

AValiação DA APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS?

NEVES, Isabel Cristina - UNICENTRO
icneves1971@hotmail.com

VALENTINI, Maria Terezinha Pacco - UNICENTRO
valentinimaria@ig.com.br

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

As contribuições dos onze professores que participaram do I Colóquio sobre “Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto” realizado em dezembro de 2007, como parte do Projeto de Pesquisa Isolado por nós coordenado são apresentadas neste trabalho, bem como nossas considerações. Nesta ocasião, após a explanação do conceito de avaliação numa perspectiva crítico-formativa e sua contribuição para a formação de um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador, abriu-se o debate, constituindo-se em um momento ímpar de significação epistemológica sobre a avaliação da aprendizagem para os cursos de licenciatura, onde a avaliação, preponderantemente, ainda aparece ao final, com o intuito de conferir o quanto o aluno aprendeu, sem outras preocupações. Este procedimento tem a ver também com o regimento que regulamenta, nas instituições de ensino, quais devem ser os períodos de avaliação e até quando o professor deve lançar suas notas, sem perder o prazo estipulado pelo sistema. Nas discussões surgiram considerações relevantes acerca da prática avaliativa realizada pelos professores, tais como o reconhecimento de que o discurso sobre avaliação está muito distante das práticas em sala de aula; de que a avaliação precisa ser discutida no âmbito dos cursos de licenciatura, deixando de ser uma prática fechada entre o professor e sua turma e a necessidade de se contemplar, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, os critérios de avaliação. Embora a pequena participação de professores e cursos, o evento marcou o início das discussões imprescindíveis para que as práticas avaliativas sejam repensadas dentro do espaço de formação de professores e trabalhadas para além do seu caráter de conferidora de conhecimentos, seu aspecto didático-pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Reprovação; Licenciatura.

Introdução

Discutir sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciaturas não é muito simpático, nem tão simples e muito menos chamativo para os atores responsáveis por esse processo. O trabalho que ora apresentamos é fruto do Projeto de Pesquisa Isolada que está em

andamento, com o tema “Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto”, que busca discutir as práticas avaliativas utilizadas pelos professores formadores, bem como ampliar a reflexão e o senso crítico dos mesmos, tendo em vista os altos índices de reprovação e evasão na educação básica que tem como professores, na sua maioria, alunos formados em cursos de licenciatura. Outra razão por decidirmos enfocar a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura se dá por entendermos que, pela natureza desses cursos, esses processos, obrigatoriamente, precisam estar apoiados em concepções que extrapolem a simples constatação da aprendizagem de conteúdos ministrados nas disciplinas do curso, pois, isso pouco contribui para a formação do futuro professor.

Dentre os objetivos que estabelecemos em nosso projeto está o desejo de contribuir para que discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura avancem e se voltem também para as conseqüências que essas práticas trazem para a formação de professores, pois, a maioria dos professores formadores pauta suas práticas no paradigma tradicional, e segundo Freire e Shor (1986), este modelo tradicional de ensino, não vê a realidade com possibilidade de ser interpretada por seus leitores ou mudada, mas sim, para ser descrita tal como ela é observada.

Além de chamar à participação dos professores dos cursos de licenciatura, o projeto que coordenamos busca organizar eventos tais como mesas redondas, seminários, colóquios e outros, com o compromisso de sistematização dessas discussões em relatórios ou artigos, disseminados entre os interessados e publicados em eventos científicos ou revistas especializadas.

Em cumprimento a esse compromisso, no ano de 2007 realizamos as seguintes ações: Fomos recebidas pelos professores do curso de Química, por ocasião de uma reunião departamental, quando trouxemos os resultados da pesquisa que realizamos e da qual eles fizeram parte; publicamos um artigo no VII Encontro Nacional de Educação – EDUCERE realizado em Curitiba, no período de 05 a 08 de novembro de 2007; e, por fim, realizamos o Colóquio que levou o nome do projeto de pesquisa isolado no dia 12 de dezembro do ano passado, quando contamos com a participação de 11 professores.

Embora a divulgação do evento tenha sido feita em todos os departamentos do setor das humanas, a participação foi apenas de professores do curso de Pedagogia e Filosofia, permitindo-nos fazer uma leitura. A ausência dos outros cursos pode demonstrar o pouco interesse da maioria dos professores pelo tema, ou também que a prática de avaliação da

aprendizagem diz respeito apenas ao professor de forma isolada, no reduto de sua disciplina. Porém, as discussões que começaram a ser travadas, serão úteis para nos fazer repensar as práticas, não só do processo de avaliação, mas também do processo de ensino-aprendizagem e do próprio projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, pois, afinal, eles não podem ser pensados separadamente.

Bem sabemos que as instituições escolares seguem com rigor seus regulamentos que determinam os períodos de provas, exames e lançamentos de notas. Sendo assim, os professores precisam estar atentos para não perder esses prazos estabelecidos pelo sistema que não é flexível quanto à necessidade de o professor e o aluno estarem em processo de construção de um dado conhecimento e demandarem de mais tempo para que tal processo seja concluído. Nesta direção, Berbel e outras autoras (2006) afirmam que na instituição de ensino superior onde atuam, não diferente das demais, há um regulamento acadêmico que prevê um sistema de avaliação vinculado a notas e burocracias inerentes ao processo de aprovação/reprovação, o que torna possível “a manutenção de um *status quo* que justifica práticas de avaliação pontuais e supervalorização da nota”. (p. 2).

Os cursos de licenciatura que, por suas especificidades, deveriam priorizar a formação do professor mais do que a consagração de notas obtidas nos rituais de avaliação, por força do regulamento vigente, também se inscrevem neste modelo. O mesmo sistema burocrático estabelecido nas instituições de ensino superior está presente em outros níveis de ensino e, como tal, tem pouca ou nenhuma afinidade com os processos de ensino-aprendizagem.

Usualmente, a avaliação escolar se presta mais para perpetuar este sistema, ávido por dados estatísticos que demonstrem, de preferência, a “eficiência” do processo de ensino perante seus mantenedores, traduzidos em notas que têm a finalidade de quantificar para classificar, selecionar e excluir e não para favorecer a aprendizagem dos alunos, estimulando, por este caráter, a busca pela nota e não pela aprendizagem. Por isso, quando apontamos o processo de avaliação como um momento ímpar de aprendizagem, percebemos que esta prática ainda não é vista com naturalidade entre os professores. Ela é concebida apenas para confirmar se houve ou não a aprendizagem e, posteriormente, gerar uma nota, fechando um círculo de trabalho em que o professor orquestrou as atividades, fez a avaliação de forma unilateral, sem possibilitar a participação do aluno neste processo.

A herança cultural presente nas práticas dos professores e trazida desde suas formações, embora não explícita, encontra-se presente de modo velado nas práticas grupais de

modo muito forte, o que justifica a dificuldade em discutir ou mudar suas maneiras de avaliar. E é essa herança que faz com que os professores realizem suas práticas em sala de aula, pautados nas experiências anteriores como aluno, como se esse procedimento fosse natural. Cunha (2005), no entanto, afirma que:

A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina com base na sua experiência enquanto aluno, inspirado em antigos professores. (CUNHA, 2005, p. 94).

Esta dificuldade também tem a ver com o modelo tradicional de trabalhar dos professores, e como define Freire e Shor (1986) “os tradicionalistas são defensores do *status quo*”, e, por isso, se opõem às mudanças democráticas.

As contribuições do debate

A partir de constatações vivenciadas em suas práticas docentes, os professores expressaram suas angústias e contribuíram para que o debate fosse estabelecido, demonstrando terem conhecimento dos equívocos que se comete no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos. Segue nossa análise à luz das concepções atuais de avaliação.

Os próprios professores admitem que o discurso sobre avaliação é diferente da prática que ocorre em sala de aula. Esta postura nos reporta ao conceito de *habitus* discutido por Pimenta e Anastasiou (2002):

O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos [...]. O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 147).

O professor que temos hoje nos cursos de licenciatura, na sua maioria, é produto da escola tradicional e, por isso, busca preservar as mesmas condições vivenciadas na sua formação, onde se requeria do aluno a reprodução de um conhecimento visto como pronto e acabado que era “repassado” pelo professor, sem que fossem necessárias a assimilação e a

elaboração de novos conhecimentos.

Dessa forma, as afirmações dos professores confirmam que, embora os professores já tenham incorporado em seus discursos uma nova concepção de avaliação, elas ainda não influenciam suas práticas. As “mudanças” estão presentes apenas no discurso.

Há, porém, por parte de alguns professores, a preocupação com a aprendizagem de seus alunos, demonstrada na afirmação: “A saúde de meus alunos é minha saúde. O sucesso do meu aluno é o meu sucesso.” Essa percepção, porém, não é regra. A compreensão do professor de que o aprendizado do aluno marca um trabalho bem realizado contraria o dito de professores que afirmam: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”, eximindo-os de qualquer culpa pelos resultados na aprendizagem dos alunos.

Por incrível que possa parecer, para alguns professores, o momento de avaliação se constitui na oportunidade de punir os seus alunos pelos mais diferentes motivos. Até mesmo para fazê-los sentir o mesmo pânico que sentiam quando alunos e eram submetidos às rigorosas avaliações de seus professores. Por isso, conforme disseram os professores, eles não esclarecem como os alunos serão avaliados, ocultando-lhes as regras; provocam “terrorismo” na hora da prova, trocando alunos de lugar; fazem modelos de provas diferentes; afirmam que no dia da prova estão sofrendo de amnésia e, por isso, esqueceram a matéria da prova, ou, os ameaçam com a afirmação de que em sua disciplina “só passam os bons”.

Luckesi (2003) analisa esta postura dos professores frente à avaliação da seguinte maneira:

[...] a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: *o papel disciplinador*. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. (LUCKESI, 2003, p. 37).

Na continuação, Luckesi aprofunda sua análise sobre o poder que a avaliação confere ao professor, permitindo que o mesmo classifique definitivamente seus alunos, pois, os critérios de avaliação podem ser mudados “a partir de determinados interesses” (p. 38) ou variar conforme seu humor. O professor Cerri¹ também analisou a situação da seguinte maneira:

1 Referência contida nas notas do documento apresentado pelo Professor Dr. Luis Fernando Cerri (da UEPG), como membro da banca de qualificação para a defesa da aluna Isabel Cristina Neves, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, datada de 11/10/2006.

No esquema tradicional, que ainda sobrevive na universidade, mas não na escola, persiste o esquema do que chamei de “mercado das notas”: o professor é o proprietário de um bem desejado pelos alunos, a nota. Para fornecê-la, monta um sistema em que as suas exigências devem ser satisfeitas, e com isso tem toda uma estrutura de poder assegurada. Talvez isso explique psicologicamente o caso de professores que se orgulham em reprovar muito: ao não dar a sua “mercadoria”, ele a valoriza de outra forma.

Por sua vez, em Gimeno Sacristán (1998, p. 353) encontramos a seguinte contribuição quanto às exigências pertinentes ao papel do professor. Ele afirma que há

peculiaridades que definem o docente como o *profissional interessado e capacitado* para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os alunos/as adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante a utilização do conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste. (Grifo nosso). (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p 353).

Justamente por ser um profissional *interessado e capacitado* é que a postura citada anteriormente torna-se descabida, constituindo-se numa das contradições presentes nas práticas e concepções de alguns professores para os quais um bom curso e/ou uma boa escola é medido pelos índices de reprovação e visto como sinônimo de qualidade de ensino.

O excesso de carga horária, segundo os professores, é um dos fatores que impossibilita uma avaliação mais justa e merece nossa atenção. Como dar conta de acompanhar o processo de aprendizagem de 120 ou mais alunos? A forma tradicional de avaliação não apresenta dificuldades. É uma avaliação unilateral, em que o aluno é avaliado pelo professor, sem tomar parte no processo. Avalia-se, registra-se e pronto. Termina aí o processo da avaliação tradicional que busca, simplesmente, produzir notas parciais que serão somadas, divididas pelo número de avaliações realizadas no período e transformadas na nota final do aluno.

Romanowski e Wachowicz (2003), juntamente com outras autoras (VILLAS BOAS, 2004; VASCONCELLOS, 2002; BERBEL et al, 2001), apontam para uma avaliação formativa da qual faz parte a prática da auto-avaliação. Embora vista como sendo de difícil aplicação em consequência do número de alunos e turmas atendidas pelo professor, é a mais apropriada aos cursos de formação de professores, por possibilitar o envolvimento do aluno nesse processo, além do desenvolvimento da autonomia, característica esta imprescindível na formação e no trabalho docente.

Nesta perspectiva, o mecanismo da metacognição é preponderante, pois passa a incluir o aluno como sendo o maior interessado pela sua aprendizagem. É o aluno que estabelece

estratégias para controlar e ajustar seus próprios processos de aprendizagem, “combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular”. (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2003, p. 126). É este processo que se denomina metacognição.

Na auto-regulação do conhecimento pelo aluno o papel do professor e dos grupos de aprendizagem formado por seus pares se fundamenta numa perspectiva social de aprendizagem, com enfoque histórico-cultural com base na mediação, apresentada por Vygotsky em seus estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O processo de avaliação tradicional como estamos acostumados, desconsidera a auto-avaliação como parte integrante do processo avaliativo porque se desconhece suas possibilidades. Segundo Romanowski e Wachowicz (2003) “esse procedimento resulta numa análise profunda da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender”. (p. 131).

Vasconcellos (2002) afirma que as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários não são compatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica, descritas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. A autora declara que:

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Para que isso possa acontecer, as práticas avaliativas que hoje são homogeneizadoras e fechadas precisam ser transformadas em propostas abertas, que incluam os alunos, assegurando-lhes a formação do senso crítico e de outros valores, tais como a ética e a moralidade. Apoiamos nosso entendimento em Vasconcellos (2002,) que afirma:

Pretender que o Ensino Superior forme um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador através de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento significa no mínimo ingenuidade. (VASCONCELLOS, 2002, p 172).

Tais incoerências, presentes nas práticas avaliativas dos professores formadores, contribuem para inviabilizar uma formação mais sólida dos futuros professores.

Villas Boas traz importante contribuição sobre o uso da auto-avaliação quando expressa:

A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los. (VILLAS BOAS, 2006, p. 9).

A auto-avaliação, como afirmamos anteriormente, é pouco usada pelos professores justamente porque, em suas concepções e práticas avaliativas prevalecem as formas tradicionais de transmissão do conhecimento; porque a avaliação é associada ao fechamento de uma unidade de ensino ou disciplina, sem a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno; e, porque não visam desenvolver a autonomia do aluno para que ele próprio se posicione frente à construção de sua aprendizagem e, conseqüentemente, a reelaboração do conhecimento necessário e significativo para sua prática. Outra dificuldade de se fazer uma avaliação formativa é a crítica que professores e alunos fazem pela “falta de rigor” nos processos avaliativos. Quanto a isso Freire e Shor (1986) afirmam que “os estudantes e professores, diante da invenção da educação libertadora, e de si mesmos, podem achar tão estranho serem eles mesmos os responsáveis por seu estudo que pensam que falta rigor à abordagem dialógica”. (FREIRE e SHOR, 1986, p 97).

Aprofundando esta discussão, percebe-se um equívoco comum nos cursos da área das humanidades que é o de ser o esforço do aluno mais reconhecido do que o conhecimento apreendido e produzido por ele. Sendo assim, no trabalho desses professores há uma tendência à confusão entre os termos “afeto” e “rigor” em suas práticas. Para eles, ao ser mais rigoroso em seu trabalho perdem a humanidade e, para continuar sendo “humano” precisam abrir mão do rigor. O rigor a que nos referimos está relacionado ao grau de exigência necessária ao trabalho científico desenvolvido em curso de formação de professores. Freire e Shor (1986) esclarecem que “os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade”. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 98).

Essa incompreensão da semântica da palavra “rigor” desvirtua o trabalho do professor que tem como principal papel, orientar o aluno em seu processo de aprendizagem, tornando-o mais crítico e consciente da necessidade de superação de seus estágios de conhecimento. Assim compreendido, derruba-se o mito de que, nos cursos das humanidades, “qualquer

coisa” escrita pelo aluno é suficiente para ser apresentada e considerada pelo professor, mesmo que não contenham os aportes teóricos discutidos em sala de aula.

Neste processo de crescimento rumo ao conhecimento, a reflexão vem através de questões como: O que o professor deve avaliar? O conhecimento ou o esforço do aluno? A possibilidade de o aluno realizar um trabalho onde o grau do seu esforço é que será avaliado, compromete a qualidade do ensino pela ausência de reflexão epistemológica. A queixa de alguns professores é de que, para o aluno, o ato de entregar um trabalho ou realizar uma apresentação, é suficiente para que receba a nota integral, como se este fosse o critério para ser avaliado. Neste caso, pode-se afirmar que o nível de exigência do professor está ligado ao seu grau de competência em relação à disciplina que ministra e o seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Outra possibilidade de avaliação pouco discutida entre os professores das licenciaturas é a avaliação informal, presente em grande parte do trabalho pedagógico em sala de aula. Esta prática de avaliação favorece a aprendizagem do aluno pois está inserida na avaliação formativa. Ela não é reconhecida por estar na contramão do modelo tradicional que só concebe avaliações documentadas, com datas e horários estabelecidos pelo professor e/ou sistema e que servirão para guardar (ou documentar) o desempenho dos alunos. A avaliação informal, segundo Villas Boas (2006) está presente em toda a educação básica e superior da seguinte maneira:

A interação que ocorre quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda é uma prática avaliativa porque o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observa os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. (VILLAS BOAS, 2006, p. 2).

Pode ser que esta prática não seja reconhecida pelos professores formadores pelo fato de pouco se acompanhar o aluno no seu dia-a-dia em sala de aula. Há uma concepção errônea de que o aluno universitário já vêm pronto e não necessita ser acompanhado mais de perto pelo professor. Villas Boas (2006) complementa sua argüição favorável à avaliação informal sugerindo que os professores podem articular a avaliação informal à avaliação formal “como meio de complementação das informações coletadas sobre a aprendizagem dos alunos”. (p. 3).

Um outro aspecto discutido foi a presença das disciplinas pedagógicas nos cursos das

ciências exatas. Para esses cursos, essas disciplinas (didática, psicologia da educação, sociologia da educação, entre outras) são irrelevantes e pouco contribuem para a formação dos futuros professores. No entanto, o que se percebe é a falta de interlocução entre as duas áreas, capaz de evidenciar a importância de se ter o conhecimento específico da disciplina aliado ao enfoque metodológico, psicológico, sociológico, necessário para aplicação desses conhecimentos.

Torna-se quase geral a reclamação dos alunos diante das disciplinas da área das ciências exatas (matemática, química, física) pelo fato de alguns professores não deterem a habilidade para ensinar, confirmando a importância das disciplinas pedagógicas. Comumente os alunos assim se expressam: “O professor da disciplina tal sabe muito, mas não sabe ensinar, não tem didática”. Novamente nos reportamos à herança cultural presente na formação desses professores que os faz perpetuar em suas práticas a formação recebida. Por outro lado, há o entendimento, por parte dos professores, de que os professores que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos da área das ciências exatas precisam saber aplicar, aos conhecimentos específicos desses cursos, as práticas pedagógicas para que sua presença faça sentido nas matrizes curriculares dos mesmos. Não há como trabalhar os aspectos pedagógicos vazios de conteúdos.

Essas discussões nos levaram à constatação de que falta um projeto político pedagógico nos cursos de licenciatura que defina competências, objetivos de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação como um processo dinâmico e a própria clareza em relação ao objetivo *priori* dos cursos de licenciatura, que é a formação do professor para atuar na educação básica.

Considerações finais

O trabalho que realizamos mostrou que as mudanças nas concepções e práticas de avaliação nos cursos de licenciatura são imprescindíveis para que tenhamos um professor na educação básica com outro referencial de ensino-aprendizagem, ou seja, que veja na avaliação parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem, portanto, aliada desse processo. Há necessidade de um trabalho contínuo de formação dos formadores, que questione suas representações de avaliação e de aprendizagem, visando à tomada de consciência de suas práticas, apontando alternativas de mudanças nas estratégias de avaliação da aprendizagem no

ensino superior. As discussões para que isso aconteça precisam avançar e se constituem no grande desafio dos cursos de licenciatura, independente da área de conhecimento.

Por essa ótica, faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada aos alunos dos cursos de licenciatura também no seu aspecto didático-pedagógico e não somente para quantificar o quanto esses alunos sabem. Quando nos referimos ao termo “aspecto didático-pedagógico” estamos falando das diferentes possibilidades, tais como, instrumentos, critérios, concepções de avaliação que dêem conta de subsidiar os alunos na busca por alternativas possíveis em seu trabalho como professor.

Além disso, urge ampliar, através de um projeto de pesquisa continuada, a discussão sobre avaliação, envolvendo todas as áreas do conhecimento e seus cursos de licenciatura, inclusive o núcleo de avaliação institucional.

Sentimos falta também de uma maior contribuição da universidade no estabelecimento do diálogo e de propostas que possam efetivamente incrementar o ensino, sendo mesmo uma referência na formação inicial e continuada e de pesquisa junto ao Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Como vimos, o caráter da avaliação tradicional resulta na manutenção das desigualdades sociais, ao passo que a avaliação na perspectiva crítico-formativa trabalha no sentido de acolhimento, de respeito, de ética, de verdadeiro compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Ela é não só possível, mas, necessária nos cursos de formação de professores para imprimir um outro sentido à avaliação da aprendizagem. Pelo seu caráter emancipador, é uma prática que pode “transtornar” a avaliação tradicional, principalmente quando buscamos a *coerência* entre o discurso e a prática do professor em seu pleno sentido, principalmente em nosso trabalho como formadores de professores.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **A tendência em direção à prática de avaliação formativa por professores de licenciatura.** In: ANPED Sul, Pós-Graduação em educação: novas questões, 6, 2006, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS, 2006. 1 CD-ROM. ISBN nº. 99971.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, José. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉRES GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Isabel Cristina; VALENTINI, Maria Terezinha Pacco; LAROCCA, Priscila. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO AO ESCOLAR HOSPITALAR, 7 e 5, Edição Internacional, 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2007.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. 2007,133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo Tornar-se professor universitário hoje. In: _____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Leia. das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas **Avaliação é aprendizagem**: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: XIII ENDIPE – XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Universidade Federal de Pernambuco. **Anais/Resumos**. Recife-PE/ 2006. 1 CDROM. ISBN nº 85-373-0068-3.