

(Re)pensando a Prática Avaliativa na Formação e na Atuação do Professor ¹

Denize Sepúlveda ^(*)

Leila Nivea Bruzzi Kling David ^(**)

Apresentação

Os debates sobre a formação de professores e professoras, desenvolvidos nos últimos anos, têm demonstrado a preocupação com as práticas realizadas no cotidiano de nossas escolas. A discussão sobre as funções da escola, sobre o tipo de educação que queremos, sobre o controle do saber, sobre avaliação e tantas outras questões, vêm se tornando mais tensa e explícita. Verdades consagradas, no momento, se apresentam insuficientes, exigindo de nós, professores e professoras, a busca e o entrecruzamento de novos saberes. As antigas certezas, que os/as professores/as possuíam, mostram-se esvaziadas, gerando em muitos/as de nós dúvidas e incertezas, provocando transformações no processo de formação docente.

Segundo Schön (1992), muitas vezes a teoria e a técnica não dão conta dos problemas que aparecem na prática e, analisando os cursos de formação, Schön (1992) acredita que deveriam ser desenvolvidos em torno de uma prática reflexiva a partir de três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação já traz um saber. Este conhecimento está presente nas ações dos profissionais e possui uma parcela de um saber especificamente produzido na escola. Segundo Nóvoa (*apud* Campos e Pessoa, 2000, p. 196), o saber escolar é “um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites”. O conhecimento na ação produz uma forma de saber que se relaciona ao enfrentamento das situações presentes no cotidiano, articulando conhecimentos espontâneos, intuitivos e experimentais. Dessa

¹ Esse texto apresenta de forma sumária algumas das reflexões apresentadas na dissertação de mestrado intitulada: “Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF (Sepúlveda, 2003), partindo também de algumas reflexões apresentadas na monografia de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu*: “Formação do educador de jovens e adultos trabalhadores” realizada na UFF (Ferraz, 1999).

^(*) Historiadora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Maria Thereza e do curso de Pedagogia da Universidade Candido Mendes. Membro do grupo de Pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar da UERJ, coordenado pela professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira e do LAPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apóio à Participação e à Diversidade em Educação da UFRJ, coordenado pela professora Doutora Mônica Pereira dos Santos.

^(**) Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Maria Thereza.

forma, podemos dizer que o conhecimento está contido na própria ação, ou seja, o profissional, ao agir, demonstra o conhecimento que possui.

No momento em que o/a profissional pára e reflete, ele/a faz uma pausa em sua ação, é um momento em que ele/a pensa e reorganiza o que está fazendo, geralmente isso acontece diante de situações inesperadas, para as quais não encontra respostas imediatas. Nem sempre quando interrompemos uma ação para refletirmos sobre ela estamos teorizando ou estamos ampliando nossa compreensão do fato. Porém, ao refletirmos sobre a ação, passamos a refletir sobre uma ação passada e essa reflexão pode nos ajudar em futuras ações e nos dar uma nova compreensão sobre o momento. Esse processo é o de reflexão sobre a ação e, acompanhado da reflexão sobre a reflexão na ação, pode ajudar o/a profissional a traçar uma solução para o seu problema. Schön (2000, p. 16) afirma que “os problemas do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas”. Este autor expõe ainda a sua preocupação em relação ao fato de que muitas vezes os profissionais saem de seus cursos de formação com bastante conhecimento teórico e técnico, entretanto, esses conhecimentos não são suficientes na aplicabilidade prática, pois existem vários fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem: fatores políticos, financeiros, ambientais etc...

Mantendo como referência o trabalho de Schön, encontramos algumas pistas que, articuladas entre si e ao contexto, evidenciam o paradigma da racionalidade técnica como articulador dos modelos de formação docentes hegemônicos. Este paradigma evidentemente está presente em nossas práticas, em nossos modos de ensinar e aprender, em nossa reflexão, porém é bom lembrar que ele é hegemônico, não é único.

A racionalidade técnica não representa uma solução para os problemas educativos, pois “qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura da participação social, é incerta e única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios” (Perez Gomes, 1992, p.100). Assim, não existe uma teoria única que possa criar meios, regras e técnicas para ser utilizadas no cotidiano escolar, como pretende a racionalidade técnica. O problema é que este modelo não dá conta do cotidiano escolar, pois a ação profissional não é uma atividade meramente técnica e como tal não se podem empregar somente técnicas produzidas como aplicação do conhecimento científico. O cotidiano escolar é um espaço tecido pela multiplicidade, portanto, é necessário a utilização da criatividade e da sensibilidade para intervir em problemas da ação prática.

Segundo Yinger (*apud* Gomes, 1992, p.102): “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”. Por essa razão, a aprendizagem na ação

mostra-se relevante por contribuir para que se encontrem soluções para problemas que se apresentam na prática cotidiana, e não a mera aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, desenvolvida fora do contexto específico da prática, o que normalmente ocorre nos cursos de formação, onde se estudam teorias e técnicas que pretendem mudar a prática. Essa mudança, na maioria das vezes, não ocorre, pois as questões da prática muitas vezes não conseguem ser resolvidas por teorias e técnicas produzidas distantes delas; teorias e técnicas que simplificam as complexas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A teoria e a técnica aprendidas nos cursos de formação se mostram, na maioria das vezes, insuficientes para lidar com as questões do cotidiano escolar, dificultando um diálogo entre teoria e prática que se torna cada vez mais necessário para a formação de professores e professoras.

Nesse contexto, consideramos relevante aprofundar a nossa reflexão sobre o processo de formação profissional do professor, enfocando, especialmente, a questão da teoria e da prática de avaliação da aprendizagem nos cursos voltados para a formação profissional e para o exercício do magistério.

A questão da avaliação na formação docente

Alguns autores (Perrenoud, Barriga, Esteban, André, Vasconcellos, Luckesi, entre outros) têm apontado em suas publicações, reflexões bastante pertinentes sobre a prática avaliativa na escola básica, assim como no ensino médio e superior. Considerando tais publicações e discussões atuais, torna-se relevante abordarmos a questão da formação dos professores como uma das condições indispensáveis para a renovação da avaliação. A partir dessa observação e das discussões apresentadas em publicações nos últimos anos, percebemos que o ambiente dos cursos que objetivam preparar o professor para o exercício do magistério pode e deve ser um espaço privilegiado para a reflexão teórico-prática sobre as questões pedagógicas e sociais. Em outras palavras, esses espaços podem ser considerados como um *locus* privilegiado para o aprofundamento de algumas questões sobre a prática pedagógica e de algumas aproximações teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem.

Vale reforçar, entretanto, que não acreditamos que a formação do educador se esgote nesses cursos e, muito menos, que o espaço dos cursos de “formação” seja considerado como o único espaço de reflexão e discussão das questões relacionadas à educação. Sabemos que na atividade prática e no cotidiano da sala de aula é que o educador, dia após dia, vai sendo formado, ao construir/ refletir/reconstruir a sua prática.

Por outro lado, pensando na realidade dos atuais cursos de formação de professores, chegamos ao seguinte questionamento: qual o “lugar” da avaliação (enquanto objeto de reflexão e discussão) nas instituições voltadas para a “formação do professor”? Qual a relevância da avaliação da aprendizagem no âmbito dos cursos de nível médio, nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas e, até mesmo, nos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*)?

Essas perguntas nos levam a pensar sobre a importância que tem sido atribuída à temática da avaliação nos fóruns que visam formar o professor. Afinal, *por quê* e *para quê* deve o futuro professor se aproximar das questões referentes à avaliação?

O nosso objetivo com o presente texto consiste em reafirmar a necessidade de tornar a temática da avaliação um objeto de reflexão e de estudo presente nos cursos de formação de professores, assim como no conjunto das instituições de ensino (fundamental, médio e superior). No entanto, torna-se também importante que o tema da avaliação seja uma preocupação não apenas de caráter teórico, mas que esteja presente como uma construção diária na prática pedagógica desenvolvida nesses cursos e nessas instituições. Afinal, como desejar a construção de uma nova prática de avaliação e acreditar que os futuros professores estarão engajados nesta mudança se, durante o curso de sua formação (escolar, acadêmica e profissional), eles forem avaliados no esquema tradicional?

Para mudar, é preciso vencer alguns medos e romper certas resistências

Bem sabemos que o medo, a apreensão e a resistência dos docentes existem, especialmente quando se trata de efetivar uma prática diferente, com objetivos de transformação do ensino/aprendizagem e da avaliação. Entretanto, as mudanças que precisam ser feitas, exigem que o professor seja um dos protagonistas, isto é, um “personagem-chave” no processo de transformação. Para Vasconcellos (1995, p. 54).:

algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola; nestes casos, a luta é mais longa e exigente. Mas muitas mudanças estão, muito objetivamente, ao alcance do professor e da escola (ex: fazer uma avaliação mais reflexiva ou decorativa, não marcar semana de prova, etc); estas mudanças devem ser feitas, se queremos construir algo novo.

Desse modo, quando existe por parte do professor o desejo da transformação, um grande passo já está dado. Se o professor deseja abrir mão da “autorização” que é dada pelo sistema escolar para que faça um uso autoritário da avaliação, pode estar sendo sinalizado uma possível mudança de postura e dos rumos em sua prática docente.

Ainda de acordo com Vasconcellos (1995), além do desejo de mudar é preciso que exista um esforço consciente e crítico no sentido de não reproduzir a regra dominante e, para tanto, será necessário vencer um grande dilema, já que “muitas vezes nos sentimos divididos: de um lado, a percepção da necessidade de mudar, de outro, a resistência, o medo do novo. Temos que lutar contra nós mesmos!” (p. 54).

Neste cenário, acreditamos que no processo de reflexão do professor sobre a sua prática ele poderá investir em novas ações e romper com determinadas lógicas e estruturas do sistema escolar, buscando vencer esse desafio com muita criatividade. Seguindo nessa direção, um grande passo já estará sendo dado, principalmente ao modificar a sua postura em sala de aula e ao encontrar pistas para um trabalho coletivo, já que dessa forma o professor poderá encontrar alguns caminhos para concretizar a transformação.

Sem dúvida, um dos passos mais importantes será a mudança na forma de trabalhar com o aluno e, nesses termos o professor deverá desenvolver uma metodologia mais participativa, pautada na reflexão e no exercício crítico. Afinal, “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante” (Vasconcellos, 1995, p. 55).

Para mudar a postura, é preciso trabalhar a partir de uma outra concepção de aprendizagem. Desse modo, a prática avaliativa (assim como todo o conjunto da prática docente) seria vista sobre outro enfoque. Partindo dessas reflexões seria possível o professor entender a avaliação como um instrumento de investigação e reflexão constante sobre as suas próprias práticas, tornando-a o eixo condutor para o (re)pensar das suas ações, o que culminaria, conseqüentemente, com o aumento qualitativamente superior do processo de aprendizagem dos alunos e do próprio professor.

Buscando uma forma diferente de entender o processo de aprendizagem do aluno

Concordamos com Barriga (1982) quando afirma que a aprendizagem não é algo acabado, mas um processo constante de organização, construção e reconstrução de conhecimentos. Dessa forma, de acordo com a concepção de aprendizagem apresentada por alguns autores, poderíamos definir que *aprender* não significa acumular conhecimentos já elaborados, mas significa saber descobri-los, inventá-los e reinventá-los.

Retomando as considerações de Barriga (1982, p. 28) “si consideramos el aprendizaje como un proceso del sujeto, expresiones como *ya aprendió*, *ya logró los objetivos*, carecem de sentido e significado, puesto que toda información que el sujeto recibe puede ser continuamente reelaborada (...)”.

Assim, entendendo a aprendizagem como um processo que se dá de forma constante, não faz sentido uma avaliação que busca resultados definitivos. Nesse sentido, Barriga (1982) indica a necessidade de professores e alunos modificarem as concepções que geralmente apresentam, ao entenderem a aprendizagem como acúmulo de informações, de verdades e de conhecimentos prontos.

Quando conseguimos modificar essa forma de entender a aprendizagem, se impõe a necessidade de modificarmos também as práticas educativas e, especialmente, as práticas de avaliação.

Como discutir com os alunos as concepções aprendidas durante a trajetória escolar?

Abordamos até aqui algumas questões que consideramos importantes para “mudar a avaliação”, buscando, portanto, novos caminhos e propondo uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Nesse contexto, já sinalizamos sobre o papel do professor e sobre as práticas necessárias a partir de uma concepção diferente da aprendizagem e da avaliação.

Destacamos agora, o papel do aluno para que ocorra uma mudança em avaliação, tendo em vista que as transformações propostas no âmbito da escola e na prática diária do professor, ganham sentido e ganham força quando o aluno se percebe como sujeito da aprendizagem e da avaliação e compreende o que representam as mudanças propostas.

Afinal, tanto a avaliação, como todo trabalho pedagógico realizado na escola, podem ser entendidos como um processo de construção coletiva, com a participação de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar.

Dessa forma, destaca-se a importância do envolvimento do aluno para modificar o papel tradicionalmente ocupado pela avaliação da aprendizagem. Dito de outra forma, mudar as práticas avaliativas implica em modificar o papel do aluno, transformando-o em interlocutor no seu processo de aprendizagem, na sua relação com o professor e nas definições acerca da avaliação e da escola.

Será necessário, portanto, um trabalho de sensibilização e envolvimento dos alunos, principalmente quando objetivamos construir um novo significado para a avaliação. Resgatando as considerações de Souza (1997, p. 132),

a participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem. É condição mesma para a transformação dos processos de avaliação e do uso que faz de seus resultados, visando construí-la como instrumento útil para o aprimoramento do ensino e apoio à aprendizagem.

Percebemos constantemente a cristalização de alguns conceitos que os alunos têm sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, entre outros conceitos que foram construídos socialmente e pela própria escola que, em certa medida, representam a lógica recorrente no âmbito escolar e na sociedade. Por esse e por outros motivos que já destacamos, será preciso trabalhar com os alunos no sentido de transformar as suas representações. Para tanto, um caminho pode ser traçado a partir da discussão das propostas a serem assumidas pelo coletivo da escola, para progressivamente, conquistar a confiança e a participação dos alunos e garantir o seu envolvimento com o processo de transformação das práticas na escola.

Na medida em que os alunos consigam entender e vislumbrar o sentido das mudanças das práticas avaliativas, irão perceber que esta não servirá mais para a classificação ou exclusão. Se os alunos compreenderem a importância dessas mudanças para eles próprios, certamente, irão se tornar grandes aliados no caminho das transformações necessárias.

Em síntese, a mudança deverá passar, necessariamente, por uma reconstrução do “olhar” do aluno e da sua compreensão sobre as práticas avaliativas.

Assim, nessa dinâmica de transformação das “mentalidades”, das concepções e das posturas dos professores, dos alunos e dos pais, a avaliação vai deixando de ser “a grande vilã da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela pela qual se entra para alterar as ações e relações escolares, ou seja, o projeto pedagógico” (André e Passos, 1997, p. 115).

Propostas, alternativas e sugestões

Na tentativa de pontuar mais detalhadamente algumas alternativas apresentadas pelos autores, apresentaremos algumas das propostas que podem embasar um novo fazer avaliativo e pedagógico na escola. Desse modo, buscando as sugestões para a mudança dos rumos na avaliação, destacamos, mais uma vez, a importância do trabalho coletivo. Sobre esse aspecto, Marli André (1990) ressalta a necessidade de implantar nas escolas “uma sistemática de encontros, de reuniões, onde professores e coordenadores possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico” (p. 69).

A autora defende a idéia de que nesses espaços de reflexão coletiva possa se estabelecer um diálogo voltado para a análise crítica da prática pedagógica e para a superação dos problemas e das dificuldades encontradas por parte dos professores e dos alunos, afirmando ainda que:

esse processo de comunicação, baseado no diálogo, na reflexão conjunta, no delineamento de alvos comuns, só se torna realmente efetivo pela mediação da teoria, isto é, pela apropriação dos conhecimentos já elaborados social e historicamente, que possibilitam um distanciamento da prática imediata para entender suas relações com a prática social total, condição imprescindível para

a elaboração de novos conhecimentos, para a análise crítica de cada alternativa possível (André, 1990, p. 70).

Consideramos importante destacar também a proposta apresentada por Sandra Zákia Lian Souza (1997) quanto ao registro das informações, já que, segundo ela, “as informações e dados decorrentes da observação, se guardados apenas na memória, tendem a ser esquecidos ou distorcidos depois de algum tempo. Assim, faz-se necessário o registro das manifestações dos alunos, para que venham a ser utilizadas no planejamento e replanejamento do trabalho” (Souza, 1997, p. 134).

No entanto, a referida autora esclarece que não está se referindo, necessariamente, em modelos de relatórios ou de fichas padronizadas de avaliação para serem preenchidas periodicamente pelos professores. Para ela, a proposta de registrar informações sobre os alunos e o seu processo de aprendizagem pode ser realizada de diferentes formas e em diferentes momentos. Cada professor definirá a forma de realizar esses registros e a forma de praticar a sua observação diária dos alunos. O fundamental é que a partir dessas informações seja possível acompanhar o desenvolvimento do aluno e permitir ao professor uma análise mais cuidadosa para decidir os caminhos que precisará seguir (Souza, 1997).

Seguindo por este caminho, o professor entenderá que não se trata de avaliar para selecionar, “mas para possibilitar a todos os alunos o conhecimento crítico e criativo, instrumento necessário quando se tem como compromisso não a ‘conformação’ à realidade mas sua transformação, servindo assim a avaliação à inclusão e não à exclusão” (Souza, 1997, p. 135).

A partir dessas considerações podemos estabelecer a relação entre as concepções (bem como as práticas) de avaliação e a função social da escola. Quando percebemos essa relação, somos levados a questionar: qual a função deve ser assumida pela instituição escolar?

Para que a escola possa assumir a sua função (pedagógica, social, cultural...), Maria Teresa Esteban (1997) apresenta algumas propostas que devem ser consideradas desde a formação do professor. Neste aspecto, cabe dizer que, embora já tenhamos discutido essa questão, vale retomar alguns pontos.

De acordo com a autora acima citada, é preciso que a formação dos professores seja entendida como um processo contínuo, que possa favorecer o desenvolvimento profissional do professor, permitindo que ele adquira instrumentos para interrogar, compreender e criticar os valores subjacentes às suas práticas que atuam em conformidade à prática social orientada pelas idéias de homogeneidade e exclusão.

Partindo dessa concepção, no que concerne à formação docente, vislumbramos a possibilidade de os docentes desenvolverem coletivamente uma reflexão global sobre as suas experiências cotidianas, tendo em vista que a atitude investigativa e reflexiva sobre os episódios

cotidianos é essencial para a interação entre a teoria e a prática. Quando o educador percebe a unicidade do movimento de ensinar e aprender, no qual professores e alunos assumem as duas tarefas, mesclando os dois papéis, certamente, poderá atuar de modo mais favorável para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos (Esteban, 1997).

Considerações finais

Para finalizar, salientamos mais uma vez que uma das possibilidades de mudança das práticas pedagógicas pode estar relacionada à compreensão do professor quanto ao seu papel e quanto ao seu trabalho diário e contínuo. Nesse aspecto, ressaltamos que o espaço da sala de aula, ou seja, um dos *locus* de atuação docente, precisa ser entendido como um espaço de investigação. Entendido e encarado dessa forma, o professor poderá refletir e (re)construir a sua prática através de um questionamento constante das propostas apresentadas pelas secretarias de educação para as escolas e redes de ensino.

De acordo com Avery (1991, p. 44), “a investigação da aula surge da preocupação com os alunos e do desejo de ensinar mais eficazmente”. Incluindo aí um outro aspecto podemos dizer que o processo de indagação, observação e documentação proporcionam ao professor uma aprendizagem cada vez maior sobre as questões pedagógicas.

Percebendo a sala de aula como espaço de investigação, o professor deve perseguir questões suscitadas no contexto do seu trabalho diário, a fim de entender e responder melhor aos processos individuais e dinâmicos de aprendizagem de seus alunos. Assim, através das suas observações e reflexões, realizadas no cotidiano escolar, o professor vai levantando questões, interrogando-se sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento dos alunos. Por certo, um professor-investigador está mais próximo da possibilidade de concretizar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para ele próprio e para os educandos (Ferraz, 2000).

A partir da proposta de entender o papel crítico e reflexivo da sua atuação, o professor vai formulando perguntas constantes. Inúmeras interrogações vão sendo postas, impulsionando a reflexão e o (re) pensar sobre a sua prática. Por essa razão o professor deve estar aberto às questões que vão surgindo, buscando incorporar novos questionamentos, revendo sempre as suas conclusões iniciais, que serão sempre provisórias.

Nesse caminho, o professor vai se colocando questões do tipo: “o que é mais importante para os alunos aprenderem? O que eles sabem? O que eles podem e são capazes de aprender? Eles aprenderam? Por que não aprenderam?” (David, 2003).

É exatamente esse o caminho seguido pelo professor-pesquisador. Como nos fala Avery (1991), o processo de investigação não se limita a uma simples pergunta, visto que se trata de um processo dinâmico capaz de conduzir a outras interrogações. Dentro desse enfoque, destaca-se, também, a importância de buscar na literatura publicada os temas que fazem parte e que estão presentes nas interrogações colocadas pelo professor, por exemplo, questões relacionadas à prática avaliativa e ao processo de aprendizagem do aluno.

Resgatando a discussão anterior no que concerne à articulação entre a teoria e a prática, voltamos a reafirmar a relevância desta relação para o avanço das nossas reflexões e para a possibilidade de se construir novos conhecimentos.

De uma forma geral, para que seja realmente conquistada a formação e a atuação do professor-pesquisador, crítico, reflexivo e investigativo é preciso que este profissional esteja a todo momento pensando no sentido de cada prática realizada e no significado de cada ação para a aprendizagem do aluno e para o seu próprio trabalho como educador. Esse processo se desenvolve naturalmente, a partir do desejo do professor, da vontade de construir um trabalho mais consciente e consistente. Ser um professor reflexivo significa estar atento às contradições do processo, dos seus avanços e retrocessos, significa vivenciar um movimento constante de pensar e agir. Pensar no que se faz e agir baseado em suas reflexões.

Vale dizer ainda que não podemos ignorar a capacidade de teorização por parte dos professores. Conforme afirma Avery (1991), mesmo não existindo regras e nem receitas prontas ou técnicas universais, é preciso investir na atuação do professor investigador e, nesse processo, o importante é perceber a riqueza do trabalho como possibilidade constante de aprendizagem e de novas elaborações, e é nesse processo que o professor vai se formando a cada dia. Dizendo de outra forma, é necessário que o professor tenha uma visão dialética da sua ação pedagógica, tomando a sua prática como um objeto de investigação permanente.

Para tanto, como propõe Donald Schön (1992), os professores precisam vivenciar em seus processos formativos a experiência da reflexão na ação e sobre a ação, concretizando assim uma prática investigativa.

Por esse motivo, é preciso formar o professor numa ambiência de pesquisa, a fim de favorecer um processo de interação com a atividade investigativa, incorporando, assim, a pesquisa como princípio formativo desde a sua formação profissional. Reforçando essas considerações é necessário dizer ainda que:

entendendo que a pesquisa não sendo um fim em si mesma, pode ser a consequência de um fazer em que o indivíduo se faz e se coloca questões. Pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de investigação (Esteban e Zaccur, 1992, p. 5).

Inquestionavelmente, para que a ação pedagógica do professor esteja pautada em uma atitude reflexiva e investigativa é fundamental que ele possa perceber essa necessidade desde a sua inserção nos cursos que oferecem a formação profissional para o magistério e em todos os seus espaços de atuação, especialmente no que se refere à prática de avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

Referências

- ANDRÉ, Marli E.D.A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de pesquisa*, nº 74, ago. 1990, p. 68-70.
- ANDRÉ, Marli E.D.A & PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. AQUINO, Júlio Groppa (org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 111-23.
- AVERY, Carol S. Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende. OLSON, Mary W. (org.), *La investigación-acción entra al aula*. Argentina: Aique 1991, pp. 43-55.
- BARRIGA, Angel D. “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”. *Perfiles Educativos*, México: Centro de Investigaciones, 1982, p. 16-37.
- CAMPOS, Silmara de & PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; et al., *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 2000.
- DAVID, Leila Nivea Bruzzi Kling. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *La reconstrucción del saber docente sobre la teoría y la práctica de la evaluación*. Tese de doutorado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. *A pesquisa como eixo da formação docente*. p. 1-12, (mimeo), 1992.
- FERRAZ, Leila Nivea G. B. *Pensando a avaliação na educação de jovens e adultos*. Niterói: UFF – pós-graduação *lato sensu* “Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores”, 1999.

- _____. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. *Movimento*, Niterói: UFF, Rio de Janeiro: DP&A, n. 2, setembro, 2000.
- PEREZ GOMES, Angel. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, Antonio (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- SEPULVEDA, Denize. *Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, Antonio (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Sandra M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. AQUINO, Júlio Groppa (org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-37.
- VASCONCELLOS, Celso. Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo: Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, nº 3, 5ª ed., 1995.

Resumo: O presente artigo analisa a formação do professor e a relação dessa com a prática da avaliação desenvolvida no cotidiano da escola. Para isso, problematiza a distância entre o que se produz teoricamente na formação e o que se realiza na prática avaliativa do professor, como contrapartida indica a importância do professor refletir sobre sua ação e de tecer uma postura investigativa que inclua os saberes e não saberes dos alunos, tendo em vista que esse movimento é importante para que se estabeleça uma interação entre teoria e prática. A partir da proposta de alguns teóricos que discutem a temática da avaliação e da formação do professor, o artigo apresenta algumas propostas que podem embasar um novo fazer avaliativo e pedagógico na escola.

Palavras-chave: Formação do professor; Avaliação; Reflexão da prática.

Abstract: The present article analyzes the formation of the professor and the relation of this with the practical one of the evaluation developed in the daily one of the school. For this disagrees of the distance between what it is produced theoretically in the formation and what is become fulfilled in the practical avaliativa of the professor, as counterpart indicates the of the professor to reflect on its action and to establish a investigativa position that includes to know them and not to know of the

pupils, in view of whom this movement is important so that if it establishes an interaction between practical and theory. From the proposal of some theoreticians who argue the thematic one of the evaluation and the formation of the professor the article presents some proposals that can base a new to make pedagogical avaliativo and in the school.

Key-words: Formation of the professor; Evaluation; Reflection of the practical one.