

A AVALIAÇÃO
COMO FERRAMENTA
DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE
EDUCADORES



-
- A945 A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores / Organizadores, Léopold Paquay, Catherine Van Nieuwenhoven, Pascale Wouters ; tradução: Fátima Murad ; revisão técnica: Rochele de Quadros Loguercio, Bruno dos Santos Pastoriza. – Porto Alegre : Penso, 2012.
302 p. : il. ; 23 cm.

ISBN 978-85-8204-000-3

1. Educação – Psicologia organizacional. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Formação de professores. I. Paquay, Léopold. II. Van Nieuwenhoven, Catherine. III. Wouters, Pascale.

CDU 37:159:005.32

Catálogo na publicação: Ana Paula M. Magnús – CRB 10/2052

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES

LÉOPOLD PAQUAY
CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN
PASCALE WOUTERS
Organizadores

Tradução:
Fátima Murad

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Rochele de Quadros Loguerio
*Doutora em Ciências Biológicas (Educação em Bioquímica) pela UFRGS.
Professora do Departamento de Química da UFRGS.
Pesquisadora das áreas de Currículo e Legitimação dos Saberes na Formação Docente.*

Bruno dos Santos Pastoriza
*Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS.
Professor da área de ensino do Curso de Graduação em Ciências:
Biologia, Física e Química (Licenciatura) na UFFS, Campus Realeza (PR).*



2012

Obra originalmente publicada sob o título *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*, 1ª Edition

© 2010, De Boeck Supérieur, Groupe De Boeck s.a., Rue des Minimes 39, B1000 Bruxelles

Capa

Maurício Pamplona

Ilustração da capa

iStockphoto.com/azsoslumakarna

Preparação do original

Amanda Guizzo Zampieri

Leitura final

Priscila Zigunovas

Editora responsável por esta obra

Livia Allgayer Freitag

Coordenadora editorial

Mônica Ballejo Canto

Gerente editorial

Letícia Bispo de Lima

Projeto e editoração

Armazém Digital® Editoração Eletrônica – Roberto Carlos Moreira Vieira

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
PENSO EDITORA LTDA., uma empresa do GRUPO A EDUCAÇÃO S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone: (51) 3027-7000 Fax: (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Embaixador Macedo Soares, 10.735 – Pavilhão 5

Cond. Espace Center – Vila Anastácio

05095-035 São Paulo SP

Fone: (11) 3665-1100 Fax: (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444 – www.grupoa.com.br

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

AUTORES

Léopold Paquay (Org.) Psicopedagogo e formador de professores. Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain (UCL). Membro-fundador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Socialização, a Educação e a Formação (GIRSEF).

Catherine Van Nieuwenhoven (Org.) Doutora em ciências da educação. Professora no Departamento de Pedagogia da Haute École Galilée de Bruxelas. Professora substituta na Universidade Católica de Louvain.

Pascale Wouters (Org.) Conselheira pedagógica no Instituto de Pedagogia Universitária e de Multimídias (IPM). Tem como função a formação e o acompanhamento de professores e de equipes de professores que desejam refletir sobre sua prática pedagógica.

Anne Jorro Professora de ciências da educação da Universidade de Toulouse. Diretora do Centro de Pesquisas em Educação, Formação e Inserção de Toulouse (CREFI-T).

Anne Pignault Doutora em psicologia. Professora assistente de psicologia do trabalho na Universidade Paris Ovest-Nanterre La Défense.

Bernadette Noël Doutora em ciências psicopedagógicas. Professora nas Faculdades Universitárias Católicas de Mons (FUCaM, Bélgica). Responsável pelo acompanhamento pedagógico de estudantes do primeiro ano da Agregação do Ensino Secundário Superior (AESS).

Bernard Wentzel Doutor em ciências da educação. Decano e responsável pela plataforma de pesquisa da Haute École Pédagogique BEJUNE (Suíça).

Bruno Dubois Titular de um mestrado em educação da Universidade Laval. Conselheiro em formação na Faculdade de Farmácia da Universidade Laval.

Catherine Dujardin Encarregada do Departamento de Gestão de Talentos em Fortis, na Bélgica. Coordenadora do conjunto de atividades relativas ao recrutamento e à seleção, à mobilização interna e aos programas para jovens universitários.

Danièle Perisset-Bagnoud Doutora em ciências da educação. Professora e diretora adjunta da Haute École Pédagogique du Valais.

Emmanuelle Huver Especialista em didática de francês e de línguas. Professora assistente na Universidade François Rabelais (Tours).

Etienne Bourgeois Professor catedrático de ciências da educação na Universidade de Genebra. Professor da Universidade Católica de Louvain e do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris.

Even Loarer Doutor em psicologia. Professor titular de psicologia da orientação do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM). Diretor do Instituto Nacional de Estudo do Trabalho e de Orientação Profissional (INETOP).

Ewan Oiry Professor assistente de gestão de recursos humanos na Universidade do Mediterrâneo. Responsável pelo mestrado de gestão de competências e de recursos humanos. Pesquisador em Gestão de Recursos Humanos (GRH) no Laboratório de Economia e Sociologia do Trabalho.

Françoise Campanale Professora assistente de ciências da educação do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) e da Universidade Pierre-Mendès-France (UPMF) de Grenoble. Membro do Laboratório de Ciências da Educação (LSE) da UPMF.

Frédéric Saussez Doutor em ciências da educação. Professor no Departamento de Pedagogia da Universidade de Sherbrooke.

Jacqueline Beckers Doutora em ciências da educação. Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Liège. Presidente do Centre Interfacultaire de Formation des Enseignantes (CIFEN).

Jacques Tardif Doutor em psicologia da educação (PhD, pesquisa e intervenção) da Universidade de Montreal. Pós-doutorado na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Professor titular no Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke.

Jean-Marie De Ketele Professor emérito da Universidade Católica de Louvain (UCL). Titular da Cátedra UNESCO de ciências da educação.

Linda Allal Doutora em psicologia da educação da Michigan State University. Professora emérita da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Louise M. Bélair Professora da Universidade do Quebec em Trois-Rivières. Diretora do programa de educação na pré-escola e de ensino fundamental.

Lucie Mottier Lopez Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Lucile Cadet Professora assistente de didática de línguas no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) do Nord Pas-de-Calais-Artois. Provisoriamente no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP).

Mariane Frenay Doutora em psicopedagogia e professora na Universidade Católica de Louvain. Conduz suas pesquisas no âmbito da Cátedra UNESCO de pedagogia universitária e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Socialização, a Educação e a Formação (GIRSEF).

Marie-Christine Presse Professora de ciências da educação na Universidade de Lille 1-CUEEP. Responsável científica pelo grupo de pesquisa RVAE da ADMEE.

Michel Feutrie Professor assistente de sociologia da educação da Universidade de Ciências e Tecnologias de Lille (USTL). Presidente da European University Continuing Education Network (EUCEN).

Michèle Garant Doutora em psicologia. Professora de gestão de recursos humanos na FOPA na Escola de Educação e de Formação da UCL.

Mokhtar Kaddouri Professor assistente no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM). Pesquisador permanente do Centro de Pesquisa sobre a Formação (CRF) e pesquisador associado no Laboratório Interdisciplinar de Sociologia Econômica (LISE).

Nathalie Delobbe Doutora em psicologia. Professora de comportamento organizacional e de gestão de recursos humanos na Louvain School of Management da Universidade Católica de Louvain.

Patrick Mayen Professor no Estabelecimento Nacional de Ensino Superior Agrônomo de Dijon (ENESAD) e responsável pela unidade de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Formação.

Philippe Perrenoud Sociólogo. Professor na Universidade de Genebra na área Instituições Escolares e Práticas Pedagógicas. Coordenador do Laboratório Inovação, Formação, Educação (LIFE).

Richard Wittorski Doutor em ciências da educação do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM). Professor no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) da Universidade de Rouen.

Sabine Vanhulle Professora de ciências da educação na Universidade de Genebra. Responsável pelo grupo de pesquisa Teorias, Ações, Linguagens e Saberes (TALES).

Xavier Dejemeppe Professor de psicopedagogia na Haute École Louvain en Hainaut (HELHa). Professor assistente convidado na Universidade Católica de Louvain.

SUMÁRIO

Autores	5
----------------------	----------

Introdução “A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional?”	13
---	-----------

LÉOPOLD PAQUAY, PASCALE WOUTERS, CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN

1. O “desenvolvimento profissional”	14
2. Avaliação e desenvolvimento profissional	22
3. A obra	24
Conclusão	38

PARTE I

Tensões

1 E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional?.....	42
--	-----------

PHILIPPE PERRENOUD

1. A avaliação institucional e seus contrafogos	43
2. Como a avaliação institucional inibe o desenvolvimento?	46
3. Análise sim, avaliação não!	51

2 Uma avaliação tensa entre eficácia e transformação identitária?.....	54
---	-----------

JEAN-MARIE DE KÉTELE, DANIÈLE PERISSET-BAGNOUD, MOKHTAR KADDOURI, RICHARD WITORSKI

1. Lógicas, desafios e o agir em tensão	55
2. Uma condição básica para uma boa “combustão”: uma postura do reconhecimento.....	61
3. Uma postura do reconhecimento e uma busca da eficácia são compatíveis?.....	65
Conclusão.....	70

3 A avaliação do pessoal: A Gestão de Recursos Humanos (GRH) pode contribuir para o desenvolvimento profissional?	72
--	-----------

MICHÈLE GARANT, NATHALIE DELOBBE, CATHERINE DUJARDIN, EWAN OIRY

1. Avaliação e desenvolvimento do pessoal, terreno de entendimento ou conflito entre empregadores e assalariados?	73
2. A avaliação: elo central de uma política integrada de gestão e de desenvolvimento de competências?	77
3. A entrevista de avaliação: espaço de crescimento ou diálogo de surdos?	81

4 O Quadro Europeu e os Quadros Nacionais de Certificação: Formação das intervenções educativas ou balizas a serviço dos percursos pessoais e profissionais?	84
MICHEL FEUTRIE	
1. A construção do quadro europeu de certificações – QEC (2003-2008)	85
2. Uma implantação confrontada com tensões não resolvidas	90
3. O QEC e os QNC: uma nova chance para os atores educativos?	93
5 Os procedimentos de Reconhecimento e Validação das Aquisições da Experiência: Quais as tensões? Quais as dificuldades?	97
MARIE-CHRISTINE PRESSE	
1. A necessária conceitualização das noções em jogo	98
2. Os procedimentos de acompanhamento	104
3. A prática dos júris: a identificação dos indicadores de competências	106
Conclusão	108
6 A inserção profissional dos professores: Uma oportunidade de desenvolvimento profissional?	109
BERNARD WENTZEL	
1. Inserção profissional e transição formativa: referências teóricas	110
2. Interações e “socialização identitária”	112
3. Experiência do real, experiência do estatuto	114
4. Reflexividade e experiências formativas	115
5. A relação com a formação: para uma problemática da adequação entre formação e emprego	116
Conclusão	119
7 A formação profissional dos professores: Reflexividade e avaliação são compatíveis?	122
EMMANUELLE HUVER, LUCILE CADET	
1. Avaliação, formação e reflexividade	123
2. Reflexividade da e pela avaliação: interpretações contrastantes	129
3. Rumo a uma imposição de reflexividade: um novo conformismo?	132
Conclusão	134

PARTE II

Dispositivos

8 Construir dispositivos para a avaliação do desenvolvimento de competências: Como?	138
JACQUES TARDIF, BRUNO DUBOIS	
1. Um breve giro pelo conceito de competência	139
2. A avaliação de competências em um programa de farmácia	141
3. Alguns princípios na base da avaliação de competências	145
4. Da teoria à prática	147
Conclusão	150

9	Formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores: Qual é o papel da avaliação?	152
	JACQUELINE BECKERS	
1.	Gênese e desenvolvimento: precisões teóricas	153
2.	Suscitar o desenvolvimento profissional e verificar sua efetividade: dois desafios para o formador	155
3.	Suscitar e avaliar o desenvolvimento profissional na formação inicial do professor: proposições ilustrativas	158
	Conclusão	165
10	O portfólio: Uma ferramenta de consignação ou de avaliação autêntica?	167
	LOUISE M. BÉLAIR, CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN	
1.	Por que criar uma grade de análise de portfólios?	168
2.	Uma grade de análise de portfólios	170
3.	Um estudo de caso: um portfólio de desenvolvimento profissional	177
4.	Conclusão e perspectivas	182
11	O dossiê de ensino: Uma alavanca para o desenvolvimento profissional do professor na universidade?	183
	PASCALE WOUTERS, MARIANE FRENAY, BERNADETTE NOËL	
1.	Abordagem comparada das políticas e procedimentos institucionais	184
2.	Questões e discussões metodológicas	189
	Conclusão	196
12	Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: Uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora?	198
	FRANÇOISE CAMPANALE, XAVIER DEJEMEPPE, SABINE VANHULLE, FRÉDÉRIC SAUSSEZ	
1.	A autoavaliação socializada em formação: definição e dispositivos	199
2.	Os formados face à autoavaliação imposta	201
3.	Dificuldades dos formadores nas situações de autoavaliação imposta	204
4.	Discursos reflexivos extraídos de portfólios e construção de saberes profissionais	205
5.	Envolver-se no acompanhamento da autoavaliação da prática: qual a postura?	210
PARTE III		
Perspectivas metodológicas		
13	Analisar as aquisições da experiência profissional de pessoas pouco qualificadas: Quais são as referências metodológicas?	214
	EVEN LOARER, ANNE PIGNAULT	
1.	O emprego de pessoas pouco qualificadas	215
2.	A difícil identificação das aquisições da experiência	216
3.	Princípios metodológicos indicados para facilitar a análise da experiência	222
	Conclusão	228

14 Quais são as referências de desenvolvimento nas situações de trabalho? 230

PATRICK MAYEN, SABINE VANHULLE

1. O desenvolvimento de adultos e de profissionais:
o caso de jovens operários de obras públicas 232
2. Referências do desenvolvimento 234
3. Condições de aprendizagem e de desenvolvimento 236
4. O caso dos formadores/acompanhadores de projetos
e de desenvolvimento em meio escolar 238
- Conclusão 241

15 O julgamento profissional em avaliação: Quais são as triangulações metodológicas e teóricas? 243

LUCIE MOTTIER LOPEZ, LINDA ALLAL

1. O julgamento profissional em avaliação, elementos de controvérsia e definição 244
2. Os diferentes tipos de triangulação na pesquisa científica 245
3. Triangulações de ordem metodológica no julgamento profissional em avaliação 247
4. Triangulação de ordem teórica no julgamento profissional em avaliação 249
5. Estudo de caso a partir do discurso de Pietro 250
6. Alguns desafios para o desenvolvimento profissional em avaliação 254

CONCLUSÃO

16 O desenvolvimento profissional dos atores: Uma nova função da avaliação? 258

ANNE JORRO

1. Três abordagens da avaliação e do desenvolvimento profissional 259
2. A função de desenvolvimento profissional 266

Posfácio “Avaliação e desenvolvimento profissional: Um casamento impossível?” 270

ETIENNE BOURGEOIS

1. O “desenvolvimento profissional”: dispositivos e processos 270
2. A positividade do desenvolvimento: um constructo social e cultural 271
3. O casamento “avaliação-desenvolvimento” em questão 273
4. Em que, finalmente, a avaliação pode ser útil ao desenvolvimento profissional? 274
- Conclusão 275

Referências 277

A AVALIAÇÃO, FREIO OU ALAVANCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

LÉOPOLD PAQUAY
PASCALE WOUTERS
CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN

As práticas de avaliação no mundo profissional e no mundo da formação são inúmeras e diversas. As metas geralmente estabelecidas são melhorar os processos de produção e/ou assegurar o alcance dos objetivos. Às vezes, também, simplesmente controlar a qualidade do processo ou do produto. Mas, qualquer que seja a meta, será que essas práticas de avaliação têm efeitos sobre as pessoas (os empregados da empresa, os formados, etc.)? Elas podem contribuir para um desenvolvimento de competências desses atores engajados em um trabalho ou em um projeto de formação? Se a resposta é sim, em que condições? Vejamos alguns exemplos.

Quando, em uma empresa, o responsável hierárquico por um serviço faz uma entrevista anual com cada um dos empregados com a finalidade anunciada de melhorar a organização do trabalho, será que o efeito da entrevista é uma maior mobilização dos empregados nos projetos coletivos? Uma dinâmica para um acréscimo de novas competências? Ou um retraimento em rotinas defensivas ao mesmo tempo causando uma boa impressão?

Quando inspetores de educação visitam uma sala de aula e fazem um relatório de avaliação do professor, será que, para além das questões de nomeação e de promoção, os professores inspecionados extraem dessa experiência uma dinâmica de crescimento profissional?

Quando um grupo de especialistas envolvidos em uma auditoria conduzida por uma agência nacional de avaliação da qualidade defronta os atores de um programa de formação (ou de um programa de pesquisa) e compõe um relatório pondo em evidência as forças, as fraquezas e as dinâmicas promissoras de um projeto de equipe de formação (ou de pesquisa), a finalidade evidente é melhorar a qualidade da formação (ou da pesquisa); mas será que tal intervenção

tem incidências sobre o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos? E em que condições?

Poderíamos dar muitos exemplos. Haverá muitos ao longo desta obra. São perguntas desse tipo que abordaremos aqui. Elas se colocam concretamente a cada vez para uma prática específica, em um lugar, em um espaço determinado com um conjunto de atores bem definidos. Mas são sobredeterminadas por dinâmicas da sociedade.

Em uma sociedade do conhecimento, cada vez mais complexa, e onde o “capital humano” é o principal recurso, as exigências de flexibilidade e de qualidade não param de crescer (Barbier, 2009), todos os trabalhadores, empregados, quadros nas organizações e todos aqueles que intervêm no mundo da formação devem desenvolver competências. Essas competências, evidentemente, são pré-construídas na formação inicial; mas é sobretudo no trabalho e pelo trabalho que elas se desenvolvem. O desenvolvimento profissional passa a ser, então, um processo essencial para a evolução de nossas sociedades. A questão central tratada nesta obra é a seguinte: como as práticas de avaliação podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos atores? E em que condições?

Primeiramente, vamos esclarecer o sentido do conceito de desenvolvimento profissional e circunscrever algumas questões fundamentais abordadas ao longo da obra. Em seguida, dedicaremos o essencial da introdução a apresentar o conteúdo de cada capítulo e a estrutura da obra. Assim, o leitor poderá traçar um caminho de leitura em função de suas problemáticas particulares.

1. O “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”

O conceito

O “desenvolvimento profissional” consiste *essencialmente* na construção de competências e nas transformações identitárias nas situações de trabalho ao longo da carreira. Portanto, o conceito de “desenvolvimento profissional” remete, antes de tudo, a esse *processo individual de aprendizagem* de conhecimentos, habilidades, atitudes e de sua mobilização em forma de competências para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais; trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para o seu trabalho!

Na sequência, ampliaremos um pouco esse conceito. Mas é importante, antes de tudo, evitar confusões. No mundo anglo-saxão, o conceito *professio-*

nal development é utilizado geralmente para designar “as atividades que visam aumentar os conhecimentos profissionais dos atores, suas habilidades e suas atitudes” (Guskey, 2000, p. 16); a ênfase é dada, então, aos dispositivos e às intervenções que favorecem o desenvolvimento de competências, mais do que ao próprio processo de desenvolvimento de competências. De forma mais restritiva ainda, em um grande número de usos, o conceito *professional development* designa as intervenções intencionais organizadas especificamente para aumentar os conhecimentos e as competências e deve ser traduzido em francês por *formation continue* (formação continuada) (Guskey, 2000; Day, 2004).

Na presente obra, o conceito de desenvolvimento profissional é tomado do ponto de vista dos indivíduos. O conceito de *desenvolvimento* designa *a priori* uma sucessão de acontecimentos pelos quais um organismo chega à maturidade e, mais amplamente, um processo evolutivo de crescimento, expansão, progresso e florescimento. Quando se fala do desenvolvimento psicológico de um indivíduo, leva-se em conta seu desenvolvimento global, ao mesmo tempo cognitivo, emocional, comportamental, moral e não se procura distinguir *a priori* se esse processo global de desenvolvimento está relacionado a uma simples maturação neuropsicológica ou a ações de aprendizagem, intencionais ou não. Por outro lado, “o desenvolvimento é multilinear, na medida em que não há um período privilegiado de maturação: certas capacidades se desenvolvem com a idade, outras declinam. Ao longo da vida, crescimento e declínio se entrelaçam em um processo dinâmico” (Vandenplas-Holper, 1998, p. 1). Mas, para adultos engajados no trabalho, o essencial do “desenvolvimento profissional” consiste em ações de aprendizagem, isto é, transformações de estruturas cognitivas, afetivas, motrizes dos indivíduos a partir de suas experiências vividas em situações de trabalho.

Assim, o “desenvolvimento profissional” distingue-se do *desenvolvimento pessoal*. Este último é o processo de desenvolvimento de uma pessoa ao longo de sua existência, principalmente por meio de experiências vividas e de formações que favorecem o autodesenvolvimento. Já o *desenvolvimento profissional* está centrado no desenvolvimento de uma pessoa sob os aspectos profissionais em suas interações com o ambiente profissional. Contudo, no ofício da interação humana, muito particularmente, é difícil fazer uma separação nítida entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional: as competências socioafetivas, a aptidão para gerir suas emoções, a capacidade de estabelecer relações positivas com o outro – todas dimensões do desenvolvimento pessoal – intervêm fortemente nas situações profissionais.

A que se refere o desenvolvimento profissional?

Alguns modelos padrão

Segundo numerosos especialistas em ergonomia cognitiva, toda atividade é a ocasião de um duplo processo: um processo de transformação do mundo (isto é, um processo de produção) e um processo de transformação de si (principalmente um processo de aprendizagem) (Pastré, 2005, p. 19). É o segundo processo que nos interessa aqui, particularmente quando ele se inscreve no tempo e favorece um desenvolvimento global do indivíduo.

Mas a que se refere esse desenvolvimento? Será que se trata, essencialmente, de uma acumulação de novas competências? Ou de uma transformação do *habitus*? Ou de uma evolução das preocupações ao longo da carreira? Ou de uma transformação centralmente identitária?

Uma primeira resposta consiste em considerar esse desenvolvimento como um aumento de *expertise*, que resultaria de uma ampliação do repertório de competências. Na verdade, um acúmulo de novas competências não é suficiente para se tornar um *expert*. Assim, Dreyfus e Dreyfus (1986, 1996) distinguem *cinco níveis de expertise*: o novato, o principiante, o competente, o proficiente e o *expert*. O novato aplica com dificuldade, geralmente de forma rígida, as regras que aprendeu durante a formação inicial. À medida que desenvolve sua *expertise*, o indivíduo vai simultaneamente automatizando suas habilidades ao mesmo tempo em que aumenta sua capacidade de adaptação às situações até o nível “*expert*”, no qual pode funcionar automaticamente utilizando as rotinas, mas fazendo sempre uma análise global da situação e, quando ela exigir, retomando conscientemente o controle sobre a situação a fim de produzir uma situação adequada para o problema novo. Essa tipologia foi operacionalizada no setor de cuidados de enfermagem por Benner (1984, 2003), que listou as habilidades e competências para cada nível de *expertise*. Outros trabalhos mais recentes exploraram os fossos e transições na trajetória do novato ao *expert* (Boshuizen, Bromme e Gruber, 2004). O que se destaca desses estudos é que o desenvolvimento em direção à *expertise* consiste menos em uma acumulação de recursos (saberes, saber fazer e novas atitudes) do que em uma capacidade integrativa de utilizar adequadamente esses recursos e de modo cada vez mais intuitivo face a situações complexas. Fundamentados em uma análise crítica da literatura, Dall’Alba e Sandberg (2006) se perguntam por que profissionais experientes se tornam *experts* e outros não; eles mostram que um crescimento dos recursos mobilizáveis (saberes, saber fazer) deveria ser acompanhado do crescimento de uma “compreensão incorporada da prática”. O leitor encontrará no Capítulo 14 uma ilustração dessa construção da *expertise*, que não consiste unicamente em uma extensão do repertório de

atividades, mas também em uma capacidade de conceitualizar as situações em função de características do contexto.

Uma outra maneira de conceber o desenvolvimento profissional inscreve-se em uma perspectiva temporal mais ou menos longa, a de uma carreira profissional. Na linha das fases de construção identitária da abordagem desenvolvimental de Erikson, vários autores evidenciaram *etapas de evolução ao longo da carreira*. Em todos os ofícios, podem-se distinguir as fases de entrada na carreira, de crescimento, de estabilização, etc. e, no final, de retirada progressiva. Assim, em um estudo bastante conhecido sobre a vida dos professores, Huberman (1989) distinguiu sete fases de evolução ao longo da carreira: exploração (descoberta, sobrevivência), estabilização, experimentação, questionamento, serenidade e distância afetiva, conformismo e queixa e, finalmente, desligamento. Na verdade, os professores, individualmente, não passariam pelo conjunto de fases, que tampouco seriam vividas na mesma ordem, pois o desenvolvimento da carreira é “um processo, e não uma série de acontecimentos justapostos uns aos outros. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares sucessivos, regressões, impasses, declínios, descontinuidades” (Huberman, 1989, p. 12). Outros pesquisadores distinguiram modelos similares; assim, Nault (1999) mostrou outros “recortes”: a socialização informal (antes de entrar em formação), a socialização formal (durante a formação inicial), a inserção profissional (em três “etapas”: a lua de mel, o choque da realidade e a consolidação das aquisições), a socialização personalizada (investimento em inovações, diversificação das práticas) e a socialização de irradiação (levando a um compartilhamento de conhecimentos). Aqui também é importante relativizar a linearidade do processo, assim como, naturalmente, o idealismo do autor. Seja como for, para os nossos propósitos, deteremos desses diversos modelos relativos à evolução ao longo da carreira que as preocupações dos profissionais podem evoluir e que, em um processo de maturação e de socialização, suas prioridades também evoluem.

Uma terceira forma de conceber o desenvolvimento profissional reúne diversos *modelos de “crescimento profissional”* que evidenciam as maiores preocupações dos profissionais em diversos níveis de desenvolvimento. Assim, por exemplo, Wheeler (1992) distingue três etapas de preocupações dos professores:

1. Período centrado no professor: as inquietações se referem ao próprio professor, às suas próprias atitudes ou sentimentos relativos ao seu papel, à sua imagem e à sua avaliação pelos alunos, pais e colegas.
2. Período centrado no conteúdo e no programa: as inquietações estão centradas no conteúdo, nas estratégias de ensino, na estrutura das disciplinas e do programa.

3. Período centrado nas aprendizagens individuais dos alunos: as inquietações do professor estão centradas nos alunos, no conhecimento e na compreensão de suas capacidades individuais e na avaliação dos seus progressos individuais.

Uma outra tipologia que modeliza o crescimento profissional é amplamente difundida nas universidades anglo-saxônicas. Nas universidades alinhadas ao modelo do *Scholarship of Teaching and Learning*, os professores-pesquisadores têm de se tornar “especialistas” em matéria de ensino e de aprendizagem. Um tal modelo normativo preconiza que os professores universitários progridam tanto em sua função de professores como de pesquisadores e que, portanto, se tornem especialistas de ensino em sua área. Assim, Weston e McAlpine (2001) formalizaram esse desenvolvimento em três fases:

1. os professores desenvolvem conhecimentos relativos ao seu ensino e à aprendizagem de seus alunos, o que implica que eles avaliam seu ensino para melhorá-lo, que participam de inovações e que refletem sobre o mesmo;
2. os professores desenvolvem e compartilham conhecimentos com os colegas de sua disciplina;
3. os professores contribuem no campo das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem produzindo saberes úteis à sua instituição e às diferentes comunidades de prática.

Os diversos modelos de evolução de carreira e de crescimento profissional apresentados acima mostram indiretamente evoluções identitárias importantes. De maneira mais geral, desenvolvimentos de competências profissionais são acompanhados quase sempre de *transformações identitárias*. A identidade é vista como uma configuração de múltiplas imagens de si em tensão, pela qual o indivíduo define sua unidade e sua continuidade, assim como sua semelhança e sua diferença em relação a outro (Barbier, Bourgeois, de Villers e Kaddouri, 2006). Uma pessoa que desenvolveu novas competências vai construir para si uma imagem dela mesma que integra essas competências e espera um reconhecimento delas pelo outro. Essas transformações identitárias, frequentemente em tensão, podem ser reveladas pelo indivíduo, sobretudo nos procedimentos de reflexão sobre seu percurso profissional. Por exemplo, nas narrativas autobiográficas, pode-se, certamente, destacar atividades e acontecimentos e inventariar as características; mas o essencial é, geralmente, reconstruir a experiência para si: qual é o sentido da experiência vivida? O que ela revela sobre minha identidade? O Capítulo 2 da presente obra abre novas perspectivas na matéria.

Um processo de desenvolvimento profissional de um indivíduo pode ser mais ou menos envolvente e chegar até uma transformação profunda de suas estruturas cognitivas e afetivas. Assim, Bourgeois e Nizet (1997) identificam diversos tipos de aprendizagem, entre os quais, mudanças de tipo 2, quando o indivíduo modifica o sistema de suas representações e põe em questão as premissas conceituais de seu ponto de vista inicial. É o mesmo tipo de mudança profunda que Mezirov (2001) chama de *aprendizagem transformacional*. Confrontado com situações de crise, dilemas e acontecimentos marcantes, o indivíduo é levado a construir soluções radicalmente novas, a refletir de forma crítica e, em interações com o outro, a dar um sentido novo às suas experiências, e às vezes até a rever suas concepções do mundo, aquelas que orientam sua vida pessoal e profissional.

Esse inventário de diversas facetas do desenvolvimento profissional não tem a pretensão de ser exaustivo. Quer se considere o “desenvolvimento profissional” acima de tudo como um aumento de competências ou de *expertise*, uma maturação ao longo da carreira, um crescimento profissional ou uma transformação identitária, coloca-se a questão dos processos pelos quais se realiza o desenvolvimento e, conseqüentemente, dos tipos de experiências ativadoras desse desenvolvimento.

Os processos: como se aprende por e pela ação?

Há uma grande quantidade de obras sobre essa questão. Vamos indicar aqui apenas algumas vias mais importantes desses processos de desenvolvimento profissional: a ação, a reflexão retrospectiva e antecipadora sobre a ação, as interações sociais, mas também, em certas condições, a recepção de informação (ver, entre outros, Wittorski, 1998).

A maioria dos autores (Webster-Wright, 2009) concorda sobre o fato de que os profissionais aprendem *pela experiência*. As situações mais propícias a desencadear o desenvolvimento de competências são os desafios, os problemas a resolver, os projetos a construir. Como mostra Huberman (1995), é *o confronto com situações-problema* que pode favorecer o desenvolvimento profissional, tanto no trabalho cotidiano quanto nos projetos de longo prazo realizados em coletivos.

Entretanto, o desenvolvimento profissional não se realiza primordialmente na ação, mas *pela reflexão sobre a ação*. Os diversos modelos do procedimento de investigação (Dewey, 1967), da aprendizagem experimental (Kolb, 1984; Bourassa, Serre e Ross, 1999) e da prática reflexiva (Schön, 1983, 1994) mostram claramente a importância de um procedimento de reflexão distanciada sobre a

prática profissional como vetor de aprendizagem. Assim, Pastré (2005) mostra que a aprendizagem em situações de confronto com problemas se realiza não tanto no momento da atividade, mas antes no momento da reflexão sobre a ação. Por exemplo, operadores de centrais nucleares em formação são confrontados com problemas inéditos em simuladores e, em alguns casos, não chegam a dominar o processo, o que leva à explosão da central fictícia. É exatamente no momento do *debriefing* que eles conseguem explicar o processo que conduziu à explosão, entender sua estrutura conceitual e, para profissionais experientes, fundamentar e argumentar os modos de intervenção eficazes (Pastré, 2005, p. 33-39). A reflexão é a oportunidade de reconceituação de situações. E é nisso que os conhecimentos teóricos podem ser particularmente úteis (Kennedy, 2002; Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004).

Um outro vetor bastante importante são *as interações com os colegas*, sobretudo no âmbito da gestão de processos conjuntos. As exigências de explicação dos pontos de vista de cada um obrigam a conceituações; os conflitos sociocognitivos representam oportunidades de mudanças de representações e de atitudes. Numerosos trabalhos científicos mostraram que as interações sociais poderiam constituir o crisol de aprendizagens profundas, desde que sejam cumpridas certas condições quanto às modalidades de organização do trabalho, do clima relacional, do grau de dificuldade das tarefas, etc. (Bourgeois e Nizet, 1997; Vandenplas-Holper, 2006). Mais do que isso, os adeptos da teoria da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991) mostraram que é participando das práticas sociais de uma ou várias comunidades que os indivíduos aprendem não apenas as habilidades técnicas, mas também as regras, normas, usos e valores dominantes nessas *comunidades de prática*. Isso explica o número cada vez maior de estudos sobre a aprendizagem na vida cotidiana (Brougère e Ulman, 2009), sobre a aprendizagem informal no ambiente de trabalho (Eraut, 2004) e sobre as “comunidades profissionais de aprendizagem” (Talbert e MacLaughlin, 2002).

A transposição desse modelo às empresas e às organizações conduziu ao ideal de uma “organização aprendiz”. Para os especialistas da gestão, uma organização (uma empresa, um estabelecimento escolar) é reconhecida como “aprendiz” quando os membros de seu pessoal aprendem individualmente e coletivamente por meio de ações e projetos realizados e, assim, conseguem enfrentar, em prazos curtos, os desafios com os quais essa organização se confronta (Paquay, 2005). Preenchendo-se algumas condições, o engajamento em projetos coletivos deveria possibilitar a cada membro fazer uma aprendizagem organizacional (Argyris, 1995). Constata-se que a aprendizagem organizacional,

de antemão, coloca o acompanhamento e o desenvolvimento do pessoal a serviço do sistema, isto é, a serviço dos processos de inovação, das finalidades definidas pelas autoridades [...] ao passo que o desenvolvimento profissional dá ênfase às necessidades e ao que está em jogo para pessoas que coexistem e cooperam [...] no plano local. (Gather Thurler, 2000, p. 185)

As condições para que se realize, de fato, uma aprendizagem organizacional são inúmeras (Bonami, Letor e Garant, 2010). Caso se queira que esses processos de desenvolvimento de conhecimentos e de competências sejam ativados no ambiente de trabalho, é importante conceder tempo aos atores e desenvolver *dispositivos* que realmente favoreçam as interações formadoras, a reflexão, a análise, a formalização e a memorização dos saberes de experiência, o apoio dos gestores, etc. Os dispositivos são numerosos como, por exemplo, os de *peer coaching* (Zwart, Wubbels, Bergen e Bolhuis, 2007). Ao longo de toda esta obra, em particular na segunda parte, serão apresentados dispositivos ligados à avaliação e que visam fundamentalmente o desenvolvimento profissional em contextos diversos, incluídos contextos organizacionais.

Deveríamos concluir que *a recepção de informações* em cursos ou conferências, em leituras ou por outros meios não representa um vetor de desenvolvimento profissional? Seria ir rápido demais! Como mostra Huberman (1995), recursos informativos contribuem para o desenvolvimento profissional quando constituem respostas a questões ou necessidades que o profissional se coloca quando resolve problemas, realiza projetos e faz reflexões críticas, sozinho ou em equipe. Por isso, é importante que os formadores tenham em vista prioritariamente que os saberes transmitidos sejam mobilizáveis e que apliquem dispositivos em que os profissionais em formação se exercitem em mobilizar esses saberes em situações autênticas (Paquay, Beckers, Coupremanne e Scheepers, 2003). Foi também nessa linha que surgiu essa corrente do *self-study learning* (Loughran, Hamilton, LaBoskey e Russel, 2004).

Um conceito duplamente ampliado

Finalmente, na acepção mais ampla, a que adotamos nesta obra, o conceito de *desenvolvimento profissional* cobre “todas as transformações individuais e coletivas de competências e de componentes identitários mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados em situações profissionais” (Barbier, Chaix e Demailly, 1994).

Portanto, esse conceito engloba simultaneamente a construção de conhecimentos e de competências pela prática profissional, a reflexão sobre a prática e as interações sociais em ambiente de trabalho, assim como as transformações identitárias dos indivíduos associados a elas. Mas esse conceito cobre também as competências coletivas desenvolvidas no âmbito de projetos de equipe. *Por extensão*, consideramos, além disso, que, no âmbito das formações profissionais iniciais (de nível médio ou superior, em um contexto formal ou informal), a construção de competências profissionais e as transformações identitárias realizadas nas oficinas, nos estágios, nos seminários de análise de prática, etc. constituem igualmente um processo de desenvolvimento profissional ou, pelo menos, um início consequente deste.

E a avaliação em tudo isso? Ela pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos atores? *A priori*, pode-se pensar na hipótese de que as avaliações, sejam ou não institucionais, em sua função de *feedback* informativo, oferecem aos indivíduos e às equipes indicações que podem ajudá-los a regular suas ações em vista de uma eficácia maior no alcance dos objetivos que perseguem e, com isso, a aprender. Mas, em seu componente “juízo”, tais avaliações podem provocar fortes resistências nos indivíduos e nos grupos, sobretudo no contexto controlador de uma organização burocrática (Hutmacher, 2004); há o risco, então, de serem vistas como “injunções paradoxais” paralisantes (Paquay, 2006). Essa é uma das tensões que atravessam nossas análises.

2. AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A avaliação intervém de diversas maneiras. No próprio cerne do processo de desenvolvimento profissional, a avaliação, particularmente a autoavaliação, pode constituir uma poderosa alavanca. A avaliação intervém igualmente para “medir” o nível de desenvolvimento de competências, na VAE (Valorização das Aquisições da Experiência), na certificação, nas promoções, etc. Podem-se avaliar igualmente dispositivos pedagógicos e organizacionais visando o desenvolvimento de competências.

A priori, podem-se distinguir duas modalidades típicas de relações entre “avaliação” e “desenvolvimento profissional”:

- as práticas de avaliação *contrariam* o desenvolvimento profissional, e às vezes até o pervertem! Essa alternativa é claramente explicitada por Philippe Perrenoud (Capítulo 1).
- as práticas de avaliação *favorecem* o desenvolvimento profissional (ou mesmo o geram), mas apenas em certas condições! É a alternativa a que chega Anne Jorro na conclusão desta obra (Capítulo 16).

Trata-se, na verdade, de dois polos extremos. Todos os casos intermediários são possíveis, incluindo a dupla relação, sendo que uma prática de avaliação pode simultaneamente – às vezes em tensão paradoxal – estimular o desenvolvimento de competências e, por uma questão de “detalhe”, provocar um bloqueio. E, nesse caso, como em qualquer “avaliação em tensão”, será que as lógicas de controle e de acompanhamento formativo podem ser pensadas juntas? (Mottier Lopez e Crahay, 2009, p. 21).

Várias questões tratadas na presente obra estão ligadas a essas tensões paradoxais. Vamos indicar algumas delas.

Em que condições as práticas de avaliação podem contribuir, ou mesmo dinamizar, o desenvolvimento profissional das pessoas afetadas pela avaliação? No que se refere à *avaliação do pessoal* no mundo das empresas, os dispositivos de avaliação deram margem a uma profusão de textos. Em sua maioria, são obras técnicas e propõem procedimentos, ferramentas, e mesmo receitas, para conduzir entrevistas construtivas. Algumas colocam as questões de fundo, como Trepo, Estellat e Oiry (2005), que se perguntam se as apreciações anuais do pessoal constituem miragens ou oásis. No Capítulo 3, mas também em outras partes, encontraremos algumas questões relacionadas: a avaliação do pessoal pode contribuir ao mesmo tempo para o bem-estar dos indivíduos, o aumento de sua eficácia e seu desenvolvimento profissional? As lógicas empresariais de gestão de recursos humanos implicam modalidades particulares de avaliação do pessoal quando se visa o desenvolvimento de uma organização aprendiz? Quais as ligações entre avaliação para o desenvolvimento pessoal e a gestão de carreiras (seleção do pessoal, promoção...)? Tensões e paradoxos!

Outra questão: *O que se avalia?* Pode-se *medir o desenvolvimento profissional*? E como? Como garantir uma medida válida e confiável do nível de competência profissional? (E, mais amplamente, de qualquer competência pessoal, social, acadêmica e cidadã)? Em relação a que se avalia? Quais são os referenciais, os padrões? Quais são os critérios e os indicadores de desenvolvimento profissional (Capítulos 13 e 14)? Como combinar informações diversas (Capítulo 15)?

Como avaliar? Como avaliar a experiência (Mayen, 2006) e com que ferramentas (Albert e Gilbert, 2003)? Quais as ferramentas nos dispositivos de valorização das aquisições da experiência (VAE) (Capítulos 5 e 13)? Que referenciais utilizar (Behrens, 2006)? Qual é e qual será o impacto dos quadros europeus e nacionais* de qualificação sobre os métodos de avaliação (Capítulo 4)? Quais as ferramentas para demonstrar um crescimento profissional, por exemplo, os

* N. de R.T.: Refere-se às nações que compõem a União Europeia.

portfólios (Capítulos 10 e 11)? Isto coloca de saída a questão do envolvimento dos atores.

Qual o lugar e qual o papel dos atores? Como comprometer os indivíduos no processo de (auto)avaliação formativa quando estão presentes assuntos de carreira (seleção, certificação e promoção)? Por exemplo, como envolver o indivíduo na realização de um portfólio concebido ao mesmo tempo como um dossiê de aprendizagem e como base de um balanço de competência? Que dispositivos de acompanhamento privilegiar para inserir os estudantes em formação inicial em uma dinâmica de desenvolvimento profissional? Qual o acompanhamento específico quando da iniciação na carreira? E como favorecer o envolvimento dos avaliadores? Que posturas adotam os avaliadores quando visam o desenvolvimento profissional dos indivíduos? Como se conciliam as posturas de avaliador e de acompanhador?

Que efeitos têm os dispositivos de avaliação, por exemplo, as avaliações institucionais da qualidade? Um envolvimento mais intenso dos atores em projetos individuais e coletivos? Uma dinâmica mais intensa de desenvolvimento profissional, incluídas as transformações identitárias (Capítulo 2)? Ou uma paralisia do desenvolvimento profissional (Capítulo 1)?

A questão central que perpassará a obra é: *A avaliação pode constituir uma alavanca de desenvolvimento profissional? E em que condições?* Essa questão já foi objeto de várias obras: Paquay (2004) e Jorro (2007) analisaram as condições que devem ser respeitadas para que uma avaliação de pessoal docente seja geradora de seu desenvolvimento profissional. Esses autores ilustraram suas proposições com referência a dispositivos nacionais ou locais de diversos países europeus e americanos. Na presente obra, essas questões são apresentadas em um nível mais fundamental.

3. A OBRA

Esta obra foi concebida por ocasião do 21º Colóquio da Associação para o Desenvolvimento de Metodologias de Avaliação em Educação (ADMEE-Europa).¹ Esse colóquio, organizado pela Universidade Católica de Louvain, de 21 a 23 de janeiro de 2009, reuniu mais de 500 pesquisadores, formadores, responsáveis pelos mundos do ensino e da formação profissional. Seleccionamos várias conferências, mesas redondas e simpósios dessa atividade científica para serem retrabalhadas para a obra. Devemos agradecer às instituições e pessoas que contribuíram para a qualidade do colóquio e para a realização desta obra. Agradecemos a Marie-Charlotte Declève que garantiu de maneira eficaz sua realiza-

ção material. Um obrigado muito particular a Marie-Claire Dauvisis e a Claude Houssemand pela releitura atenta do conjunto do manuscrito e pelas sugestões construtivas.

A quem é dirigida esta obra? Primeiramente, a todos os atores que têm a incumbência de avaliar outros: os responsáveis de ofício, os inspetores, os especialistas que trabalham em comissões de avaliação de diversas categorias de agentes da educação ou da formação; mas também aos conselheiros pedagógicos, acompanhadores, etc.

Esta obra foi concebida igualmente para formadores de professores, formadores de adultos, responsáveis por instituições de formação, mas também para professores, instrutores, formadores de adultos do mundo da formação profissional, etc. Ela fornece quadros de análise que visam ajudar a compreender as tensões que perpassam a maioria das práticas de avaliação e propõe novas pistas que visam ajudar a reforçar os efeitos formativos de todas suas práticas de avaliação.

Mas é dirigida também a pesquisadores, alunos de mestrado e de doutorado e professores em formação. Ela não apenas apresenta sínteses de trabalhos de pesquisa como reconceitualiza quadros teóricos que podem, ao mesmo tempo, orientar novas pistas de pesquisa e abrir quadros de análise e pistas de ação para renovar as práticas de avaliação.

Esta obra é estruturada em três partes: a primeira focaliza as tensões suscitadas pelas práticas de avaliação em relação ao desenvolvimento profissional e explicita algumas condições básicas a respeitar a fim de que as práticas de avaliação possam contribuir para a construção de competências e para as transformações identitárias; a segunda parte analisa alguns dispositivos e ferramentas que podem favorecer o desenvolvimento profissional; a terceira parte aborda, de um ponto de vista teórico e metodológico, a questão da medida do nível de desenvolvimento profissional: quais os indicadores e quais as referências? Que ferramentas empregar e como? Uma conclusão personalizada terá como foco as questões centrais da problemática e esboçará algumas perspectivas novas.

Vamos agora tratar de forma mais detalhada o conteúdo de cada capítulo. Procuramos, ao mesmo tempo, esboçar brevemente alguns aspectos de seu conteúdo e tecer as ligações entre os diversos capítulos.

Primeira parte: Tensões

Para começar, no Capítulo 1, Philippe Perrenoud abre o debate adotando uma posição radical. Ele constata que, nas organizações mercantis e não mercantis,

as práticas de avaliação proliferam e se estendem a todas as categorias de pessoal. A maneira como geralmente são organizadas essas *avaliações institucionais* tende a impedir, paralisar, inibir, ou mesmo perverter o desenvolvimento profissional. Perrenoud traz à luz alguns mecanismos e estratégias pelas quais os agentes avaliados manobram com os dispositivos de avaliação a que são submetidos. A não consideração do trabalho real em sua complexidade, o mito de uma atividade humana plenamente racional, o controle sobre o conjunto das tarefas para melhorar a performance e a rentabilidade, incluindo a imposição de um projeto de desenvolvimento pessoal, muitas vezes levam as pessoas avaliadas a adotar estratégias de proteção, de manobra, de evitação – estratégias que pervertem o desenvolvimento profissional. E Perrenoud ataca violentamente as práticas de avaliação institucionais tal como costumam ser organizadas. Ele defende, ao contrário, uma análise do trabalho real que leve os trabalhadores a tomar consciência de sua *expertise* e das condições de desenvolvimento profissional.

No Capítulo 2, Jean-Marie De Ketele, Danièle Périsset-Bagnoud, Mokhtar Kaddouri e Richard Wittorski explicitam as lógicas múltiplas que perpassam as situações de formação profissional, tanto na formação inicial como na formação continuada:

- a lógica da pessoa em formação orientada para o seu desenvolvimento profissional e, com isso, engajada em um processo de transformação identitária;
- a lógica formativa da instituição de formação visando que o candidato desenvolva os conhecimentos, atitudes e competências correspondentes ao perfil pretendido (geralmente, um referencial de competência);
- a lógica do meio profissional (p. ex., por ocasião de estágios) visando antes de tudo a eficácia imediata, a produção;
- a lógica normativa das autoridades do meio profissional, ou mesmo as normas impostas por diversas instâncias socioadministrativas.

Nesse jogo de tensões entre lógicas muitas vezes contraditórias, as transformações identitárias dos indivíduos engajados em uma formação profissionalizante não poderão verdadeiramente se desenvolver de forma positiva, a não ser em determinadas condições. A condição central, como mostram Jean-Marie De Ketele e seu colegas, é o *reconhecimento*: é fundamental que a pessoa em formação seja reconhecida como sujeito e que suas tentativas de progressão e de desenvolvimento sejam valorizadas. Nessa perspectiva, a avaliação seria menos “julgamento de valor” do que “valorização”, o que significa “dar valor” às poten-

cialidades e aos progressos. Esse procedimento requer do avaliador que adote uma postura de reconhecimento do sujeito e de suas dinâmicas de desenvolvimento.

Finalmente, como conciliar um objetivo de desenvolvimento profissional (ou transformação identitária) com as exigências de produtividade e de rentabilidade? Que avaliações poderiam contribuir para isso? De Ketele e seus colegas afirmam que esse dois objetivos são conciliáveis. O que é inconciliável são duas posturas adotadas pela avaliação: uma postura de controle impede o desenvolvimento profissional (como mostrou Philippe Perrenoud no Capítulo 1); mas a postura de reconhecimento pode visar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e a produtividade e eficácia. É importante, para isso, que o avaliador adote uma postura de *amigo crítico*.

As tensões diversas expostas aqui, assim como as condições descritas de uma avaliação que favoreça o desenvolvimento, são apresentadas, evidentemente, no quadro de formações profissionais iniciais ou continuadas. Mas perpassam também outros campos de prática. É isto que se desenvolve nos capítulos seguintes.

No Capítulo 3, Michèle Garant, Nathalie Delobbe, Catherine Dujardin e Ewan Oiry assinalam que a avaliação do pessoal constitui um componente importante da gestão de recursos humanos. Eles mostram que as funções e, portanto, os objetos prioritários da avaliação do pessoal estão fortemente ligados às concepções e prioridades da administração.

Atualmente, o dispositivo *gestão de competências* parece ser uma ferramenta indispensável na gestão de recursos humanos (GRH). Assim, ele fornece um quadro capaz de inscrever a avaliação do pessoal em uma política mais global de desenvolvimento de recursos humanos. Dispositivos diversos são empregados nas empresas, como também no ensino superior.

Um desses dispositivos, amplamente utilizado, é a *entrevista anual de funcionamento*. Os autores do capítulo revelam, no entanto, numerosas condições para que essas entrevistas de avaliação sejam satisfatórias e mobilizadoras, para que constituam um espaço de diálogo, não um diálogo de surdos! Mas, mesmo com todas as precauções que possam ser tomadas para melhorar as condições de funcionamento das entrevistas de avaliação, os autores notam que não se pode eliminar seu caráter paradoxal quando são conduzidas por um responsável hierárquico do trabalhador e do empregador.

Evidentemente, há fortes tensões entre as práticas usuais de avaliação do pessoal e as questões de desenvolvimento profissional. No mundo do trabalho e das organizações, as práticas de avaliação institucionais são sobredeterminadas por lógicas de produtividade, de gestão racional e de controle. No quadro atual de evoluções dos mundos do trabalho, da formação e da educação, o que se pode esperar no contexto da globalização da economia e, particularmente, no con-

texto amplo das evoluções institucionais na Europa? Concretamente, no quadro dos processos de harmonização dos padrões e das regulamentações no nível da Europa, será que se pode esperar uma evolução das prescrições que direcionam o processo para o desenvolvimento profissional dos agentes?

No Capítulo 4, Michel Feutrie examina essa questão. Ele faz um inventário cuidadosamente documentado sobre a construção do quadro europeu de certificações (CEC)* que deveria determinar, nos próximos anos, numerosas práticas de formação inicial e de gestão de carreiras.

Para além de uma busca de legibilidade e de transparência dos sistemas de educação e de formação que favorecem a mobilidade transnacional, esses processos de harmonização dos padrões, das unidades creditáveis de competências (ECVET)** e de outros quadros europeus e nacionais de certificação se estabelecem em jogos de “tensão” entre prioridades antagônicas. Assim, prioridade à empregabilidade para satisfazer as necessidades econômicas? Ou prioridade aos percursos dos indivíduos para que se desenvolvam pessoalmente e profissionalmente? As escolhas que estão sendo feitas sobredeterminarão, diretamente ou indiretamente, nos próximos anos, numerosas práticas de formação, de certificação, de avaliação do pessoal, de gestão dos recursos humanos ou de validação das aquisições da experiência, etc.

No Capítulo 5, Marie-Christine Presse analisa os dispositivos, procedimentos e ações acompanhados de *Reconhecimento e Validação das Aquisições da Experiência* (RVAE). Depois de lembrar algumas tensões fundadoras dessas ações (entre as lógicas humanistas e econômicas, entre as expectativas do candidato e as da instituição, etc.), a autora evidencia as dificuldades de uma ação de RVAE que se pretende rigorosa:

- a) a dificuldade, para o indivíduo, de verbalizar sua experiência, de formalizar, de produzir um discurso que valorize as aquisições da experiência em uma situação de avaliação;
- b) a dificuldade de identificar competências profissionais a partir da experiência descrita e, por isso, a tentação de fundar qualquer inferência de competência em *performances* observadas;
- c) a dificuldade de que um reconhecimento dessas aquisições pelo sujeito seja valorizado socialmente e seja legitimado em um reconhecimento institucional.

* N. de T.: Cadre Européen des Certifications.

** N. de T.: European Credit system for Vocational Education and Training.

Em face dessas dificuldades, os candidatos que desejam obter um reconhecimento oficial de suas competências adquiridas pela experiência necessitam geralmente ser acompanhados para produzir um dossiê a ser submetido a um júri. Presse analisa, então, os procedimentos de acompanhamento e das práticas dos júrís. Ela evidencia processos promissores, mas também condições, sobretudo quanto às posturas dos acompanhadores e quanto à ética dos membros dos júrís de RVAE. Termina evidenciando a ruptura paradigmática dessas práticas de VAE em oposição aos procedimentos tradicionais de qualificação, como já tinha mostrado Michel Feutrie no Capítulo 4.

No Capítulo 6, Bernard Wentzel dá um *zoom* em um período crítico do desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira, isto é, a fase de *inserção profissional*. Confrontado com o “choque da realidade”, o professor iniciante está em uma efetiva fase de transição profissional – fase de diversas dimensões. Ele experimenta múltiplas tensões entre suas competências e as exigências de um ofício complexo entre seus ideais e sua identidade profissional em renegociação diante das realidades dos estabelecimentos escolares.

O investimento necessário de sobrevivência em face às urgências da preparação e da gestão da aula aparentemente deixa pouco espaço para uma reflexão sobre a prática profissional, vetor privilegiado de um desenvolvimento profissional. Entretanto, Bernard Wentzel revela diversas formas de prática reflexiva durante essa fase que ele qualifica de “transição profissional”, particularmente durante os compartilhamentos de prática ou os compartilhamentos de experiência com um outro significativo. Ele diz que essa é a ocasião de um processo permanente e evolutivo de autoavaliação. E acrescenta que esse tipo de avaliação reguladora é preferível a procedimentos institucionais de avaliação de competências que têm um efeito ansiogênico. Falar de sua experiência, avaliá-la, compartilhá-la, formalizá-la em um contexto de não julgamento permite ao professor iniciante viver a fase de inserção profissional como uma “transição formativa”, uma passagem para uma dinâmica mais intensa de desenvolvimento profissional.

No mundo da formação inicial dos professores, constata-se uma tensão similar. Assim, no Capítulo 7, Emmanuelle Huver e Lucile Cadet mostram que a postura reflexiva é vista, cada vez mais, como um objetivo central, senão o mais importante, de uma formação para o ofício de professor.

Mas a prescrição feita aos futuros professores para que adquiram o hábito de refletir sobre sua prática profissional dificilmente se associa às necessidades de uma avaliação para fins de certificação. Huver e Cadet ilustram essas tensões em duas instituições de formação: uma de professores de ensino fundamental e

médio (IUFM)* e a outra em um mestrado de formação em francês como segunda língua. Elas entrevistaram os futuros professores a respeito de sua representação da reflexividade e das práticas de avaliação de escritos reflexivos (como os portfólios). Nessas formações em que a reflexividade é imposta e constitui objeto de uma avaliação, ela conduz, em muitos estudantes, a estratégias de fachada (quando eles precisam fazer um portfólio de análise de seu estágio, por exemplo): não se trataria tanto, para eles, de ser reflexivos, mas antes, de demonstrar sinais, indicadores da reflexividade em resposta às expectativas reais ou supostas de seus formadores. Os autores constataam que, para os estudantes que construíram para si uma representação formativa da avaliação, a avaliação desses escritos reflexivos seria vista como uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional; mas muitos outros estudantes encaram a avaliação mais como um freio ou uma prática problemática.

Reencontramos a tensão paradoxal descrita acima no quadro de entrevistas de funcionamento em GRH (Capítulo 3), na preparação de dossiês de VAE (Capítulo 5), nas práticas de acompanhamento profissional (Capítulo 6) e em outras partes. Reencontraremos esse tipo de problemática em outros dispositivos, entre os quais aqueles que preconizam uma autoavaliação socializada (Capítulo 12). Em todas essas situações, o indivíduo é conduzido, em um contexto social de relações com um superior ou um especialista, a analisar suas práticas, a verbalizá-las, a avaliá-las, a dar sentido a elas. E, todas as vezes, as mesmas condições são enunciadas: clareza do quadro, segurança e acompanhamento por um “amigo crítico”.

Segunda parte: Dispositivos

A maioria dos capítulos da primeira parte tinha em vista as tensões vividas pelos atores em diferentes contextos do mundo da formação ou do mundo profissional. Nesta segunda parte, vamos apresentar antes de tudo os dispositivos e ferramentas desenvolvidos principalmente no quadro das formações profissionais iniciais, mas utilizáveis também no mundo da formação ao longo da carreira. Na parte seguinte, vamos nos indagar, de um ponto de vista metodológico, sobre as referências de um processo de desenvolvimento profissional e sobre os próprios fundamentos do processo de elaboração de um julgamento profissional.

O Capítulo 8 explicita os princípios de construção de um programa e de dispositivos de avaliação do desenvolvimento de competências, e os ilustra no quadro de uma formação de farmacêuticos; o Capítulo 9 discorre sobre os prin-

* N. de T.: Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

cípios de desenvolvimento de um currículo de formação inicial de professores e mostra o lugar da avaliação nisso. Os capítulos seguintes concentram-se em dispositivos mais específicos: o Capítulo 10 propõe um quadro de análise de portfólios utilizados para a avaliação autêntica de competências em formação inicial; o Capítulo 11 analisa, de forma comparativa, diversos usos do *teaching portfolio* em um dispositivo voltado ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos professores-pesquisadores que atuam nas universidades; finalmente, o Capítulo 12 desenvolve algumas condições capazes de reforçar o caráter formativo dos dispositivos de autoavaliação socializada consecutivos a esses estágios. Vejamos isso de forma mais detalhada.

No Capítulo 8, Jacques Tardif e Bruno Dubois mostram a necessidade, em um programa visando a construção de competências profissionais, de estabelecer as ferramentas e dispositivos, não apenas para a avaliação das competências no momento da certificação final, mas igualmente em momentos diversos do percurso de formação. Isso implica construir ferramentas do dispositivo de avaliação do desenvolvimento de competências. Os princípios gerais de tais procedimentos foram apresentados e argumentados na obra *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement* (Tardif, 2006). Eles são claramente ilustrados aqui em um novo programa de formação em farmácia na Universidade Laval. Verifica-se aí, entre outras coisas, como o curso visa, a cada ano, atingir um patamar de competências e como se combinam duas formas de avaliação: de um lado, a avaliação dos recursos de uma forma quantitativa e, de outro lado, a avaliação das competências de uma forma qualitativa. Essencialmente, no último caso, as provas de desenvolvimento das competências são fornecidas pelo estudante em um dossiê de aprendizagem (um portfólio) onde se reúne uma seleção de “peças” documentando seu percurso de desenvolvimento ao longo de um ano para cada uma das cinco competências do programa.

A lógica que preside a avaliação do desenvolvimento das competências é necessariamente videográfica. Dado o caráter evolutivo, desenvolvimental, do processo, qualquer avaliação de uma competência deve destacar a progressão. Finalmente, Tardif e Dubois enfatizam quatro prioridades a serem respeitadas em um dispositivo de avaliação do desenvolvimento de competências:

- atestar uma progressão em um percurso de profissionalização;
- determinar os recursos mobilizados e combinados nesse percurso;
- circunscrever as situações de desdobramento das competências a cada etapa desse percurso;
- atestar a autonomização gradual dos estudantes na aplicação dessa competência.

Outras prioridades se somam a essas: poder atestar aprendizagens relativas à combinação e à mobilização de recursos e à capacidade de transferi-las a situações profissionais, entre outras. Esses diversos princípios são válidos, de fato, para qualquer dispositivo de avaliação no quadro de formações profissionalizantes.

No Capítulo 9, Jacqueline Beckers recorda que as formações iniciais não permitem verdadeiramente desenvolver as competências profissionais, mas que podem desempenhar um papel significativo na arrancada de uma construção profissional que, na sequência, favorecerá um real desenvolvimento profissional em ambiente de trabalho. Ela está bastante preocupada com a tensão (já apontada em vários capítulos da presente obra) entre a vontade de favorecer a construção do sujeito, futuro professor ou futuro formador, de um lado, e a necessidade de pôr em prática na *formação inicial* uma avaliação certificadora, de outro. Como pode o formador ser, ao mesmo tempo, acompanhador de um processo de construção de competências e de transformação identitária e ao mesmo tempo juiz do produto desse processo?

Para essa questão crítica, Beckers não oferece resposta simples nem aceita. Por uma necessária manobra teórica, ela introduz o leitor nos modelos de desenvolvimento profissional propostos por Pierre Pastré, em referência aos trabalhos de Vergnaud, Rabardel e Ricoeur, que distinguem gênese instrumental, gênese conceitual e gênese identitária. E, por meio de uma argumentação consistente e de exemplos esclarecedores, a autora mostra que os formadores devem suscitar ativamente diversas dimensões do desenvolvimento profissional – instrumental, conceitual e identitária – e estabelecer as condições desse desenvolvimento, principalmente por um acompanhamento personalizado.

Em termos de avaliação integrada à formação e de avaliação certificadora, parece que a verificação pelo formador da existência de gênese instrumental (gestos profissionais) pode se operar facilmente pela observação da ação profissional em estágio acoplada a uma entrevista. Para a gênese conceitual, os seminários de reflexão sobre a prática profissional podem resultar em textos reflexivos avaliáveis de forma certificadora. Ao contrário, a gênese identitária é muito pessoal: toda avaliação certificadora tem o risco de romper a dinâmica de sua construção. Ao longo de todo esse capítulo, parece que tanto o processo de formação quanto o processo de avaliação são cronógrafos, pois necessitam de um acompanhamento personalizado e passam por uma análise minuciosa da atividade e dos traços da ação. Reencontramos aqui a prioridade com a qual Philippe Perrenoud encerrava o Capítulo 1.

No Capítulo 10, Louise Bélair e Catherine Van Nieuwenhoven propõem uma ferramenta de análise que permite caracterizar qualquer portfólio utilizado

em formação. Com base em categorias extraídas da literatura e com base em sua experiência, as autoras desenvolvem grades que permitem delimitar com precisão a função ou as funções de um portfólio, o tipo de procedimento de avaliação (de acordo com uma meta tanto formativa quanto certificadora), os usos e modalidades de prática, etc. Elas fornecem ainda listas de critérios de validação de portfólios como ferramentas de avaliação autêntica.

Para mostrar claramente a pertinência e a aplicabilidade de suas grades de análise, Bélair e Van Nieuwenhoven aplicaram-nas a um dispositivo de avaliação baseado em um portfólio no quadro de um programa de formação pedagógica obrigatória de professores de curso superior na Bélgica francófona.

No Capítulo 11, Pascale Wouters, Mariane Frenay e Bernadette Noël também estudam um portfólio mas, desta vez, no âmbito de políticas adotadas em numerosas instituições universitárias a fim de favorecer o desenvolvimento profissional de professores universitários. Entre as diversas estratégias empregadas para estimular e valorizar o investimento dos professores-pesquisadores em sua missão de ensino, muitas universidades desenvolveram dispositivos de avaliação de competências pedagógicas e de sua valorização no quadro de decisões sobre nomeações e promoções ao longo da carreira. Ao lado da avaliação dos professores, no acompanhamento personalizado por um dos conselheiros pedagógicos de uma valorização de inovações, elas solicitaram a cada um dos professores-pesquisadores que elaborasse um dossiê de ensino (*teaching portfolio*) a fim de estimular sua reflexão sobre a própria prática e valorizar seu envolvimento em tarefas pedagógicas.

Nesse capítulo, Wouters, Frenay e Noël descrevem modalidades de uso dos dossiês de ensino em quatro universidades (duas belgas, uma canadense e uma suíça). Elas comparam as categorias constitutivas do conteúdo desses diversos dossiês de ensino, suas funções e usos, as modalidades de acompanhamento da construção desses dossiês e as modalidades e critérios de avaliação. Com base nisso, levantam questões fundamentais acerca das tensões e múltiplas funções (e efeitos) desses dossiês de ensino: eles estão a serviço da instituição para reforçar as decisões relativas à carreira ou para assegurar um controle administrativo? Constituem uma real oportunidade de reflexão autêntica sobre suas práticas e seu crescimento profissional? Encorajam o professor a profissionalizar seu ensino e a se colocar em uma dinâmica crescente de desenvolvimento profissional?

Reencontra-se a tensão já exprimida em várias contribuições a esta obra entre as metas formativas (ou formadoras) e certificadoras de portfólios ou de dossiês de ensino. Essa tensão aparece mais ainda no capítulo seguinte.

No Capítulo 12, Françoise Campanale, Xavier Dejemppe, Sabine Vanhulle e Frédéric Saussez analisam as condições de eficácia de dispositivos de autoa-

valiação socializada. De fato, a maioria das formações profissionais para ofícios de interação humana inclui dispositivos de análise de prática. Nelas, costuma-se preconizar uma autoavaliação a fim de desenvolver a autonomia no ofício. Às vezes, inclusive, impõe-se uma autoavaliação socializada no quadro de uma coavaliação ou de entrevistas consecutivas aos estágios. Evidentemente, em face a essa obrigação de formular uma autoavaliação e de comunicá-la aos colegas e ao formador, muitos estagiários se engajam plenamente e adotam estratégias formativas de autoanálise autênticas; outros, no entanto, adotam *estratégias de evitação*: “eles fazem bonito” (como um pavão), “eles adquirem a cor das ideias de seu avaliador” (como faria um camaleão).

Para neutralizar o máximo possível tais estratégias de evitação ou de conformismo, ou mesmo alienantes, esses autores defendem que as práticas de autoavaliação e, por extensão, de análise da prática e de escrita reflexiva, se inscrevam em espaços protegidos. Eles defendem um acompanhamento que seja separado da avaliação certificadora. Em qualquer caso, colocam uma condição: que os formadores (potencialmente avaliadores) adotem uma postura de “amigo crítico”, que respeite o novato, mas sem complacência, e que abram um diálogo que valorize a progressão do aprendiz. Mas, amplamente, essa postura de acompanhamento reflexivo deve ser privilegiada para que os futuros professores sejam colocados em condições de segurança favoráveis a qualquer ação suscitada de reflexão sobre sua prática profissional, inclusive quando são levados a produzir textos reflexivos.

As conclusões a que chegam esses autores são válidas não apenas para as práticas prescritas de autoavaliação socializada e de escrita reflexiva em formação inicial de professores. Como assinalamos no final da primeira parte, são condições centrais para que a avaliação contribua positivamente para a mobilização dos indivíduos e para o seu desenvolvimento profissional (Paquay, 2004).

Mas a apresentação de dispositivos e de ferramentas conduz a outras questões fundamentais; entre elas, a que se coloca no final do Capítulo 11 sobre a validade das informações recolhidas por meio de um portfólio. O que esses portfólios, esses dossiês profissionais possibilitam avaliar? Avaliam-se realmente as competências pedagógicas dos professores? Não se privilegia uma dimensão central do desenvolvimento profissional, ou seja, a capacidade de verbalizar sua prática, de lançar um olhar distanciado e crítico e de produzir um texto reflexivo sobre sua prática e de mostrar que se pode racionalmente construir alternativas? O que dizer então da “medida” das competências efetivas? Qual sua validade? Qual seu fundamento? Vários capítulos tentarão responder a essas questões.

Terceira parte: Perspectivas metodológicas

Não há nada de mais prático que uma boa teoria, costuma-se dizer. Todos os capítulos precedentes mostram isso. É justamente em referência a pesquisas e a reconceitualizações teóricas que todos os colaboradores da segunda parte propuseram e analisaram dispositivos, em particular Jacqueline Beckers, no Capítulo 9, ao fundamentar suas proposições na reconceitualização do desenvolvimento profissional proposta por Pierre Pastré. Os próximos capítulos também propõem dispositivos, mas são mais dirigidos à explicitação de seus fundamentos. O Capítulo 13 propõe ações concretas de elaboração dos dispositivos e de ferramentas para apreender e avaliar o nível de desenvolvimento de competências de profissionais de baixo nível de qualificação. O Capítulo 14 é integralmente focalizado no conceito de desenvolvimento profissional e se indaga sobre as melhores formas de apreendê-lo. Prolonga-se no Capítulo 15 por um questionamento igualmente fundamental sobre a maneira como se forja um julgamento profissional nas práticas de avaliação quando um profissional (professor ou avaliador) deve fazer um julgamento global sobre o desenvolvimento de uma competência.

No Capítulo 13, Even Loarer e Anne Pignault focalizam sua análise nos procedimentos ou ferramentas para analisar as aquisições da experiência profissional de pessoas pouco qualificadas, justamente aquelas que mais têm necessidade de que as aquisições de sua experiência sejam analisadas e valorizadas, mas também aquelas para as quais é mais difícil fazer isso.

Esses autores passam em revista vários procedimentos que se adotam frequentemente para discernir as aquisições da experiência: as contextualizações, a menção a nomenclaturas profissionais e a referenciais locais ou genéricos dos postos de trabalho, a descrição de tarefas reais ou de atividades, a análise detalhada do conteúdo dos empregos em termos de competências, etc. Eles mostram as dificuldades, os obstáculos e propõem geralmente algumas pistas de solução.

A fim de superar os limites constatados em diferentes práticas de análise da experiência, eles propõem e desenvolvem os quatro seguintes princípios metodológicos: facilitar a evocação pela pessoa de sua experiência; otimizar a coleta de informações e o tempo passado com o conselheiro; ampliar a base de experiência a considerar; facilitar mediante o retorno a ligação entre a análise da experiência e a reflexão sobre os percursos. E, para cada um desses princípios, apresentam as dificuldades encontradas com frequência e propõem pistas que permitam contorná-las.

Esses autores, assim como Marie-Christine Presse, enfatizam a necessidade de um acompanhamento desse processo complexo, sobretudo no momento em que a pessoa se aventura fora do terreno conhecido de situações vividas em seus empregos anteriores.

Finalmente, Loarer e Pignault apresentam brevemente um *software* que permite acompanhar de forma flexível e rápida, em um processo de VAE, pessoas com baixo nível de qualificação.

No Capítulo 14, Patrick Mayen e Sabine Vanhulle procuram evidenciar indicadores de desenvolvimento profissional em ambiente de trabalho. Com as ferramentas conceituais e metodológicas oriundas das abordagens ergonômicas e psicológicas da análise do trabalho, eles se centram no desenvolvimento em situação de trabalho e, mais especificamente, na aprendizagem nas e pelas atividades. Desse ponto de vista, será que é possível detectar níveis de desenvolvimento em uma escala que permita, por exemplo, fixar níveis de competência? Mayen e Vanhulle recomendam cautela. No melhor dos casos, dizem eles, podem-se detectar *referências de desenvolvimento* em três dimensões:

1. uma extensão dos repertórios de atividade: do ponto de vista das performances, o indivíduo se tornaria capaz de enfrentar de maneira eficaz situações cada vez mais diversas e variadas;
2. modificações na organização da ação: o indivíduo raciocina, conceitualiza a ação, o que permite orientar sua atividade e enfrentar situações estruturalmente novas;
3. a construção de uma posição profissional em relação ao entorno: sua relação com o ofício, com os colegas e com o quadro prescritivo evolui.

Essas três dimensões do desenvolvimento remetem àquelas expostas por Pierre Pastré (2005) e apresentadas por Beckers no Capítulo 9 da perspectiva de sua construção: a gênese instrumental, a gênese conceitual e a gênese identitária.

Quais as condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento? O desenvolvimento em situação de trabalho não resulta automaticamente das características da situação, nem de dispositivos implementados e nem de intervenções (mediações) dos formadores. É claro que certas situações e certas mediações são potencialmente mais portadoras de desenvolvimento do que outras; mas é o indivíduo que se envolve em uma atividade de uma maneira em que possa aprender. Como? Confrontando-se com uma situação problemática, engajando-se em uma ação de investigação (de pesquisa ou de sondagem, como diz Dewey) e experimentando para se apropriar das ferramentas intelectuais da

sondagem; é preciso ainda que os desafios sejam realizáveis na zona de desenvolvimento proximal.

Esses princípios estruturadores de um dispositivo que favoreça o desenvolvimento de competências em contexto de trabalho, assim como as três dimensões do próprio processo de desenvolvimento, são ilustrados por Mayen e Vanhulle mediante dois estudos de caso: o primeiro refere-se a jovens adultos sem qualificação trabalhando em obras públicas: como eles aprendem a instalar o meio-fio? O segundo, a um ofício que lida com pessoas: como os formadores/acompanhadores em meio escolar constroem sua competência para sustentar as inovações? Os autores esclarecem que as intervenções de avaliação constituem, da parte dos formadores, apenas uma das modalidades de mediação.

Quando um avaliador define as dimensões do desenvolvimento e os indicadores privilegiados, ele geralmente empenha-se em recolher informações diversas acerca desses indicadores e/ou referências que definiu (Marcel, 2009). Logo, se vê confrontado com uma massa de informações a serem tratadas. É preciso interpretar essas informações, cruzá-las, sintetizá-las a fim de fazer um diagnóstico e/ou preparar uma decisão. É assim que todo avaliador deveria poder estabelecer um “julgamento profissional”.

No Capítulo 15, Lucie Mottier Lopez e Linda Allal mostram precisamente como os avaliadores exercem seu *julgamento profissional*, notadamente triangulando as diferentes informações que têm à sua disposição. Em referência à literatura sobre a avaliação, mas também com base na pesquisa em ciências sociais e humanas, as autoras distinguem diversos tipos de *triangulação*. Analisam mais particularmente as triangulações de ordem metodológica, que consistem em cruzamentos entre diversas fontes de informação (coletas de dados diferentes, ou segundo métodos variados, ou obtidos de pessoas variadas), e as triangulações de ordem teórica (quando são cruzadas informações obtidas de pontos de vista construídos em referência a teorias diferentes). Tais triangulações nada mais são do que técnicas e requerem uma interpretação argumentada e a consideração de questões éticas, entre outras, para que se possa qualificá-las de processo de “julgamento profissional”.

Essa análise dos processos de triangulação metodológica e teórica é feita por Lopez e Allal estudando procedimentos de professores quando avaliam as produções de seus alunos e “constroem” uma nota final. Elas ilustram o procedimento com vários exemplos.

No quadro desta obra, reiteremos que, em qualquer processo de avaliação, é importante interpretar o conjunto geralmente amplo de dados e “triangulá-los” a fim de construir um julgamento de síntese com objetivo diagnóstico ou a fim

de preparar uma decisão de certificação. Um dos múltiplos contextos em que se é levado a realizar um tal julgamento profissional é o da VAE.

CONCLUSÃO

No Capítulo 16, Anne Jorro, a título de síntese, situa as ligações entre avaliação e desenvolvimento em um *continuum* bipolar: a avaliação pode ser vista como uma alavanca do desenvolvimento profissional, ou como um freio, ou até, no limite, como uma ruptura com o desenvolvimento profissional. Em referência a algumas contribuições da obra, mas também com base em seus próprios trabalhos, ela assume uma opção clara: a avaliação deveria estar a serviço do desenvolvimento profissional dos atores. O desenvolvimento profissional constituiria mesmo a quarta função da avaliação (ao lado das funções bem conhecidas de orientação, regulação e certificação)!

Mas essa função de avaliação não é tão evidente: ela depende de um grande número de condições. Jorro enuncia e justifica essas condições. A principal é que a avaliação do pessoal, dos agentes, como também dos programas e dos dispositivos, deveria se inscrever não em uma perspectiva de julgamento, de normalização, e muito menos de produtividade mas, antes de tudo, em uma perspectiva de reconhecimento dos atores e de suas competências. Nisso ela concorda com a proposição defendida por Jean-Marie De Ketele e colaboradores, no Capítulo 2.

Ponto culminante! Em um posfácio conciso e contundente, Etienne Bourgeois retoma as questões centrais desta obra. Antes de tudo, questiona a pertinência do próprio conceito de desenvolvimento profissional e mostra a dificuldade de sua operacionalização. Questiona, principalmente, o postulado segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo em contexto profissional é, com toda evidência, um processo com conotação positiva, como se fosse preciso estar sempre avançando em direção a um mais, a um melhor. Mas quem define o sentido desse desenvolvimento? Quem define o horizonte do que seria um “desenvolvimento realizado”?

Bourgeois questiona ainda o par “avaliação-desenvolvimento”. Assim como vários autores desta obra, ele esclarece que a avaliação só pode constituir uma alavanca do desenvolvimento profissional em certas condições. E, em eco com seus próprios trabalhos sobre os processos e as condições de aprendizagem nos adultos (Bourgeois, 2009), fornece algumas chaves que permitem compreender porque, como e em que condições as práticas de avaliação são suscetíveis de reforçar uma dinâmica de engajamento ou de desenvolvimento profissional.

Cabe ao leitor, então, fazer sua síntese e traçar seu próprio caminho.

As práticas de avaliação, em qualquer caso, têm efeitos sobre as pessoas diretamente envolvidas. Podem paralisá-las em seu desenvolvimento ou dinamizá-las. Podem aprisioná-las em rótulos ou ajudá-las a dar sentido à sua ação. São muitas as condições para que uma prática de avaliação suscite em cada um essa dupla mobilização, em seu maior comprometimento nos projetos individuais e coletivos e em seu desenvolvimento profissional (Paquay, 2004, p. 316-318). E não é uma questão de dispositivos: entre uma ingenuidade angelical e um realismo indiferente ou cínico o caminho é estreito. Afirma Cifali (2004, p. 255):

A linha que separa o que se constrói e o que se destrói é frágil [...] Evidentemente, são necessárias medidas de conjunto, dispositivos, condições racionais, ordenamentos, mas a diferença passa pelos detalhes, pela humanidade de nosso olhar, pela pertinência de nossos gestos, pela qualidade de nossas intervenções.

NOTA

1. A *ADMEE-Europe* (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation) é uma associação francófona que reúne pesquisadores, professores, formadores, funcionários e outras pessoas interessadas nas questões de avaliação em educação e em formação. A avaliação das aquisições dos aprendizes e, igualmente, a avaliação de formações, dispositivos, ferramentas, programas e mesmo sistemas de formação são temas que suscitam diálogos, encontros e produções. *Site*: <http://www.admee-europe.org>.