

## FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

*OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de*

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Especialista nas áreas de Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Foi diretora escolar e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente, é coordenadora pedagógica vinculada à SEDUC. Ministra aulas no ensino superior nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. Email: sandramariacoelho@yahoo.com.br

*LEITE, Raimundo Hélio*

Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Estatística – Florida – State University. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Livre Docente pela UFC. Atualmente, é professor voluntário da Universidade Federal do Ceará e Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da Pós-Graduação. Email: rhleite@terra.com.br

### RESUMO

Esta pesquisa se constitui numa análise fenomenológica sobre a problemática da formação docente em avaliação da aprendizagem e suas repercussões na prática docente desenvolvidas no cotidiano educacional da escola pública estadual de Fortaleza. O estudo foi de natureza qualitativa, tendo o método fenomenológico-hermenêutico como opção de investigação e de análise de dados, com ênfase na filosofia *heideggeriana*. Consoante Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar, junto aos professores, os elementos essenciais à compreensão de uma prática avaliativa que considere suas subjetividades, interesses e conhecimentos da realidade. A pesquisa foi realizada em seis escolas, escolhidas aleatoriamente. Os sujeitos foram 24 docentes do Ensino Médio, que atuavam nas quatro áreas do currículo. Os instrumentos e técnicas de coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula. Os resultados indicaram que, dentre os diversos obstáculos presentes nesse contexto, a ausência de formação em avaliação funciona como impeditivo significativo para a avaliação formativa. As transformações pretendidas devem ser qualificadas duplamente, em termos de formação e de condições



materiais, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista e pragmática. Desse modo, espera-se suscitar reflexões sobre a formação docente em avaliação e a necessidade de incluí-la nos currículos das licenciaturas como disciplina obrigatória, visando valorizar a função formativa na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Avaliação da Aprendizagem. Método fenomenológico-hermenêutico.

### ABSTRACT

This research constitutes a phenomenological analysis of the problem of teacher training in assessment of learning and their impact on teaching practice developed in the educational everyday state school in Fortaleza. The study was qualitative, and used the phenomenological-hermeneutical method as option of research and data analysis, with emphasis on Heidegger's philosophy. According to Heidegger, phenomenology is to come from yourself what manifests. So this assertion legitimizes the need to look for the teachers close to understand the essential elements of an evaluation practice that considers their subjectivities, interests and knowledge of reality. The survey was conducted in six schools randomly chosen. The subjects were 24 high school teachers who worked in the four curriculum areas. The instruments and data collection techniques were: questionnaire, semi-structured interview, sensitive listening and participant observation in the classroom. The results indicated that among the various obstacles present in this context, evaluation of training. The absence works as a significant impediment to formative assessment. The desired changes must be doubly qualified in terms of training and material conditions, otherwise confined to a technical development sighted and pragmatic orientation. Thus, it is expected to raise reflections on teacher training in assessment and the need to include it in the curriculum of undergraduate education as a compulsory subject, aiming to enhance the formative role in teaching practice.

**Key-words:** Teacher training. Learning evaluation. Phenomenological-hermeneutical method.



## 1 Introdução

Este estudo teve como objetivo investigar a problemática da formação docente em avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio da escola pública estadual de Fortaleza, intencionando contribuir para o uso da avaliação como elemento de promoção da aprendizagem.

Nesse cenário, a formação em avaliação tanto pode ser vista como espaço de possibilidades, com vistas a favorecer o processo de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores, bem como ser entendida como treinamento reprodutivista para fins determinados.

Assim, de um modo ou de outro, é recorrente a retórica da necessidade da formação continuada do professor, a fim de que, no exercício de sua função docente, possa contribuir com as diversas tarefas da educação, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 97),

[...] inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.

Essas questões, dentre outras, estão relacionadas, de modo explícito ou implícito, à função docente, no que concerne às múltiplas formas de atuação do professor no exercício de sua profissão. Nesse contexto, cabe indagar: Que formação inicial e continuada têm os educadores do Ensino Médio para atuar no cotidiano escolar, mediante os inúmeros desafios postos, dentre eles o de avaliar e promover aprendizagens?



## 2 Referencial teórico

Apesar de suas diferentes representações ou funções, a educação na sociedade contemporânea é valorizada por todos, “A sociedade em geral considera a educação como necessária e importante” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95) e a pondera como

[...] condição coadjuvante e fundamental para maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. E é exatamente o reconhecimento desse poder relativo, mas, sem dúvida, real da educação que instaura as bases para perceber as diferenças entre os discursos e programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a valorizam na retórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95-96).

É nesse campo ambíguo de reconhecimento da educação como essencial, ainda que com finalidades diversas na sociedade contemporânea, que se situa a problemática da formação docente, vinculada a diferentes demandas que se refletem nas atividades pedagógicas.

Para dar prosseguimento à discussão, consideramos relevante esclarecer a definição de “formação” na visão de Veiga (2010, p. 16).

O termo ‘formação’ se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

De acordo com Hadji (2001, p. 11) é necessária a compreensão da avaliação, a fim de embasar as mudanças nas práticas.



O referido autor, afirma ainda, ao defender a avaliação formativa e asseverar que é essencial “compreender para agir”.

A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa [...] não que seja possível fornecer [...] um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa [...] Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto, e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade (HADJI, 2001, p. 16).

Mudanças de práticas avaliativas não ocorrem de modo intempestivo e imediato, requerem compreensão e reflexão, a fim de fundamentar a operacionalização da ação. de modo que a práxis pedagógica se faça presente, alimentando e revitalizando a dinâmica do processo avaliativo como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 145), ao defender a avaliação formativa, afirma: “Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

Segundo a definição de Hadji (2001, p. 19), caracteriza-se como avaliação formativa aquela que

[...] situa-se no centro da ação de formação [...] Porque sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a ‘formatividade’ de uma avaliação.

Desse modo, se “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 20), é crucial



que o professor tenha clareza de suas intencionalidades ao avaliar, pois são essas intenções que vão definir a dimensão do ato avaliativo e, conseqüentemente, se esse ato poderá colaborar no processo educacional do educando ou prejudicá-lo.

Nesse sentido, defendemos o entendimento de que negligenciar a formação docente em avaliação é, por todas as ópticas, uma ação contestável para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, na medida em que a formação avaliativa é negligenciada, a possibilidade de exclusão e seletividade dos alunos nas escolas se torna a opção mais provável, em que seus reflexos são observados através da manutenção dos altos índices de evasão e reprovação.

Entendemos que esses aspectos podem interferir nas possibilidades que vão ao encontro do ente professor ao lidar com o fenômeno da avaliação e a efetivação de uma prática avaliativa formativa ou não, visto que, como leciona Heidegger (2006, p. 48, grifo do autor):

A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades a própria presença as escolheu, mergulhou nelas ou ali simplesmente cresceu. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir. A compreensão em si mesma que assim se perfaz, nós a chamamos de compreensão *existenciária*.

A compreensão se constitui, então, na própria existência da presença no mundo, assim, “chamamos de existência ao próprio ser com o qual a presença pode relacionar-se dessa ou daquela maneira, e com o qual ela sempre se relaciona de alguma maneira” (HEIDEGGER, 2006, p. 48). Então, o que está disponível e se constitui como possibilidade da presença ser ou não



ser autêntica pode corroborar ou não para o ente assumir-se enquanto presença na cotidianidade mediana.

### 3 Procedimentos metodológicos

Optamos por trabalhar, nesta pesquisa, tendo como método de investigação e análise, a fenomenologia com ênfase na perspectiva *heideggeriana*.

Para Heidegger (2006, p. 67), fenômeno significa “o que se revela, o que se mostra em si mesmo”. O termo “fenômeno” vem do latim *phaenomenon*, do grego *phainomenon*, “o que é visto, o que surge aos olhos”, de *phainesthai*, “aparecer”, relacionado com *phos*, “luz”, “conhecimento”.

Nesse sentido, Heidegger (2006, p. 74) afirma ainda que

A fenomenologia diz então [...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenológica. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – ‘para as coisas elas mesmas’.

A fenomenologia é, então, originada de duas palavras gregas: 1) “fenômeno”, que significa aquilo que se mostra, aquilo que aparece ou parece, e 2) “logia”, que deriva de *logos*, que tinha muitos significados para os gregos, dentre eles, palavra, pensamento, capacidade de refletir. Assim, fenomenologia significa reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra. Desse modo, é um método, um caminho para se chegar à compreensão do sentido das coisas (BELLO, 2006).

A fenomenologia enfatiza sua tônica sobre o mundo vivido do sujeito e suas experiências subjetivas, sua cotidianidade, sendo o que a diferencia das outras abordagens qualitativas, uma vez que a fenomenologia questiona-se sobre:



[...] a essência mesmo dos fenômenos com o objetivo de revelar as estruturas significativas internas do mundo vivido [...] o termo ‘fenomenologia’ engloba a perspectiva hermenêutica, porque o investigador trabalha sobre dois aspectos simultaneamente, a descrição fenomenológica e a interpretação hermenêutica (VAN MANEN *apud* ANADON, 2005, p. 14).

O método fenomenológico se propõe, assim, a ser descritivo e compreensivo, a partir da ênfase ao mundo vivido e sua interpretação, e não simplesmente explicativo (ANADON, 2005).

A aplicação do método fenomenológico-hermenêutico, na análise das manifestações orais dos sujeitos, visa pensar o ser, que, à medida que está velado, deve ser conduzido ao desvelamento no que se refere a uma região específica desse ser, no presente caso, à formação em avaliação da aprendizagem, considerando, nesse processo, a cotidianidade mediana do fazer da presença dos professores, elemento fundamental para a compreensão e para a interpretação do fenômeno.

Desse modo, nesta pesquisa qualitativa, os critérios para definição das escolas e dos sujeitos do estudo foram os seguintes:

- escolas estaduais de Fortaleza que ofertassem o Ensino Médio regular, incluindo representação de duas regionais das seis existentes nessa cidade. De cada uma das duas regionais, foram escolhidas três escolas, totalizando seis, definidas aleatoriamente;
- os sujeitos da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) professores do Ensino Médio que atuavam nas quatro diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), e que atendiam aos critérios previamente estabelecidos de ser professor efetivo da rede estadual e já atuar no





exercício da docência há, no mínimo, três anos. Esses sujeitos foram identificados na análise dos dados como P1, P2, P3... P24.

Nesse decurso, recorreremos, como instrumentos e técnicas de recolha de informações, ao questionário, à entrevista semiestruturada com a escuta sensível e à observação participante.

## 4 Resultados e discussões dos dados

Através da categoria de análise “formação em avaliação”, agregamos as unidades de sentido: formação inicial em avaliação e formação continuada (em avaliação e formação continuada em cinco anos) por compreendermos que essas unidades estão inter-relacionadas ao processo formativo.

### 4.1 Formação inicial em avaliação da aprendizagem

No que diz respeito à formação inicial em avaliação, os professores situam-se em dois grupos distintos: aqueles que afirmam, categoricamente, a ausência de formação sobre avaliação, tendo em vista não ter sido abordada, em nenhuma disciplina, nem em âmbito geral nem em específico, e aqueles que informam que – apesar de não terem tido uma disciplina específica sobre a temática – essa formação foi mencionada em outras disciplinas do currículo de seus cursos, sobretudo na disciplina de Didática, ressalvando, entretanto, que a questão não foi suficientemente trabalhada.

Depoimentos representantes do primeiro grupo confirmam essa lacuna:

Não, de jeito nenhum, a universidade não deu conta disso, na formação inicial [...] não tinha essa preocupação



de aprofundar a avaliação [...] Não, nas disciplinas voltadas para licenciatura, não era analisado, não era estudado, deixou muito a desejar [...] Foi deficiente porque o problema é que era muito distanciada da realidade de uma escola [...] A universidade, infelizmente, não prepara a gente para avaliar, porque nem cadeira nem temas específicos sobre isso existia [...] e você sai completamente despreparado [...] Eu não tive formação em avaliação da aprendizagem na universidade (P9, P11, P12, P19, P21).

A percepção dos professores indica que esse é um aspecto que necessita ser revisto, pois seus reflexos são sentidos na prática escolar, ao reconhecerem que não foram preparados para avaliar, como constatamos nos depoimentos dos sujeitos.

O desafio de realizar uma prática de avaliação formativa torna-se mais delicado quando observamos que parte considerável dos professores não fizeram disciplinas específicas sobre avaliação em seus percursos formativos, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada, como mencionaremos mais adiante.

Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 66) assinala:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

Em um segundo grupo, situam-se aqueles professores que anunciam a abordagem do tema por algumas disciplinas existentes nas licenciaturas, entretanto, a não negligência da temática não significa a garantia de uma abordagem satisfatória, que contemple os anseios dos educadores em processo de formação inicial.



Especificamente sobre avaliação, não, e é uma das críticas que faço [...] porque você faz a disciplina de Didática, mas é muito pouco, a gente precisa debater mais acerca da avaliação [...] é algo que tem que ser trabalhado com todo educador e [...] tem que começar a partir dos cursos de graduação [...] Não, quando eu fiz a graduação, eu tive uma disciplina, que era Didática, mas [...] era muito teórica, parecia que era um universo muito distante do que a gente iria enfrentar quando fosse para a sala de aula [...] e não contribuiu [...] Tive disciplinas da licenciatura que trabalhavam um pouco essa questão, não era uma disciplina sobre avaliação [...] você tem que aprender fora da academia [...] Não, a gente teve uma cadeira de Didática, que tratava do tema avaliação, mas não foi bem trabalhado (P1, P8, P15, P22).

Paradoxalmente à necessidade premente de formação em avaliação, percebemos que os relatos são reveladores da precariedade com que são operadas as tentativas de abordagem desse tema, o qual é diluído em disciplinas que compõem os currículos das licenciaturas.

É preocupante, também, o distanciamento entre a abordagem dada nessas disciplinas e o cotidiano escolar, espaço em que a prática docente se efetiva, decorrendo daí a pouca contribuição formativa na ação docente em avaliação da aprendizagem, elemento presente na prática pedagógica de todo professor no exercício da docência.

Fenomenologicamente, a espacialidade que se depreende da fala dos profissionais tem os seguintes componentes: mundo acadêmico, a sociedade local na qual o docente atua e o mundo escolar. Então, esses níveis constituem o universo circundante do professor (HEIDEGGER, 2006). Notamos, todavia, que sua presença se põe num distanciamento progressivo entre esses mundos e que, ao revelar a visão desses mundos que existem em



torno de si, traz à baila a noção de circunvisão, isto é, “[...] o ser-no-mundo é espacial [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 165).

Outro elemento significativo diz respeito à forma que a universidade aborda os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente. Segundo eles, a avaliação, por exemplo, é tratada de forma muito academicista, ou seja, os conteúdos abordados estão distantes dos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano escolar, faltando o diálogo entre teoria e prática.

Essa lacuna na formação docente sobre avaliação da aprendizagem é uma das fontes de angústia sentida pelos professores, por não se sentirem seguros ao realizar a avaliação na prática. Esses profissionais reconhecem a sensação de estranhamento pelo distanciamento entre o que foi trabalhado na academia e o que, de fato, encontram no mundo real da escola: “[...] dentro da sala de aula, [...] via que não é aquilo, então não me ajudava [...] a gente precisa disso, se você juntar professores num grupo, você vai sentir a angústia deles [...] dentro da universidade, é só conteúdo” (P6). Assim:

[...] a interpretação e a fala cotidiana constituem a prova mais imparcial de que, enquanto disposição fundamental, a angústia constitui uma abertura [...] a disposição revela ‘como se está’. Na angústia, se está ‘estranho’. Com isso se exprime [...] a indeterminação característica em que se encontra a presença na angústia: o nada e o ‘em lugar nenhum’. Estranheza significa, porém, igualmente ‘não se sentir em casa’ (HEIDEGGER, 2006, p. 255).

Entendemos que essa crítica é resultado do distanciamento entre teoria e prática, particularidade que, historicamente, se percebe nos cursos de formação de professores, fato que leva ao estranhamento. Em decorrência dessa questão, Pimenta (1996, p. 73) assevera que essa prática “pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente”.



Assim, a facticidade nomeia o modo particular de ser do *Dasein*, o modo de ser único de *Dasein*. A hermenêutica da facticidade é a autocompreensão de *Dasein* e de sua própria forma de ser: a existência. E essa existência se dá na forma de “estar-lançado” ao se deparar com vivências.

## 4.2 Formação continuada em avaliação

É relevante assinalar que Palma Filho e Alves (2003, p. 281), ao considerarem como legítima a “tentativa de aproximar as ações de capacitação das escolas, da realidade concreta das salas de aula, com preocupações de estabelecer a indispensável relação teoria/prática”, assinalam a importância de se entender as características que devem constituir os processos de formação continuada, relacionando-as e definindo-as como:

[...] ações contínuas no tempo, com periodicidade regular de encontros; atividades envolvendo os mesmos participantes, sem utilizar o sistema de representação ou rodízio, no qual quem comparece ao encontro tem a responsabilidade de *repassar* o conteúdo aos seus colegas; continuidade da programação e, sobretudo, o uso de metodologias que tematizem a própria prática, iluminando-a com teorias adequadas (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 283, grifo dos autores).

Cabe destacar, ainda, o delineamento de uma possível fragilidade que, a nosso ver, merece ser mencionada, e que acena às ações relacionadas à formação continuada, advertida por Pimenta (1996, p. 73-74):

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Estes programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.



Como alerta a referida autora, as ações voltadas para a formação e qualificação do corpo docente não podem descon siderar os contextos práticos, mas devem centrar-se na prática como ponto de partida e de chegada, a fim de articular e mani- festar novos saberes a serem desenvolvidos em novas práticas. Entretanto, essa fragilidade ainda é apontada nos contextos de formação docente como um problema não superado e peculiar nas estratégias de formação adotadas.

É importante atentarmos sobre o que Dias (2010, p. 80) esclarece a respeito da diferenciação entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos. A estudiosa adverte que “formação contínua (porque deve ser sistemática) e continuada (porque deve ter uma sequência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior”.

Então, com o fito de visualizarmos o retrato do percur- so de formação dos docentes pesquisados, elaboramos a tabela a seguir com o título “Demonstrativo de formação contínua dos professores”, por considerarmos que essas formações foram rea- lizadas de forma sistemática, mas não de forma continuada, pois não se efetivaram através de uma sequência lógica, com abran- gência de continuidade, mas ocorreram pontualmente em deter- minados momentos formativos.

**Tabela 1 – Demonstrativo de formação contínua dos professores**

Área	Participou de forma- ção continuada na área de avaliação	Participação em for- mação continuada nos últimos cinco anos	Total de pro- fessores
Linguagens, códigos e suas tecnolo- gias	Sim – 03	Sim – 05	06
	Não – 03	Não – 01	
Ciências humanas e suas tecnologias	Sim – 02	Sim – 03	06
	Não – 04	Não – 03	



Ciências da natureza e suas tecnologias	Sim – 0 Não – 06	Sim – 05 Não – 01	06
Matemática e suas tecnologias	Sim – 02 Não – 04	Sim – 04 Não – 02	06

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2014).

Em face do exposto, observamos que muitos docentes titulados em cursos de graduação exercerão suas atividades docentes, em avaliação, em áreas para as quais não receberam formação inicial nem contínua, pois foi excluída a apreensão sobre o que avaliar, para que avaliar e como avaliar durante seus percursos formativos.

Diante da preocupação de se estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática durante a formação, percebemos que seus efeitos na prática avaliativa docente encenam possibilidade de serem mais significativos, como afirma o professor a seguir.

Eu acredito que a especialização contribuiu um pouco mais que a graduação, [...] pois, na especialização, é mais prático porque você já tem a questão da teoria e você soma a isso à experiência. Então, eu acredito que contribuiu muito nessa mudança de avaliação, de conceito de avaliação que eu fiz (P15).

Ante essas afirmativas, compreendemos que alguns docentes já demonstram estar cientes de “[...] que o exercício da docência requer do professor o domínio do conhecimento de sua área específica e o conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento da docência” (VEIGA, 2010, p. 20-21). No caso, conhecimento pedagógico específico sobre avaliação da aprendizagem, tão necessário na formação docente. “Nós não somos bem trabalhados no nosso processo de formação, porque a nossa visão ainda é muito mecânica, muito da nota, a gente tem muita coisa para fazer e de repente não está avaliando o real aprendizado do aluno.” (P16).



Verificamos que os diferentes cursos de formação contínua não se concentram, especificamente, na avaliação da aprendizagem, mas se apresentam distribuídos em diferentes áreas de interesse. Constatamos, também, que dos vinte e quatro professores participantes, apenas sete fizeram cursos de formação continuada, na área de avaliação.

Percebemos, ainda, que essas formações, quando ocorrem no sistema de amostragem, não atingem os objetivos almejados, por não serem ofertadas à totalidade de professores. Dessa forma, são efetivadas para uma pequena representação de docentes por escola. A propósito, esses profissionais ficam com a incumbência de repassar as “formações” aos demais professores, negligenciados do processo de formação pelo sistema educacional, sem, contudo, disporem das mesmas condições de fundamentação teórica, tempo para realização e estrutura institucional para esse trabalho.

Compreendemos que a ideia que perpassa essa concepção de formação contínua não se confunde com treinamento, mas deve ser lida como um instrumento, visando favorecer aos docentes, propiciando-lhes formação coletiva e diferenciada, desenvolvimento profissional e construção de novas práticas pedagógicas, a fim de que possam “refletir sobre a epistemologia do campo científico de sua formação e do campo pedagógico para o exercício da docência” (VEIGA, 2010, p. 26).

A realidade é que, como nos adverte Cachapuz (2003, p. 453), em termos de formação contínua, ainda “[...] temos um defasamento entre o que precisamos e o que temos [...] um dos problemas centrais com que hoje em dia se debatem os sistemas de formação”.

Ademais, esse descompasso, ausência ou descontinuidade de formação contínua e continuada nos permite interpretar que





uma ação que poderia ser desafiadora e articuladora de novas práticas pedagógicas corre seriamente o risco de ficar esvaziada de sentido pedagógico e fragilizar ainda mais a formação docente.

## 5 Considerações finais

A ausência de formação docente na área de avaliação, ou sua precariedade, parece-nos paradoxal, em face da complexidade da perspectiva de avaliação formativa, descrita por vários estudiosos do tema, como Hadji (2001); Perrenoud (1999) e Vianna (2005), como a mais apropriada para a melhoria da aprendizagem.

Evidenciamos, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Tal interpretação se dá a partir da análise dos relatos dos sujeitos, nos quais percebemos a inexistência ou a superficialidade dos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores, como os de licenciaturas.

Nesse contexto, os atores da pesquisa criticam a forma com que os cursos de formação inicial organizam seus currículos e fragmentam a teoria e a prática, ao declararem que não tiveram uma formação que lhes propiciasse fundamentação suficientemente voltada para a prática pedagógica, tampouco que lhes preparasse para avaliar os alunos de modo adequado.

A preocupação em aprofundar os estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, sob a óptica formativa, mediadora, menos tradicional e seletiva, em cursos de formação de docentes, constitui desafio educacional, uma vez que, apesar de ser um aspecto relevante e que interfere nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, ainda se apresenta carente de maiores cuidados por parte das instituições superiores formadoras de educadores,



por não incluí-la como disciplina obrigatória em seus currículos, a fim de que tenha um tratamento mais amplo e aprofundado sobre sua repercussão na prática docente. Isso lhes possibilitaria rever quais as funções constitutivas da avaliação e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar os saberes da experiência produzidos na prática docente.

## Referências

ANADON, Marta. *A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos*. Colóquio Internacional Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. UNEB/UQAC – Senhor de Bonfim, Bahia, Brasil, em junho de 2005. Trad. Marcelo Ribeiro.

BELLO, Angela Alles. *Introdução à fenomenologia*. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 451-464.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ART-MED Editora, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.



HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 279-296.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo: v. 22, n.º 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13- 28.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

