



A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS

Janaína Nunes Ferreira

Universidade Estadual do Ceará – UECE
nainahistoria@yahoo.com.br

José Castro Neto

Universidade Estadual do Ceará – UECE
jnetocastro@hotmail.com

Introdução

Vários pesquisadores da educação têm salientado a importância e a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, ainda pairam muitas dúvidas sobre o que se deve entender e realizar sob tais práticas: avaliação processual, diagnóstica, formativa, mediadora, quantitativa, dialética, dialógica... Ou seja, o que tem prevalecido e qual significado tem adquirido a ação de avaliar nos cursos de formação docente?

Etimologicamente, avaliar significa “a + valere” = dar valor/legitimar, verificar (verum + facere) = fazer a verdade (testar/medir); coletar um conjunto de informações pertinentes e confiáveis, examinando a adequação dos critérios, informações e objetivos, adotando uma decisão através de um juízo valorativo. E medir significa verificar, comparar, tendo por base um referencial comum. Avaliar seria julgar a realidade, sendo imprescindível comparar uma situação, fato ou elemento da realidade com um determinado padrão escolhido.

Com a obrigatoriedade da qualificação dos professores a partir dos anos 1990 e o conseqüente regresso dos mesmos aos bancos universitários, o conceito de avalia-



ção tem sido transpassado por um processo de reflexões críticas, que veio abalar as práticas tradicionalmente adotadas, principalmente nos cursos de pós-graduação, como os cursos de especialização *lato sensu*. Estas práticas adotavam o julgamento dos resultados alcançados pelo aluno com base numa mesma cultura de ensino-aprendizagem. Esse julgamento era legitimado através do registro dos resultados em documentação com validade aceita em todos os níveis da sociedade, expressando notas abaixo e acima de uma dada média padronizada.

Esse modelo avaliativo tradicional começou a ser entendido como uma prática estereotipada, principalmente para alunos de pós-graduação. Pois não valorizava o esforço do aluno rumo ao conhecimento, desconsiderava seus “altos e baixos” emocionais, que excluía os que não alcançassem o padrão determinado, as notas acima da média. Assim, surgiu o conceito de avaliação formativa, que traz a idéia de regulação da aprendizagem por parte de professores e alunos. Nesse sentido, nascem algumas dúvidas: as práticas pedagógicas nos cursos de pós-graduação têm favorecido esse novo modelo de avaliação? A avaliação formativa tem proporcionado melhores resultados de aprendizagem dos alunos desses cursos? Ou ainda, o que é mesmo avaliação formativa? É possível realizá-la dentro do atual modelo educacional? Os professores dos cursos de pós-graduação têm sido preparados para essas novas práticas avaliativas?

Parece curioso e pertinente observar se em outras áreas de atividades sociais, o processo avaliativo tem recebido tantas críticas e questionamentos. Seria inco- mum, por exemplo, ouvir críticas ao processo seletivo de jogadores para uma equipe esportiva, denunciando que todos os jogadores teriam o direito de ser escolhidos; que aquela seleção teria sido antidemocrática, excludente ou



autoritária. Mas, na educação, a prática avaliativa tem sido bastante criticada, alegando-se exatamente aquilo que não é alegado nas demais atividades.

Em conversas com alguns alunos e professores foi possível perceber que, por vezes, a prática avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* é realizada de modo superficial (trabalhos em equipe, seminários) e descon-textualizado, desconsiderando o processo evolutivo da sociedade: o passado de onde se partiu, as limitações do presente e os objetivos futuros – aquilo que se coloca entre o ideal e o possível.

Desse modo, esse texto tem como objetivo refletir sobre as teorias que subsidiam as atitudes dos professores dos cursos de pós-graduação; e conhecer os discursos de alguns autores que oferecem estudos sobre o fenômeno pesquisado. Esperamos, assim, estar contribuindo para o debate sobre os formatos avaliativos em formação de professores e, especialmente, na pós-graduação *lato sensu*.

Referencial Teórico

A avaliação é a espinha dorsal do processo ensino-aprendizagem, e tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, tendo em vista auxiliar a tomada de decisões para a melhoria do processo. Várias são as técnicas e instrumentos possíveis para a ação avaliativa: avaliações; relatórios; questionários; testes; pesquisas; entrevistas; auto-avaliação; fichas de acompanhamento e a resolução de problemas. No entanto, como entende Carvalho (2004, p. 58), a avaliação não pode ser vista de modo isolado, mas inserida num contexto social, numa cultura, vinculada a um espaço-tempo, ligada a ob-



jetivos. Ou seja, a avaliação é mais do que uma técnica, é uma visão de mundo.

Esclarecendo a dúvida sobre avaliação formativa, Luckesi (2004, p. 17-30) menciona as diferenças entre avaliação e exames. O exame trabalha com o desempenho final; é reducionista; pontual – enxerga o momento; é classificatório; seletivo; antidemocrático; uma forma autoritária de administrar o poder. Fazendo uma correspondência biunívoca com estas sete características do exame, o autor entende a avaliação é: processual – trabalha com resultados provisórios e sucessivos; complexa – lida com muitas variáveis; processual – envolve passado, presente e futuro; diagnóstica – interessa-se pela dinâmica do processo, como o aluno está engajado; democrática – deve incluir a todos; dialógica – negociada. Resta-nos continuar indagando se essa prática avaliativa chega aos cursos de pós-graduação.

Acreditamos que o ato de avaliar exige a definição prévia de onde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios e procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos. Para Hadji (2001), a passagem de uma avaliação normativa para a formativa, implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é, não só o ponto de partida, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: Como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre estas duas questões compõem a avaliação formativa. Os professores dos cursos de pós-graduação estão conscientes e concordam com o autor?

Saviani (2000, p. 41) leciona que o caminho do conhecimento “É perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender



um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos". E as dúvidas persistem: como realizar esse tipo de trabalho na escola, se continuam valendo o mesmo currículo, os mesmos instrumentais, e as mesmas práticas sociais e de mercado, quanto a concursos e seleção de pessoal? E quanto aos alunos da pós-graduação, seria fundamental desvelar se suas atitudes são compatíveis com essa visão do autor; pois parece que é o que se pressupõe.

A avaliação não começa nem termina na sala de aula. Mas envolve o Planejamento e o Desenvolvimento do processo de ensino. Neste contexto é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos). Assim, seria desejável que o professor que forma outros professores, no contexto da pós-graduação, observasse que os resultados obtidos com os alunos devem levar a um re-planejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamentos professor-aluno, entre alunos e entre esses e o professor.

Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

(...) conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e in-



gênuo! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico. (HOFFMANN, 2000, p. 53).

Entendemos que saber como a visão da autora está sendo trabalhada nos cursos de formação de professores e o que os alunos-professores pensam sobre ela é de grande importância para verificar a distância entre o escrito e o vivido nos cursos de formação continuada.

Perrenoud (1999, p. 165) acrescenta que “o importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”. Aqui surge uma questão bem significativa, parece que as teorias sobre avaliação pressupõem que o aluno cumpre sua parte no processo: estuda, esforça-se para aprender, mostra interesse, pergunta, participa. É comum que os pesquisadores fundamentem seu discurso no pressuposto de que há uma realidade ideal. Se pesquisam o aluno, pressupõem, professor e recursos ideais; se investigam o professor, o fazem com base na existência de um aluno ideal.

Daí surge uma questão intrigante e incômoda: se as pesquisas adotam procedimentos científicos, seria lícito sustentar suas teorias sobre uma realidade inexistente, sem mencionar ou sugerir como construí-la? Dependendo da resposta, podem carecer de sentido as mais diversas ações pedagógicas: ensino-aprendizagem (ensinar o quê e para quê); avaliar (o quê e em comparação a quê); e pesquisar (o quê e para quê).

Nessa mesma direção, Cunha (2005, p. 12) menciona os costumes sociais vigentes, a “lógica predominante, na qual o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada”. A racionalidade neoliberal deveria



expandir-se rumo à compreensão das subjetividades em interação, pois, em educação, muitas vezes os processos são mais valiosos do que os produtos. A autora entende que a idéia de professor ideal está vinculada aos objetivos de um projeto de sociedade e de educação. Quanto às universidades, sem a definição de um projeto político pedagógico explícito, os critérios de avaliação ficam pouco claros. Avaliar em razão de? (idem, p. 15). Por exemplo, o colégio de Harvard (hoje universidade) definiu para si o compromisso de que:

Seus alunos deveriam ser encorajados a respeitar as idéias e a livre expressão, a rever-se na descoberta do conhecimento e do pensamento crítico, a procurar a excelência num espírito de cooperação e a assumir responsabilidades pessoais (AMARAL e MAGALHÃES, 2000, p. 10, in CUNHA, 2005, p.15).

Assim, tal compromisso passa a servir de referencial no processo avaliativo. No entanto, em virtude da falta de definições e de compromissos que marcam o momento atual, Cunha (2005, p. 19) entende que a universidade está deixando de ser uma instituição educativa para a construção da cidadania e da consciência crítica nacional, limitando-se ao papel de formar profissionais que atendem aos desejos do mercado. A causa do discurso pró-avaliação das IES sustenta-se nessa inoperância da instituição universitária, pouco capaz de cumprir sua missão. No espaço das universidades privadas, esse discurso foca-se na denúncia do “pouco rigor e compromisso com a qualidade profissional do egresso, necessitando medidas que ‘protegessem a população’ dos maus profissionais”.

Submetida aos processos de avaliação oficiais, a comunidade docente foi levada a redimensionar o sen-



tido de sua profissionalidade, que passou a ser guiada pela racionalidade técnica, na produtividade e competência. As poucas manifestações de resistência acabam “engolidas pela ordem dominante”. Para a autora, “Toda a proposta de formação pressupõe um valor, uma concepção de educação e de sociedade. Tanto as políticas educacionais propositivas como as avaliativas pressupõem um projeto conceitual” (idem, p. 23). No caso da formação de professores, desconsidera-se sua condição de trabalho e função social, que passou a resumir-se a atender aos parâmetros avaliativos. A avaliação que se propõe a garantir o controle de qualidade acaba exercendo uma forte pressão sobre os professores, o que nos leva a indagar e essa ingerência do mercado torna-se um obstáculo à avaliação formativa nos cursos de pós-graduação.

Caminhando na direção contrária aos costumes do mercado globalizado, Cunha (idem, p. 25) aponta o esforço da literatura pedagógica internacional em reforçar o sentido de maior autonomia e ética na profissão docente, citando autores como Apple, Stenhouse, Schon, Sacristan, Nóvoa, a quem se somam os nacionais: Ludke, Pimenta, Lima, Fazenda e outros.

As faculdades de educação vivem, então, uma contradição evidente. Enquanto estão envolvidas com pesquisas e tentando projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica, precisam se submeter, sob a batuta dos programas avaliadores, à lógica dessa mesma racionalidade. E o mais grave é o fato desse processo ser subliminar [...] É nesse contexto que se torna essencial a reconstrução das idéias e práticas que levem à transformação social emancipatória. E é preciso decidir de que lado estamos. É necessário perguntar que projeto de sociedade e de educação



será capaz de produzir subjetividades inconformistas, capazes de indignação, e como o próprio processo pode ser socialmente produtor de inconformidades (CUNHA, 2005, p. 26 e 30).

A partir dessa citação, surge a necessidade de descobrir como anda a reflexão sobre o projeto de sociedade e de educação, que engloba e vai além do processo avaliativo, nos cursos de pós-graduação de professores. Hoje, observa-se que os professores se esforçam para corresponder ao perfil que lhe é imposto, se estressam e se angustiam quando não conseguem alcançar os objetivos esperados. Assumem a culpa diante do fracasso e têm rebaixada sua auto-estima. Professores e alunos se acusam reciprocamente pelos resultados negativos, enquanto o sistema de ensino e o governo se isentam de responsabilidades.

Para Carvalho (2004, p. 57), uma mudança na avaliação seria inviável de forma isolada. E o mesmo se aplica aos outros estruturantes da educação. Fala-se em um tipo de avaliação ruim por si mesmo, “como se ele caísse do céu ou do inferno”, enviado por uma pessoa maldosa. Mas não é assim que as coisas funcionam. Há uma razão de ser para a avaliação, como também há uma contextualização; um tempo de planejá-la e um espaço para discuti-la.

Para a autora (p. 64), a essa questão pode-se acrescentar o fato que muito tem se falado em escola crítica, acreditando-se que o crítico se fizesse apenas pelo conteúdo, que bastava conteúdos críticos, revolucionários. Mas a forma, as estruturas, são tão importantes quanto os conteúdos. Além disso, apesar do discurso que defende a avaliação processual, qualitativa, centrada na aprendizagem, ao final, o professor terá de atribuir uma nota ao



aluno por meio de um instrumento. Apesar do silêncio que reina, é preciso indagar: quais seriam os instrumentos das novas práticas avaliativas e como utilizá-los?

Por tudo que já foi mencionado, entende-se que transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras. Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.

Reflexões Sobre as Falas dos Professores

Esse texto pretende correlacionar as falas de vários autores, aqui representados por Luckesi (2004, p. 23 a 26, 36 e 39), e as argumentações oferecidas por Cunha (2005) e Carvalho (2004). Como as falas dos professores dos quais aplicamos um questionário aberto a partir de uma metodologia semi-estruturada.

Luckesi critica vários aspectos do processo avaliativo por exames, convencionalmente utilizado. Alega que aluno e professor são seres complexos, que sofrem a pressão de muitas variáveis, mas, na hora do exame, tais variáveis são desconsideradas. E o aluno aparece como sendo o último responsável pelo resultado insatisfatório. Às vezes, o aluno entrega a prova e, logo em seguida, lembra que se enganou em certa questão. Mas o professor em sala de aula não aceita a ponderação do aluno.



Assim, o exame mostra-se pontual, focado no momento presente. Na sala de aula até que isso poderia ser resolvido. Mas como superar tal desafio em concursos públicos e outras situações em que exames são usados para selecionar, no mestrado, por exemplo?

Afirma-se que o exame é seletivo, classificatório. Trata-se de um fato observável, algo que não pode ser desmentido. Mas o que fazer para superar a seletividade, que tem sido um procedimento historicamente adotado nas mais diversas atividades sociais. Há limitações naturais na vida. É claro que se deve buscar superá-las, mas enquanto isso não se concretiza, parece que o jeito é conviver com os processos seletivos.

A avaliação trabalha a complexidade, não é um processo linear. Há causas para o resultado insatisfatório da aprendizagem dos alunos: aula chata, material didático inadequado, ambiente da sala de aula, espaço físico, questões familiares e sociais.

Tudo isso parece ser pertinente, há muitos fatores intra e extra escolares que podem influenciar o aprendizado do aluno. O que será que os profissionais que conseguem os grandes empregos fazem para superar as imperfeições do mundo, do sistema social? Há muitas questões envolvidas e não é fácil superá-las. Os discursos idealistas são necessários e essenciais para que a sociedade possa evoluir rumo a níveis mais elevados de qualidade de vida. Mas, talvez, não seja prudente desconsiderar a realidade, desconsiderar as pressões competitivas e os esforços que devem ser realizados para alcançar o tão esperado sucesso.

Para finalizar a visão crítica sobre o a avaliação tradicional, levantamos uma questão bastante significativa:

Acho que, para trabalhar com avaliação, precisamos desenvolver a ética da solidariedade, da par-



ceria, de uma aliança saudável para que eu possa dizer para o meu aluno: “você não está estudando, você não está freqüentando a aula”, ou seja, tem que ser uma aliança exigente no sentido de que a gente precisa confrontar o aluno para que ele se organize. A solidariedade não é uma coisa piegas, ela é exigente para quem é solidário e para quem recebe a solidariedade. (...) a avaliação não é qualquer coisa, é um ato rigoroso de acompanhar e reorientar a aprendizagem do educando, de exigir que o educando aprenda, sem desqualificá-lo, sem excluí-lo (LUCKESI, 2004, p. 39).

Aqui, pela primeira vez, o autor se refere às atitudes necessárias ao aluno e no rigor da avaliação. Isso é muito importante na medida em que o esforço do aluno para aprender e superar os desafios, seu interesse e engajamento, são fundamentais à boa qualidade do processo ensino-aprendizagem. Sem isso, nenhum esforço do professor e da escola será capaz de fazer o aluno aprender.

Os questionamentos aqui levantados recebem o apoio de Carvalho (2004) e de Cunha (2005). Aquela o apóia quando entende avaliação como um processo vinculado a um contexto, a uma realidade histórica, cultural. Um processo que não se dá de modo isolado de outros que ocorrem paralelamente, incluindo-se: família, emprego, saúde, políticas econômicas.

Cunha ratifica os questionamentos, na mesma linha de Carvalho, na medida em que aponta a contradição entre o discurso que reina na literatura acadêmica e as realidades sociais. A literatura defende um discurso humanista idealizado, defendendo que o aluno seja visto de modo integral, que seja valorizado em todas as suas dimensões. E parte do pressuposto de que o aluno está engajado no processo, que se esforça para aprender. Do



outro lado, prepondera uma política sócio-econômica neoliberal (competitiva, classificatória, que defende a lei do mais forte, do mais capaz). Além disso, não há instrumentos avaliativos capazes de captar essas outras dimensões do aluno. Os instrumentos em uso só avaliam o desempenho cognitivo, aquilo que foi aprendido.

Partindo destes questionamentos, pode também indagar: o professor formador de outros professores nos cursos de pós-graduação percebe essas contradições? Se percebe, como se sente diante das mesmas? Alguns professores têm se mostrado decepcionados com os resultados de seu trabalho; queixam-se de estresse, angústia, depressão, baixa auto-estima. Problemas causados por cobranças contraditórias: valorizar o aluno e reconhecer suas limitações e, ao mesmo tempo, capacitá-lo a inserir-se no mercado de trabalho e na sociedade, cada vez mais competitivos, seletivos e exigentes.

Resultado dos Questionários

1. O que você entende por avaliação? Qual o sentido de avaliar para você?

R: *Avaliar é emitir sentido de valor. Muitas pessoas confundem avaliação com instrumento de avaliação. Uma prova é instrumento de avaliação. O ato de avaliar é uma tomada de decisões sobre o que podemos e devemos fazer depois da coleta das informações.*

2. Como você avalia seus alunos na disciplina que ministra?

R: *Normalmente, trabalho com atividades que são constituídas no processo do curso mini trado.*

Os estudantes devem produzir suas atividades avaliativas e eu vou corrigindo em processo, realizando uma



ação formativa que se transformará em nota dependendo das transformações realizadas pelos estudantes. Mas também utilizo outros instrumentos como prova, relatórios, etc. O importante é que eles estejam sendo utilizados como instrumentos e não como o próprio ato de avaliação.

3. *Acredita nos resultados dessa avaliação com vistas à formação dos professores?*

R: *Não somente acredito como sei que é imprescindível a ação avaliativa na formação de um professor. Formação é processo.*

Segundo questionário:

1. *O que você entende por avaliação? Qual o sentido de avaliar para você?*

R: *Avaliar para mim é verificar o que se sabe, com vistas à redefinição de novos caminhos. Tenho me afastado do conceito de avaliação como instrumento de exclusão, até porque estamos em tempos de meritocracia, em que a avaliação é utilizada para legitimar a grande crise do emprego. O sentido da avaliação nos cursos de especialização lato sensu se traduz na minha prática docente com a preocupação de pensar atividades que possibilitem uma ressignificação de conhecimentos e de saberes, para que a avaliação tenha os princípios da avaliação formativa, como defende Vilas Boas. Neste caso, a avaliação de aprendizagem tem seu papel redimensionado, e passa a compor as atividades formativas.*

2. *Como você avalia seus alunos na disciplina que ministra?*

R: *Depende dos objetivos de cada curso de especialização. Utilizo muito o mapa conceitual, história de vida, produção de texto. Prezo muito pela participação. Acho um grande problema a não frequência às aulas,*



que geralmente são aos sábado e os alunos têm muitas vezes, outros compromissos. Então sentem dificuldade de fazer uma síntese de tudo o que foi estudado.

3. Acredita nos resultados dessa avaliação com vistas à formação dos professores?

R: *Acredito, porque o conhecimento é processual. Sempre haverá alguma aprendizagem que servirá de base para as próximas. Pelo menos há um coletivo de formação onde os professores cursistas passam um tempo juntos, trocando experiências e saberes, aprendendo no grupo e com o grupo.*

Conclusão Sobre a Pesquisa

O presente trabalho, aliando as proposições expressas pelos professores e sua fundamentação teórica, convidamos ao comprometimento com uma prática educativa dialógica, reflexiva e emancipatória no que diz respeito à formação de professores. Profissionais pressionados por muitas exigências e que ainda convivem com muitas práticas avaliativas inseridas no modismo; camufladas de democracias, mas eivadas de atitudes autoritárias.

Percebe-se a avaliação como um processo dinâmico, reflexivo e de aprimoramento das relações com os saberes da formação e prática dos professores. Nesse sentido, a pesquisa buscou apreender como alguns docentes dos cursos de pós-graduação *lato sensu* – metodologia do ensino superior, lidam com as práticas e metodologias de avaliação no processo do curso. Um curso onde os saberes são construídos a partir da formação do professor que ensina e do professor que aprende.

Os processos formativos se dão por uma apropriação crítica dos saberes docentes (TARDIF, 1991 p.) por



meio de uma prática reflexiva do professor. Neste processo, aliam-se os saberes das ciências da educação e da ação pedagógica, como conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação profissional (Luís & Santiago, 2006, p.03). O saber-fazer do professor, com seu conhecimento pedagógico sobre: conteúdos, ensino, avaliação e relação pedagógica.

Os saberes específicos da formação (saber experiencial e da ação pedagógica) precisam ser incorporados, assim como no processo de formação inicial e contínua, na permanente investigação de sua prática. Onde a construção de um repertório de saberes sobre o ensino e seus significados é capaz de responder às necessidades que as situações de ensino indicam para reflexão (LUÍS & SANTIAGO, 2006, p.02-04). Sobre isso, foi essencial contar com as apreciações acerca da avaliação de alguns professores que trabalham no ensino *lato sensu*, com práticas voltadas à formação de sujeitos que operam em ação e transformação da sua prática pedagógica.

Segundo as autoras, isso implica na importância política como referência profissional, fruto do saber e da ação para a valorização social da função docente. Do ponto de vista intelectual, a avaliação se constitui enquanto processo reflexivo; quanto à sua dimensão cultural constitui-se como instrumento de vários significados e múltiplas intersecções de conhecimentos (Idem, ibidem).

O aspecto político diz respeito à dimensão da avaliação reflexiva no contexto de uma aprendizagem significativa de apropriação crítica de conhecimentos, diversidade cultural formativa, comprometida com o acesso de todos ao conhecimento socialmente produzido (Idem, 2006 p.04). Analisar tais processos de avaliação no ensino *lato sensu* voltado para a formação de professores significa compreender de que modo a formação, as ex-



periências e o fazer, dos que se encontram em formação e dos que os formam, contribuem para a construção de novas práticas e de novos saberes. Isto porque:

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo. Ao final de um período de acompanhamento e reorientação da aprendizagem (LUCKESI, 2004, p.).

Tais considerações nos levam a entender que os programas de formação de professores devem levar em conta as práticas de avaliação institucionalizadas, baseadas no saber da experiência docente, “analisando-as criticamente e propondo reflexões na e sobre a ação do professor para que seja possível não só transformar o seu quadro conceitual sobre a ação avaliativa, mas essencialmente transformá-la” (SANTIAGO, 1994). Desse modo, se o professor não tiver referências reais sobre práticas de novas posturas não poderá abandonar as que vem adotando, embora possam levar ao fracasso escolar.

Daí as reflexões que desenvolvemos e, portanto avaliamos sob o auxílio das falas dos professores entrevistados como fizemos. Percebendo nestas mesmas falas que avaliam a partir de um fundamento teórico e das experiências de sua prática.

Esta autora ainda aponta: “é importante levar o professor em formação inicial e contínua a refletir criticamente sua prática docente fazendo da sala de aula, seu espaço de trabalho, onde constrói seu saber da experi-



ência em interação com os saberes da formação”. O que significa um espaço de formação contínua, em que formandos e formadores investiguem o processo educativo em colaboração, e que o saber dessa experiência investigativa passe a constituir o conteúdo da formação.

A socialização das experiências bem sucedidas que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, valorizando o seu processo de reflexão sobre a prática dos professores em formação, nos convida a compreender e apreender enquanto professores a dimensão reflexiva de um fazer que se faz dia-a-dia.

Realizar o presente trabalho do ponto de vista teórico e do ensaio de pesquisa do questionário com os professores veio engrandecer nosso conhecimento e nosso procedimento de pesquisa para a compreensão de um aspecto complexo do fazer pedagógico do processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange o ensino no nível *lato sensu*.

Bibliografia

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Experiência de avaliação da aprendizagem nas licenciaturas in Avaliação da aprendizagem na graduação: VI Encontro de Avaliação e planejamento pedagógico – EAPP / Salvador: Universidade Católica do Salvador: Quarteto, 2004.**

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.



LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem: concepções, possibilidades e limites in Avaliação da aprendizagem na graduação**: VI Encontro de Avaliação e planejamento pedagógico – EAPP / Salvador: Universidade Católica do Salvador: Quarteto, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Luis, S. B. & Santiago, E. (UNB). Artigo: **Formação Docente e Avaliação um olhar sobre a pratica de professores e suas experiências formativas**.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Revista da Faculdade de Educação. USP, v. 22, n. 2, jul-dez, 1996.

SANTIAGO, Eliete. **Les Politiques de Formation et Recrutement des Instituteurs et les Conditions d'Exercice du Metier dans L'Etat du Pernambouc (Brésil)**. These de Doctorat. Université René Descartes – Paris V Sorbonne – Sciences Humaines. U.F.R. de Sciences de L'Education, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.