço-tempo de auto-interpretação.

## Narrações em trajetórias formativas: autobiografia e outras perspectivas

A abordagem autobiográfica na pesquisa, contempla um 'tempo vivido' de conflitos e

decisões, sonhos e conquistas, certezas e incertezas de um processo de (trans)formação profissional e pessoal. Move-se, então, a memória das lembranças, aprendizagens, experiências e histórias de vida, demarcando territórios e narrativas pela subjetividade dos sujeitos que se refazem no corpo social.

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e a avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos de outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006, p. 143).

A postura teórico-metodológica do 'biografar a própria vida' no narrar e (re)construir a história, concebendo este ato como possibilidade de aprendizagem, formação e autoformação, constitui-se uma complexa e desafiadora elaboração, que vai adquirindo os seus contornos mediante escolhas com extremo cuidado e, desse modo, a pesquisa aponta para sua consistência e fundamentação. Mediante estes delineamentos, objetiva-se minimizar a ideia de falar 'sobre' a formação dos sujeitos, mas que estes se assumam, também, 'como' sujeitos da formação. Assim, este trabalho caracteriza-se tendo como estratégia de pesquisa a Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a; 2010b) em uma abordagem (auto)biográfica.

Conjuntamente a isso, a abordagem (auto)biográfica suscita que os acontecimentos, experiências e vivências ao longo da vida sejam incorporados biograficamente pelos sujeitos da pesquisa, tomando as narrativas de formação como estruturantes deste trabalho. Essa incorporação desenha processos de formação e autoformação, demarcando experiências na singularidade de cada história de vida, de modo que essa autoformação "[...] corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo" (PINEAU, 2010, p. 103).

Josso (2010b, p. 36) enuncia que a abordagem biográfica é um meio de observação

de aspectos das situações educativas, porque "[...] permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural".

Dessa forma, os sujeitos são desafiados a um olhar, sentir, escutar a si mesmos; a vasculhar subjetivamente percepções, imagens, autoimagens, valores, emoções e sentidos, sendo possível uma reflexão e formação em processo. A reflexão sobre os processos de formação, como define Josso (2009, p. 136), só é produtiva à medida que "[...] os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho", sendo este cenário chamado de Pesquisa-formação,

porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e tem lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e de sua(s) expectativa(s) sobre a formação (JOSSO, 2009, p. 136).

A Pesquisa-formação (auto)biográfica caracteriza-se como um processo de investigação-formação porque parte do princípio de que os sujeitos mobilizem sua subjetividade. Há investigação de suas próprias histórias, em que se toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, construindo a formação do ponto de vista do aprendente (JOSSO, 2010b).

Assim, trama-se a pesquisa na movimentação biográfica, não apenas como orientação metodológica, mas como "[...] um instrumento de investigação, e ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico" (DOMINICÉ, 2010b, p. 148). Como nas palavras de Pineau (2011, p. 27): "estas abordagens, das quais os diferentes nomes fazem apelo à vida – biografias, narrativas e histórias de vida – visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la". Isso sugere sujeitos que podem desenvolver-se como 'corpo consciente' (FREIRE, 2011) sócio-historicamente no processo de conscientização de si e num movimento dialético instituído partindo da realidade, refletindo 'sobre' e voltando-se à realidade, para transformá-la.

A conscientização vai além da tomada de consciência, visto que "a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência" (FREIRE, 1980, p. 26); a

conscientização exige o engajamento de ação transformadora que “[...] não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, e caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1983, p. 114). Essa conscientização de si suscita um compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Josso (2010a) vai sublinhando em sua tese a transformação do ‘sujeito aprendente’ pela tomada de consciência da consciência (conscientização), de modo que o espaço-tempo da Pesquisa-formação sugere uma constituição e apropriação da formação pelos participantes, baseando-se nas experiências de vida dos aprendentes que se desenvolvem pessoal e socioculturalmente. Uma das preocupações constantes da estratégia da Pesquisa-formação é de que os autores das narrativas produzam conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Nas palavras de Dominicé (2010a, p. 86):

O estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, **dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise.** A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica (grifos nossos).

Compreende-se, assim, o processo (auto)(trans)formativo na perspectiva do sujeito aprendente, em que as experiências antes ‘veladas’, ocultas no “eu interior”, agora se revelem por meio das narrativas, percebendo, assim, uma “‘experiência formadora’ em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2010b, p. 36), isso oferecido por uma situação de construção de narrativas de formação. Estas narrativas obrigam-nos a um “[...] balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados”, permitindo-nos “[...] tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (JOSSO, 2010b, p. 43).

São experiências de distintos ‘lugares’, imbricadas nas narrativas de professores, que se

fazem emergir nesta pesquisa; narrativas não apenas como relatos de experiências e histórias, mas que se diferenciam “[...] por serem de natureza reflexiva e problematizadora de suas práticas docentes e de seus saberes experienciais” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 65). ‘Lugares’ compreendidos não como espaço físico, mas como os distintos espaços-tempo de formação de significados.

Nesse sentido, Dominicé (2010a, p. 87) sublinha que a maneira que ocorreu a compreensão dos caminhos percorridos, a formação definida e o processo interpretado são refletidos mediante cada narrativa, de modo que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”.

Souza (2006, p. 139) compreende que a biografia e autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se numa “[...] abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação”, constituindo “estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação”.

Com base nas palavras tecidas, o trabalho narrativo na perspectiva de formação (JOSSO, 2010a, 2010b) e a construção dos dados empíricos, desenvolveu-se em encontros individuais com três professoras de matemática da educação básica (Rose, Laci e Mariana)<sup>3</sup>. As narrativas foram construídas mediadas por ‘temas geradores’ em forma de cartões, representando temas como: avaliação da aprendizagem, aulas marcantes, boa aula, matemática, sala de aula, aprendizagem, ensino, formação acadêmica, autoridade, formação continuada, infância, entre outros, os quais os professores poderiam escolher aleatoriamente.

Assim, o trabalho foi produzindo o ‘tom’ desejado: de vivacidade que a narração suscita na pesquisa e o reconhecimento de que professores da educação básica podem contribuir com uma reflexão crítica acerca da educação, concebendo

<sup>3</sup> Nomes fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos de pesquisa, os quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

a pesquisa de modo teórico-empírico-interpretativo, que vai sendo tramada hermenêuticamente, em uma circularidade interpretativa que move e desloca os tempos passado, presente e futuro.

### Matemática e avaliação da aprendizagem: percursos formativos permanentes

A perspectiva de formação docente que se propõe desenvolver neste estudo relaciona-se a processos de narrativas de formação. Estas se constituem em aspectos de encadeação dinâmica das experiências, em que há um não sistema temporal e espacial único nos movimentos do narrador que se re-apropria do que viveu e que narra no/pelo individual-coletivo, profissional-pessoal. Ambas as dimensões se aglutinam em uma movimentação fundante da docência, o que se torna perceptível nas narrativas das professoras. Quando desafiada a revisitar um passado e narrar acerca de 'professores marcantes' em sua trajetória, a professora Rose descreve:

[...] eu sou uma professora que eu acredito que marca muito meus alunos, e eu tenho também vários professores que me marcaram assim... lá da minha infância que eu fiz, até a quarta série que eu fiz no interior... **tiveram professores maravilhosos que me marcam até hoje e que esporadicamente eu encontro, mas que eu acho que me remeteram a ter uma organização de vida...** [...] Tive a professora de matemática, era a irmã Malvina que foi uma pessoa que marcou bastante... rigorosíssima, mas organizada, cobrava muito, até demasiadamente, mas eu acho que na vivência dela aquilo era importante e foi... E na sequência, Ensino Médio, vim para Santa Maria [...] mas, assim, de pensar, professor do ensino médio que é mais próximo ainda, eu acho que tem uma professora de química que foi maravilhosa [...] **Então, são pessoas que ficam, que vão seguir junto na vida da gente** (Professora Rose, grifos nossos).

É perceptível, no trecho acima, uma tessitura da trajetória formativa que se inscreve na imagem que a professora tem de 'si' frente ao 'outro', considerando uma prática reflexiva desde a infância até o 'hoje'; vai encadeando, não linearmente, percepções de posturas professorais com aspectos intersubjetivos e acentuando a ideia de que "a formação é inevitavelmente um

trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (NÓVOA, 2010, p. 167). Nos fragmentos abaixo, as professoras Mariana e Laci sublinham aspectos que dizem respeito às 'aulas e professores marcantes':

**Aulas marcantes, foram justamente com aqueles professores marcantes.** Além de eles trabalharem com o conhecimento, com o conteúdo específico de uma disciplina, **eles conseguiram me conquistar. Por isso eu frisei várias vezes a conquista dos alunos**, no momento que tu consegue conquistar as aulas se tornam mais agradáveis, marcantes, a aprendizagem se dá de forma diferente (Professora Mariana, grifos nossos).

Na graduação, assim, não me apaixonei por nenhum... teve uma professora que eu tinha uma relacionamento bom, sempre colocava a gente pra cima, mas **não é um relacionamento que a gente tem hoje**, não consegui me apegar a nenhum professor como eu tive diretores, professores no ensino fundamental. Muito pelo contrário, tinha um professor na graduação que todo mundo colava nas provas dele, era um horror sabe, aquilo me dava **uma imagem** tão negativa, ia bem quem colava (Professora Laci, grifos nossos)

Estas imagens de nossos primeiros professores seguem acompanhadas de nossas primeiras aprendizagens escolares, entrelaçadas a recordações que deixam marcas quase indelévels que, outrora apreendidas nos movimentos da vida, suscitam sua repetição, abominação e até mesmo sua superação. Marcas profundas que reverberam em outras posturas da docência e percepções sobre o decurso escolar até o 'hoje'.

O trabalho de reflexão por meio de uma narrativa de formação (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, afetiva) permite "[...] ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social" (JOSSO, 2010b, p. 69). Dessa forma, as narrativas de formação caracterizam-se por seu caráter reflexivo-formativo e potencializador de construção de significado à experiência, o que revela a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Freire (2011, 2003) argumenta acerca dessa dimensão reflexiva, observando-a não como limitada no que concerne a buscas por soluções

imediatistas no sistema escolar e aspectos focais no 'como dar aula', mas desafia professores e professoras a permanentemente agirem como profissionais na práxis pedagógica. É considerando a ação-reflexão dos homens no/com o mundo, que Freire nos remete a destacar uma reflexão-crítico-transformadora na formação docente como práxis.

No intuito de promover uma pesquisa com o caráter (auto)biográfico por meio de narrativas de formação, é inegável que a dimensão reflexiva acerca do 'ser professor' e de 'como me tornei o que sou' estejam presentes no trabalho narrativo, revelando uma multiplicidade de atravessamentos inerentes (psicológicos, profissionais, pessoais, econômicos, políticos, históricos etc.), e que se inscrevem na práxis docente; isto, como processo de conscientização que pela reflexão – não sem conflitos –, leva a uma (auto)(trans)formação de si ('ser mais') e das suas práticas educativas. Em tessituras com base em Dominicé (2010c), aborda-se a (auto)biografia considerada com um lugar de confrontação de verdades constituídas no decurso da existência, como um espaço em que se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida.

Essas confrontações com 'verdades' muitas vezes cristalizadas foi o que a pesquisa reconheceu ao pôr em relevo discussões, com os sujeitos, acerca da matemática e avaliação da aprendizagem. A temática avaliação da aprendizagem foi se delineando nas narrativas em busca de significados que os professores atribuem/atribuíram à avaliação em distintos lugares de seus percursos (auto)(trans)formativos, compreendendo a avaliação como um componente de fundamental discussão na formação docente. Com esta perspectiva, corroboram Catani e Gallego (2009). Para os autores,

no âmbito educacional, uma importância ímpar é dada ao ato de avaliar, mas pelo fato de essa palavra ser vulgarmente utilizada tanto nas diferentes situações sociais quanto no cotidiano escolar, nem sempre se observam os sentidos que ela pode assumir. É comum tratar da avaliação como se ela tivesse o mesmo sentido para todos os envolvidos. Na verdade, para cada pessoa que integra o processo de avaliação este ganha sentidos diferentes (CATANI; GALEGO, 2009, p. 11).

Buriasco (2002, p. 256) sublinha certo conformismo da avaliação em matemática, presente na rotina escolar como uma "[...] sequência de momentos, muitas vezes trágico, desligado do processo de ensino e aprendizagem". No que tange à avaliação da aprendizagem as professoras Rose e Mariana desdobram suas intenções a partir de percepções do modo de agir de outros professores:

[...] eu noto é que **são muito apegados a isso**, eu tento sempre dizer 'vamos tentar levar para outro lado, vamos tentar ver outras formas da gente conseguir avaliar' (Professora Rose, grifos nossos).

A gente percebe as **resistências dos professores**, eles apenas julgam 'o aluno não sabe' e pronto, e às vezes a gente se questiona 'mas o que eu fiz de diferente para verificar ou fazer com que ocorra a aprendizagem?' (Professora Mariana, grifos nossos)

Ou seja, o processo vai tecendo a construção de significados que os sujeitos da pesquisa conferem à avaliação da aprendizagem, bem como, os elementos que compõem seu processo de formação em lugares distintos, se tornam perceptíveis. Prosseguindo a narrativa enquanto tempos vividos de 'si-outro', as palavras das professoras que seguem dão visibilidade a algumas marcas da avaliação em suas vidas: "[...] eu fui avaliada praticamente com provas sempre, concurso, vestibular [...]" (Professora Rose); "[...] na minha formação eu sempre fui avaliada por provas, testes e exames" (Professora Mariana).

Comumente, percebe-se, em particular no contexto da educação formal, a matemática como o alçó de repetência escolar, a geradora de pânico entre os estudantes (principalmente em provas e testes); e parece que, em muitos casos, é o 'sucesso' ou 'nsucesso' na matemática que define o grau de 'inteligência' dos estudantes. Nesse aspecto, D'Ambrósio assinala algumas concepções de matemáticos e mesmo educadores matemáticos, ainda perceptíveis na atualidade, em que estes vêem a matemática como uma forma "[...] privilegiada de conhecimento, acessível apenas a alguns especialmente dotados, e cujo ensino deve ser estruturado levando em conta que apenas certas mentes, de alguma maneira 'especiais', podem assimilar e apreciar a Matemática em sua plenitude" (D'AMBRÓSIO, 1986, p. 9).

Esta insistência da escola em separar, selecionar, estereotipar ‘inteligentes’ e ‘burros’, mesmo que perspicazmente, conduz-se pela matemática e é patrocinada pela avaliação da aprendizagem, num processo que ‘convence’ de que o ‘fracasso’ é dos próprios estudantes que não foram ‘competentes’ suficientemente para compreender as relações abstratas ‘tão evidentes’ na matemática.

Buriasco (2002, p. 257) apresenta reflexões do modo como o rendimento dos estudantes “[...] continua sendo quase sempre avaliado por provas escritas contendo questões tiradas de um livro didático diferente do adotado”; de que não há uma definição daquilo que se quer ‘enxergar’ com tais provas, de maneira que as questões exigem, essencialmente, memorização, o que se torna coerente ao ‘ensino’ do professor, já que este desenvolve sua prática baseada na transmissão de conteúdos. Tanto na avaliação em larga escala, como na avaliação em sala de aula,

[...] os baixos índices de acerto nas questões propostas reforçam a imagem de que a matemática ensinada na escola é mesmo algo incompreensível e quase inacessível. Assim sendo, a mudança dessa imagem depende também de uma **mudança na concepção e nas práticas de avaliação**, e a reflexão nesse campo deveria procurar despertar para a importância de se considerar que a avaliação também deva dar oportunidade para os alunos demonstrarem o que podem e saber fazer, e **não apenas evidenciar o que eles não sabem** (BURIASCO, 2002, p. 257, grifo nosso).

Nesse sentido, as professoras Mariana e Laci quando conduzidas à reflexão sobre o que seriam ‘provas e testes’ esclarecem:

[...] não é tudo, mas faz parte. Querendo ou não nós somos avaliados sempre, seja no nosso trabalho, no nosso dia-a-dia... e me sinto insegura com a questão de ter que medir, entre aspas, o conhecimento do aluno, então a gente acaba usando a prova e o teste com forma de ter uma certa segurança (Professora Mariana).

[...] pois é, eu estou nessa ainda. Mas é aquela coisa, muito o que faço é para ter um parâmetro [...]. só com isso aqui não, mas que eu uso isso aqui eu uso ainda. Procuo, assim, tentar colocar algumas questões discursivas, tentar fazer eles

usarem o português, porque na matemática a gente tem a tendência de “resolva as equações”, acho que a gente tem que tentar colocar questões teóricas (Professora Laci).

Ao encontro dessas discussões, Buriasco (2002) aborda uma distinção clara entre a política de avaliação do ‘rendimento escolar e avaliação da aprendizagem’. A primeira baseada no ‘rendimento’, presente na grande maioria das escolas, reforça a dicotomia aprovação/reprovação, não possibilitando um “espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor” (BURIASCO, 2002, p. 258). A autora ainda sublinha que a avaliação do rendimento é adotada como “avaliação do ‘produto’ final” (BURIASCO, 2002, p. 258), evidenciando resultados impossibilitados de serem modificados. De outra parte, a avaliação da aprendizagem vem ao encontro de uma avaliação do e no processo, e, portanto, “[...] um dos meios que subsidia a retomada da própria aprendizagem” (BURIASCO, 2002, p. 258).

A professora Laci narra a seguinte experiência: “[...] ‘guardem o material que vocês vão ter prova’, em plena pós-graduação com professores que já estavam há anos no magistério... então, tem coisas, a gente deixa marcas sim, marcas boas eu acho, mas muitas marcas ruins”. Essa certa indignação da professora diante de uma ‘prova surpresa’ ocorrida em seu curso de pós-graduação, é narrada após os temas ‘provas e testes, avaliação da aprendizagem e marcas de avaliação’ serem escolhidos, de modo que as experiências suscitadas nestes temas a conduzem a afirmação: “a gente deixa marcas sim [...]”.

A dimensão que aqui se apresenta, é de que a professora se coloca presente no momento dos fatos do passado, e narra como se ‘lá’ estivesse, mas, de certa forma, ela conclui sublinhando uma perspectiva de presente, mas que há uma perpetuação do ‘deixar marcas’. Em seguida, ela narra, abaixo, outro ‘lugar’ de formação que se revela ainda atravessado pelas questões avaliativas e, de alguma forma, uma responsabilização excessiva em ‘ter boas notas’. ‘Lugar’, este, que a professora Mariana destacou como um espaço-tempo em que seus colegas repetiam várias vezes uma mesma disciplina; há um certo amedrontamento a certos professores e do grande trauma dos colegas diante das provas,

sendo que alguns “[...] tremiam e não conseguiam nem segurar a caneta”.

Formação acadêmica... Eu chorei muito, de vez em quando ia mal. Eu não era muito persistente naquela época, eu lembro que na primeira prova de Cálculo tirei 10, na segunda tirei 9,5, na terceira tirei um 8,5 e na quarta vi que ia mal e não fui, desisti da disciplina. E a professora mandava recado para mim, eu nem aparecia nas aulas e quando eu enxergava a professora eu fugia, porque ela me elogiou muito quando eu tirei 10, uma pena porque eu tive que repetir (Professora Laci).

Uma dimensão avaliativa e reflexiva sobre a avaliação, marcas de outrora e suas práticas pedagógicas é uma característica observável no ato de narrar das professoras de um modo geral, de maneira que experiências de um passado suscitam um questionamento no presente. É perceptível que as professoras utilizam as provas e testes como possibilidades de se obter um parâmetro, um certo diagnóstico sobre a aprendizagem dos estudantes, mas, como a professora Mariana exemplifica, às vezes, os professores acabam utilizando sua autoridade (autoritarismo?) e reprovam um estudante. Mesmo a professora Mariana esclarecendo a utilização de provas e testes como parte integrante de um processo avaliativo, demonstra sensibilidade pedagógica e coloca a questão: “[...] até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico?”.

D’Ambrósio (1996, p. 62) aborda que os instrumentos de avaliação utilizados, erroneamente, para testar alunos, tais como provas, exames, questionário e similares, podem ser substituídos por outros de natureza distinta. Não obstante, as práticas docentes vêm atravessadas por marcas trazidas da trajetória formativa, podendo fazer com que “para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos” (HOFFMANN, 2004, p. 20).

Nessa perspectiva, Freire (2011) argumenta que a questão que se coloca a todos nós é de lutar em favor de uma compreensão da prática da avaliação como um instrumento de

apreciação do que-fazer dos sujeitos críticos a serviço da libertação em detrimento da domesticação. Como ele mesmo sublinha:

Avaliação e não inspeção. [...] Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico.

‘Tomando distância’ da ação realidaada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores.

Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (FREIRE, 2001, p. 29).

Também Catani e Gallego (2009) apontam que a avaliação da aprendizagem centrada em práticas classificatórias estaria, aos poucos, cedendo espaço para o que definem como ‘avaliação formativa’, indo ao encontro das ideias de D’Ambrosio (1998, p. 15), quando o autor aborda que: “seja do ponto de vista de aprendizagem, seja do ponto de vista social, a reprovação é inadmissível. Simplesmente exames devem ser abolidos e em seu lugar criados mecanismos de avaliação construtiva”.

Nesse sentido, uma ‘avaliação formativa’, ou como sugere D’Ambrósio (1998) uma ‘avaliação construtiva’, ou, ainda, a avaliação ‘dialógica’ enquanto “problematização da própria ação” (FREIRE, 2001) é aquela comprometida em olhar para a realidade do estudante, em que o momento avaliativo não se centra na construção somente dos professores, mas na interlocução entre educandos e educadores pautando a avaliação como momento de aprendizagem.

(Re)pensar um processo avaliativo em que professores e estudantes, juntos, avaliam o que conseguiram frente aos objetivos e, também, a dimensão avaliativa como possibilidade de reorientar a prática docente, é um desafio que se coloca. Com isso, Hoffmann (1998, p. 17) suscita discussões acerca do processo avaliativo, em que este deve se edificar no “[...] terreno das hipóteses e não das certezas”, estando estas hipóteses em constante reformulação; logo, ambos, professores e estudantes, estão imbuídos no processo avaliativo. Isso exige dos professores uma conscientização acerca de seu inacabamento, de que a dimensão formativa é

inesgotável e que a avaliação suscita esse reorganizar sua prática.

### Considerações finais

O presente recorte dissertativo desloca a formação de professores de uma capacitação conteudista a uma 'experienciação' de suas próprias histórias de vida, compreendendo a (auto)(trans)formação permanente não limitada a 'olhar' o contexto escolar e estritamente se deter em metodologias de ensino (o que e como ensinar), negligenciando dimensões mais amplas. Dimensões, estas, que suscitam outros 'olhares', uma compreensão do 'por quê', 'para quê' e 'com quem' se aprende-ensina, a partir, também, das experiências e histórias de vidas dos sujeitos em (auto)(trans)formação permanente.

Assim como a formação inicial, a formação permanente demanda perspectivas outras, que possam desvincular-se de conteudismos e técnicas de ensino, e aos poucos apontar para dimensões de reflexão docente acerca de seu papel social; dos impactos e dinâmicas da educação na sociedade; das suas experiências de outrora, que o faz ser professor. Isso sugere reconhecer autobiograficamente suas histórias e seu processo permanente de formação.

Sugere-se, então, um acesso a 'percursos interiores' demarcados em um presente movediço, que se desfaz no trabalho narrativo e aponta para um narrar 'percursos exteriores' caracterizados por acontecimentos, encontros, relações, contextos etc. Com isso, Josso (2010b) aborda que estas exposições do itinerário exterior exprimem, implícita ou explicitamente, um olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas experiências ou vivências.

Nesse sentido, o rememorar acerca das experiências em 'lugares' de formação, suscitou que as professoras demarcassem, em suas narrativas, o contexto da escolarização como um espaço-tempo de relações intersubjetivas, em que professores e suas posturas marcaram, significativamente, suas vidas. A formação acadêmica emerge, como um momento na vida das professoras, de muitos desafios e dúvidas, conduzindo-as a observar se, de fato, a formação no Curso de Matemática possibilitou aprendizagens e uma (auto)(trans)formação sólida para o trabalho pedagógico.

Estes 'lugares' se atravessam com problematizações acerca da avaliação da aprendizagem e práticas educativas. Isso,

discorrendo num trabalho narrativo no presente, apresenta-se na maneira como as professoras, retrospectivamente, sublinham marcas experienciais e desafiam-se a reavaliar práticas avaliativas de professores e as suas próprias, e, prospectivamente, lançam indagações e possibilidades de mudanças.

Reconhecem-se processos avaliativos como momentos em que ambos, professores e estudantes, constantemente são avaliados, ou seja, em que o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos são problematizados, pautando a avaliação no sentido de orientar e redimensionar novas ações (transformação), rompendo com a ideia, hierárquica, de avaliador-avaliado. Romper com uma visão unilateral, autoritária, da avaliação da aprendizagem é uma tarefa difícil, mas necessária. O começo talvez pudesse ser falarmos em uma avaliação do processo (ensino-aprendizagem), em que o professor se posiciona enquanto organizador/gestor da avaliação da aprendizagem visando também uma avaliação do ensino.

Avaliação em 'lugares' de formação observada no transcorrer das histórias de vidas sublinhando marcas e posturas de professores que, consciente ou inconscientemente, balizam escolhas e ações. Um sentido reflexivo para mudanças, a partir das narrativas, é perceptível quando as professoras observam e produzem significados à avaliação como 'diagnóstico', e, também, possibilidade de perceber a complexidade da avaliação e de reavaliação da própria prática docente. Isto se pontua em narrativas como "eu acho que a gente ainda não sabe avaliar" (Professora Laci), "essa questão da avaliação e da aprendizagem é bastante delicada" (Professora Mariana), "eu tento sempre dizer 'vamos tentar levar para outro lado, vamos tentar ver outras formas da gente conseguir avaliar'" (Professora Rose).

O desafio que se coloca é observar que a avaliação não se limita a 'provas e testes', em que os estudantes 'provam o que sabem' e o professor ocupa-se de um lugar hierárquico no processo. Mas, é perceber que 'provas e testes' podem se constituir, enquanto componentes de um processo de avaliação, ou dimensões avaliativas, que prime por democracia, produção do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem, reorganização da prática docente e reconhecimento dos saberes e experiências dos estudantes, e não como mecanismos de coação e regulação de conhecimento. Uma processualidade, em que o professor é

autoridade e que, como argumenta a professora Rose, faça valer democracia, política, acordos etc., não concebendo a prática docente verticalizada de modo que é o professor quem tudo sabe e pode. À vista disso, interrompemos estas reflexões com a problematização feita pela professora Mariana, em que sublinha a seguinte reflexão: “até que ponto a gente se acha conhecedor e ter a certeza que realmente o aluno conseguiu aprender um conteúdo específico? [...] porque a gente se acha o detentor e acabamos utilizando da nossa autoridade ou autoritarismo e reprovamos um aluno”.

## Referências

- BURIASCO, R. Sobre avaliação em matemática: uma reflexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.
- CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. de C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus: Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a, p.81-96.
- \_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p. 143-154.
- \_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010c, p. 189-222.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (tradução de Kátia Mello e Silva). 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- HENZ, C. I. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. 280f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação...)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 23. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.
- JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010c, .
- \_\_\_\_\_. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte e conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L. M. V.; et al. **Essas coisas do**

---

**Imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de (Org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-42.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entreo hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 97-118.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

*Recebido em: 31/03/2014*

*Aceito em: 23/04/2014*