

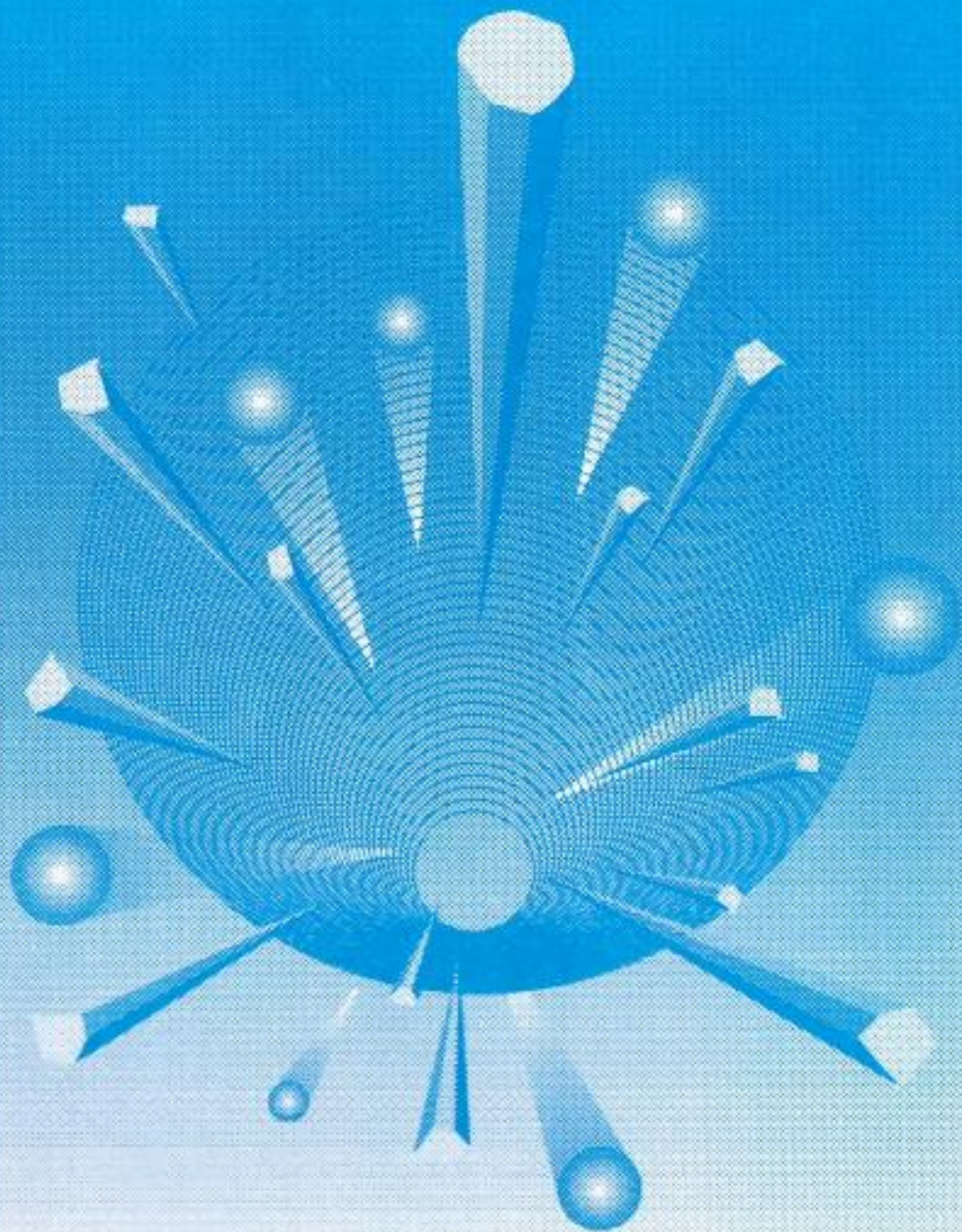
série acadêmica



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Nº 10



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

É exercida pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução, cujo Presidente é o Sr. Dom Gilberto Pereira Lopes, Arcebispo Metropolitano de Campinas e Grão-Chanceler.

ADMINISTRAÇÃO GERAL

É exercida pela Reitoria, Conselho Universitário e pela Assembléia Universitária.

ADMINISTRAÇÃO ESPECIAL

É exercida pela Direção de cada Unidade Universitária.

GRÃO-CHANCELER

Dom Gilberto Pereira Lopes

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Carlos de Aquino Pereira

SUMÁRIO

EM DIREÇÃO À QUALIDADE DE ENSINO EM NÍVEL DE EXCELÊNCIA - NOTAS PARA O PLANEJAMENTO ANUAL/1999	03
Newton Cesar Balzan, Jairo de Araújo Lopes, Mara Regina Leme de Sordi, Renato Areias e João Batista de Almeida Júnior	
O IMPERATIVO ÉTICO DO BOM USO DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	11
Mara Regina Lemes de Sordi, Newton Cesar Balzan, Jairo de Araújo Lopes, João Batista de Almeida Júnior e Renato Areias	

"EM DIREÇÃO A QUALIDADE DE ENSINO EM NÍVEL DE EXCELÊNCIA - NOTAS PARA O PLANEJAMENTO ANUAL/1999"

*Prof. Dr. Newton Cesar Balzan**

A questão da qualidade do ensino continua em pauta, envolvendo desde o ensino fundamental à pós-graduação. Restringindo-nos ao Ensino Superior, encontramos-nos frente a estudantes insatisfeitos com aquilo que lhes é ofertado e professores desestimulados e desorientados face às expectativas - e mesmo, à absoluta ausência de expectativas - da população que anualmente ingressa em nossas universidades. Novos perfis vão se delineando: estudantes sem os conhecimentos mínimos exigidos para cursarem as disciplinas que compõem os currículos dos cursos pelos quais optaram; ingressantes em cursos de 2ª ou 3ª opções, desmotivados em relação àquilo que lhes é ensinado. Elites oriundas de meios sócio-econômico-culturais privilegiados, que têm tempo e condições excepcionais para as atividades de estudo, convivem na mesma Instituição com jovens da mesma faixa etária que ingressaram na Universidade via-supletivo ou oriundos de uma escola pública decadente em termos materiais e intelectuais, que trabalham o dia todo e chegam aos cursos noturnos cansados após dias estafantes, que envolvem desde meios de conduções precários para ir de casa ao trabalho e deste à Universidade, até a ausência de tempo para estudo, restrito, quando muito, aos fins de semana.

Como trabalhar com esta diversidade sem que deixemos de cumprir com os princípios básicos que norteiam nossas vidas de educadores-pesquisadores, tais como o rigor científico, o trabalho do dia a dia visando o desenvolvimento de mentes investigativas e criativas, a formação de pessoas que tragam as marcas da indignação e da paixão? Indignação em relação ao quadro que temos diante de nossos olhos, com a desigualdade social atingindo índices jamais imagináveis, em que desemprego e

* Colaboraram na elaboração do presente texto os demais Membros da Comissão de Avaliação Institucional/PUC-Campinas: Prof. Ms. Jairo de Araújo Lopes; Prof^ª Dr^ª Mara Regina L. de Sordi; Prof. Dr. Renato Areias; Prof. Dr. João Batista de Almeida Júnior.

violência acabam por se constituir manchetes de nossos jornais diários? Paixão em relação aos conteúdos dos cursos em que ingressaram de forma a constituir a base da paixão futura pela realização pessoal e por um desempenho que traga as marcas da busca por um país mais justo e digno para se viver?

Como evitar que os novos calouros tenham seus sonhos em relação à Universidade alimentados durante toda a adolescência, tão rapidamente destruídos? Como evitar os altos índices de evasão, preocupantes para a Instituição privada e também para as públicas, bastando lembrar que no caso da maior universidade brasileira os evadidos correspondem a 40% dos ingressantes?

Como proceder corretamente, isto é, sem cairmos nas armadilhas do pedagogismo ingênuo - "*A escola tudo pode!*" - e do laissez faire - "*Vamos exigir o mínimo deles! Sejamos tolerantes... para que tanto esforço de cada um dos lados, isto é, de nós, professores e deles, alunos?*"? Como sermos rigorosos sem abandonarmos a generosidade, sem a qual deixamos de existir não apenas como docentes mas, acima de tudo, como seres humanos?

Questões como estas e outras que serão levantadas mais adiante, deveriam constituir as bases para as discussões do **PLANEJAMENTO ANUAL DE CURSOS E DE DISCIPLINAS**. Planejamento como **atitude**, decorrente de reflexão individual e em grupo sobre nossas disciplinas, cursos e instituições no contexto histórico-cultural em que os mesmos têm lugar. Planejamento que nada tem a ver com atividades meramente burocráticas limitadas à apresentação de planos de disciplinas e cursos e menos ainda com atribuição de aulas e confecção de tabelas de horários?

O que significa isto na prática?

Significa realizarmos reuniões nas quais tenhamos oportunidade de refletir, discutir, escrever e expor uns aos outros, respostas a questões essenciais de ordem didático-metodológicas, que já foram suscitadas pelos processos avaliativos a que nossa Instituição foi e será submetida, tanto por órgãos internos - a fase atual do Projeto *Avaliar para Aprimorar* - como externos - "provão" e visitas de Comissões de Especialistas do MEC - voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ora oferecido.

Significa refletir sobre questões relativas à nossa maior participação e responsabilidade na formação do cidadão no mundo de hoje, quando o confronto entre a escolha profissional e a realização pessoal tende a se

tornar uma constante. Quando a conquista de um lugar no competitivo mercado de trabalho com suas exigências e interesses já bastante conhecidos, revelam-se incompatíveis com a visão humana que a Universidade obrigatoriamente terá desenvolvido.

Significa promover discussões sobre a importância de cada disciplina no contexto histórico-cultural de determinada área do conhecimento e sobre as relações interdisciplinares visando a formação de um cidadão sempre alerta aos diferentes sentidos atribuídos a termos como *progresso e desenvolvimento* e dotado de um sentimento de indignação frente às injustiças que assolam nossa sociedade.

As considerações acima implicam reflexões que revertam em ações de âmbito didático-pedagógico a questões do tipo:

Qual o significado de *minha disciplina* para o(s) curso(s) de cujo(s) currículo(s) ela consta? Exemplificando: a disciplina Mecânica Instrumental é de fato imprescindível ao Curso de Engenharia Civil? Do Curso de Medicina, deve constar de fato, a disciplina Dermatologia? As respostas, certamente afirmativas, devem ser dadas de modo claro. Não basta dizer "porque o Engenheiro, deve necessariamente conhecer Mecânica, ou "porque o médico, qualquer que seja sua especialidade deverá ter conhecimentos básicos de Dermatologia".

Qual o significado *desta* disciplina para o futuro exercício profissional do atual estudante universitário? Exemplificando: o futuro médico qualquer que venha a ser sua especialidade, necessita, obrigatoriamente da disciplina Anestesiologia? O futuro sociólogo tem que conhecer, obrigatoriamente Antropologia Cultural?

Quais as relações *desta disciplina* com as que a antecedem? Estas constituem, de fato, pré-requisitos daquelas? O enfoque que esta sendo dado a ela traz contribuição significativa para a formação do estudante? Conheço suficientemente o trabalho dos meus colegas de modo a poder melhor integrar minha disciplina com as demais?

Exemplificando: Por que *minha* disciplina, Bases de Clínica Cirúrgica, ministrada no 4º ano, pressupõe formação prévia em Anatomia Sistemática I e II, ministradas no 1º ano? Os estudantes de Medicina poderiam cursar o 4º ano sem terem freqüentado as duas primeiras? *Minha disciplina de 2º ano*, Direito Constitucional, pressupõe conhecimentos prévios de Ciências Políticas e Teoria Geral do Estado, desenvolvida no 1º ano?

A recíproca também é verdadeira: Por que *nossas disciplinas básicas* - Bioquímica e Anatomia, Cálculo I e Álgebra Linear, Sociologia I e Antropologia, Psicologia da Aprendizagem e Didática, serão necessárias para que nossos estudantes possam cursar disciplinas oferecidas mais adiante em Cursos das Áreas da Saúde, Exatas e Tecnológicas, Humanas e de Licenciaturas? Qual o significado de disciplinas comuns a todos os cursos e a parte significativa dos mesmos, como Antropologia Teológica e Estatística, respectivamente, para a formação do estudante? Que tipos de enfoques as mesmas devem apresentar, considerando-se a diversidade dos cursos em que são ministradas?

Como os conceitos e conteúdos *desta disciplina* se ligam aos de *outras disciplinas* desenvolvidas na mesma série? Exemplificando: que relações podem ser estabelecidas e vivenciadas entre Laboratório de Teleprocessamento de Redes, Projetos de Sistemas, Tópicos Especiais de Redes de Computadores, Construção de Compiladores, Laboratório de Microcomputadores e Elementos de Economia por um aluno que cursa o 8º semestre de Engenharia de Computação? Que enfoque deve ser dado à Antropologia Teológica C, ministrada no mesmo semestre, para que o estudante de Engenharia *atribua sentido* a esta disciplina?

Avançando um pouco mais: como tecer a complexa *rede curricular* de um determinado Curso assegurando-se aos estudantes uma visão integrada dos conteúdos de disciplinas desenvolvidas ao longo de 4, 5 ou 6 anos? A título de exemplo: como trabalhar de forma a garantir que professores e alunos identifiquem com clareza as relações entre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Financeiro e Direito Processual Trabalhista, disciplinas desenvolvidas no 2º, 3º, 4º e 5º anos, respectivamente, do Curso de Direito? Como ter sempre presente as relações supostamente implícitas no Currículo de Direito, caminhando-se na direção de um *Projeto Pedagógico* para o Curso?

Num sentido mais amplo, a atribuição de um sentido à docência, implica **vermos nossas disciplinas a partir de uma ampla perspectiva histórico-cultural**. Questões que dizem respeito ao mundo atual, projeções sobre o que nos legará o futuro, são fundamentais para o trabalho docente.

Não é possível restringirmos nossa visão aos cursos que ministramos e às Instituições em que atuamos e nem mesmo ao perfil do profissional que estamos ajudando a formar. Nossas disciplinas e cursos são desenvolvidos num dado momento histórico, em condições específicas vigentes em nosso país, região e Estado.

É impossível desvincular nosso trabalho docente do acelerado processo de mudanças sócio-culturais que ocorrem neste final de século abrangendo desde o rápido colapso de *países emergentes* até a cada vez mais precoce obsolescência dos micro-computadores.

É provável que estejamos vivendo, já, uma nova fase da História a qual se convencionou chamar pós-modernidade: "... ambiente povoado pela cibernética, a robótica industrial, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o video-game, o video-cassete, o video-data, a TV a cabo e os computadores domésticos" (Santos, 1995:26-27). Qual o significado deste *novo cenário* para nossas disciplinas e cursos?

Qual o papel da Instituição Universitária num mundo que *sofre os efeitos* de uma super-safra agrícola na Europa, enquanto se morre de fome em extensas áreas da África, da Ásia e da América Latina? Como descontextualizar essa Instituição neste final de século quando, ao mesmo tempo em que o mundo nunca foi tão rico, relatórios da ONU divulgados recentemente indicam que a pobreza absoluta atinge hoje 1,3 bilhão de pessoas no globo?

Como rever nossa função docente a partir da constatação de que a moderna tecnologia provoca problemas antes impensáveis, como por exemplo, o fato de o crescimento econômico não dar como resultado um crescimento proporcional em número de empregos gerados? Lembremos, a título de exemplo, das "mega-fusões" de mega empresas ocorridas nos últimos quinze dias, as quais, em busca de *maior produtividade*, de não se deixar vencer pelas concorrentes, anunciam como primeiras medidas, as demissões de milhares de trabalhadores.

Qual o significado para o ensino superior de teses que enfatizam uma forma de trabalho melhor educada, em lugar de uma mais barata, como a única saída para o impasse econômico atual?

Como professores, vimo-nos oscilando entre as mais tradicionais formas de ensino - o professor falando para uma classe que toma nota do que ele diz - e propostas avançadas que soam como pós-modernas - aplicações de simulações com o uso da informática - ambas, geralmente, com resultados precários.

Como desenvolver nossas disciplinas e cursos de modo a privilegiar o profissional do futuro, que provavelmente precisará de sólidos conhecimentos numa dada área e ao mesmo tempo portador de uma

cultura geral que lhe permita transitar entre áreas afins com certa facilidade? Como visualizar desta forma os futuros profissionais, hoje estudantes universitários, sem cairmos nas armadilhas de ideologias que defendem a mão de obra facilmente adaptável às mais diversas funções, isto é, pregando o fim da própria identidade profissional?

Este *olhar para fora* não se justapõe ao *olhar para dentro*, conforme considerações feitas mais atrás. Ambos se complementam de modo mutuamente inclusivos.

À docência universitária não basta, é claro, esta consciência aguçada sobre o próprio trabalho, sobre suas relações intra e inter-universitárias e nem mesmo sobre as relações disciplina-Universidade-cursos.

Nada será concretizado sem outros componentes dos alicerces sobre os quais se apoiam os pilares da docência, constituindo um edifício solidamente estruturado e de portas e janelas abertas para o mundo. Trata-se dos *conhecimentos* que o docente já tem - e que será sempre atualizado - sobre os próprios conteúdos de sua disciplina e sobre *como trabalhar* com os mesmos junto aos estudantes.

Quanto mais amplos e profundos seus conhecimentos, maiores suas possibilidades de atribuir sentido ao próprio trabalho, maiores suas possibilidades de integrar e ajudar aos demais a integrarem suas disciplinas e cursos visando a formação de profissionais competentes, cultos e comprometidos com sua própria gente.

Se se tratar de um pesquisador, ótimo. Se não, que seja, no mínimo, um consumidor de cultura - que se atualiza sempre em sua própria disciplina e área de conhecimentos. Exemplificando: como imaginar que um professor de Bioquímica- disciplina básica em todos os cursos da Área da Saúde - deixe de ter seu próprio projeto de pesquisa ou, pelo menos de se atualizar constantemente, dados os extraordinários avanços nesta área? Como supor que desconheça a própria história da Bioquímica?

Fica descartada, portanto, a possibilidade de se atingir a docência em nível de excelência, caso o professor universitário não possua sólidos conhecimentos sobre sua própria disciplina. Não se improvisa um docente de Econometria, de Física do Estado Sólido, ou de História da Arte.

A questão sobre como trabalhar junto aos estudantes faz parte deste quadro que aponta para o professor universitário desejável e necessário. Não se isola da anterior e deve ser vista no conjunto apontado anteriormente

- atribuição de sentido a cursos e disciplinas, relações Universidade-Mundo, competência em termos de conhecimentos.

Por que *dar aulas*, isto é limitar-se a *transmitir conhecimentos* se os estudantes dispõem para isto, além da imprensa escrita, inventada há mais de 500 anos, outros meios de acesso às informações? Por que não privilegiar discussões em torno de temáticas levantadas junto aos alunos? Por que não prestigiar a aquisição de mentes criativas e inquiridoras, através de debates, de resoluções de problemas extraídos da própria realidade sócio-cultural, incluindo-se aqui, necessariamente, ciência e tecnologia? A Universidade freqüentemente subestima a capacidade do aluno quando, na verdade, ele se encontra numa das fases mais criativas e produtivas de sua vida. Privilegiamos a transmissão de conhecimentos, atribuindo valor à aquisição passiva dos mesmos, esquecendo-nos de que a mídia muitas vezes já lhes apresentou os fatos de modo mais estimulante.

Por outro lado, novas armadilhas podem nos pegar de surpresa: abusarmos do uso de simulações através dos recursos que a Informática nos oferece, formando, por exemplo, engenheiros cujo perfil já não corresponde a esse profissional, definido como aquele indivíduo que gosta de ver como as coisas funcionam e porque funcionam de uma determinada maneira e não de outra. Podemos cair nas armadilhas dos debates vazios, dos seminários que nada mais são que aulas com as quais o professor não se compromete, com a modernização restrita à adoção do *novo*, com significado obrigatoriamente positivo. Recorrendo à tecnologia educacional - o que é positivo - podemos nos esquecer de que ela é *apenas um meio* à disposição do professor e não um fim em si mesmo.

Esta parte, - *mais técnica*, por assim dizer - cuja aquisição geralmente constitui o objetivo mais imediato dos futuros docentes universitários e daqueles que buscam melhor capacitação, não pode ser desvinculada das anteriores. Ter bom e vasto instrumental didático sem sólidos conhecimentos na disciplina e área, sem visão de mundo, sem consciência clara sobre o papel docente num curso que conduz a uma determinada formação profissional, pode, quando muito, tornar as aulas mais *interessantes*, isto é, ridículas aos olhos dos estudantes mais inteligentes.

Diante das exigências e anseios que as questões até aqui levantadas provavelmente virão a desencadear, é importante lembrar que as atividades de planejamento implicam, também, discussões sobre as condições de infra-estrutura e de recursos necessários para a implementação de um ensino superior em nível de excelência. Sem fazermos de ambos - infra-

estrutura e recursos - fins em si mesmos e sem correremos os riscos de atribuir às nossas falhas exclusivamente a falta de recursos, é importante que docentes, coordenadores de cursos e diretores tenham presente, por ocasião dos encontros de planejamento, questões que dizem respeito às bibliotecas, espaço disponível para trabalhar junto aos alunos (aulas), além de outras, de modo a se estabelecer metas a curto, médio e longo prazos, visando condições de trabalho e estudo adequadas ao constante aprimoramento da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A questão de como e porquê avaliar nossos estudantes completa este quadro e constitui o tema central do texto que vem a seguir.

Referências Bibliográficas

SANTOS, Jair F. dos - **O que é pós-moderno?** São Paulo, Brasiliense, 14ª ed., 1995.

O IMPERATIVO ÉTICO DO BOM USO DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Mara Regina Lemes de Sordi*

I. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO COMPONENTES NECESSÁRIOS À QUALIDADE DO ENSINO

Época de planejamento tem sido lembrada como ocasião para repensar opções, refazer caminhos e selecionar recursos para viabilizar mudanças, algumas vezes, claras no campo da imaginação mas que precisam ser postas em ação. Pensar e agir guardam alguma distância e muitas boas idéias pedagógicas ficam reduzidas a meras elocubrações teóricas sem repercutir absolutamente em nada no terreno prático.

Se parece ser condição essencial ao ensino de qualidade manter-se sempre em estado de alerta, interrogando sua adequação aos desafios de várias ordens que se configuram em nosso cotidiano educacional, a avaliação emerge como instrumento basilar de trabalho, exibindo sua centralidade na redefinição crítica dos caminhos. Avaliar pressupõe *conhecer para aprimorar*. Insistimos na importância que a avaliação assume no planejamento das atividades acadêmicas. Lembramos a dimensão processual que atravessa tanto a avaliação quanto o planejamento, o que impõe aos educadores aprender e ensinar a extrair de ambas atividades o máximo de suas possibilidades visíveis e invisíveis.

Cabe destacar a dificuldade de se avaliar (o que implica estabelecer juízos de valor, tomar partido em uma direção ou outra) se desconhecemos ou conhecemos de maneira empobrecida os objetivos que norteiam nosso plano de trabalho. Frente aos desafios de um mundo em constante mudança, parece fazer sentido recuperarmos nossa capacidade criativa de modo a pensar um ensino de graduação regido por uma lógica que

* Colaboraram na elaboração do presente texto os demais Membros da Comissão de Avaliação Institucional/PUC-Campinas: Prof. Ms. Jairo de Araújo Lopes; Prof. Dr. Newton Cesar Balzan; Prof. Dr. Renato Areias; Prof. Dr. João Batista de Almeida Júnior.

transcenda a repetição estéril de conceitos que rapidamente são consumidos e esquecidos pelos alunos dando lugar a outras informações que seguem o mesmo destino.

Creemos ser importante ressaltar que ao propormos, por ocasião do processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas, alguns indicadores de qualidade do ensino de graduação, intencionalmente optamos por projetar uma concepção de ensino condizente com os novos tempos, que correspondesse a um modelo de universidade a construir solidariamente. O imperativo ético a que nos referimos embasa-se na revisão crítica de nossas práticas pedagógicas em função do perfil profissional que se anuncia desejável ao mundo do trabalho. A repetição exaustiva das novas competências requeridas dos trabalhadores em tempos de pós-modernidade, já despertou em muitos de nós a desconfiança de que o modelo de ensino que tem nos orientado parece não dar conta da realidade atual. No entanto, temos ensinado a nossos alunos apoiados no paradigma da certeza, das verdades prontas e acabadas, reafirmando uma concepção de qualidade ultrapassada e limitadora das habilidades cognitivas de alta complexidade que devem caracterizar o estudante universitário.

Será interessante mantermos nossos estudantes reféns de nossas certezas pedagógicas, se a sociedade da informação, da tecnologia nos desmente no momento seguinte, denunciando as fragilidades de nosso discurso argumentativo apresentado como verdade? Pedro Demo nos lembra que

"a tarefa principal do conhecimento é, pelo menos até certo ponto, desfazer as verdades, para descongelar os entraves ao processo de questionamento e inovação. Se existe alguma coisa permanente em ciência, é a provisoriedade de seus resultados, ou a perenidade do questionamento" (1997, p. 18).

O planejamento não se encerra ao término do período formal a ele atribuído, o que se mostraria um desserviço na medida em que concorreria para uma visão burocratizante do mesmo. Não desconhecemos, porém, que é nesse momento formal que se tomam decisões que podem aumentar ou restringir as chances de um ensino comprometido com uma lógica mais emancipatória e crítica. Cabe aqui inserir o perigo contido nas falas pedagógicas ditas inovadoras, mas que se limitam a alterar aspectos periféricos sem abalar substantivamente o processo de ensino. Na teoria se observa a homogeneização do discurso de mudança e de compromisso social bem como o incentivo ao pensamento divergente e crítico. Porém, na prática concreta persiste o mesmo 'modus operandi'. Este, como bem

o sabemos, não suporta o contraditório, tem dificuldades de trabalhar em zonas de incerteza e isso inviabiliza ousadias pedagógicas e administrativas necessárias para devolver a flexibilidade ao planejamento orientado pela perspectiva transformadora. Concordamos com Sacristán Gimeno quando afirma

“ O manejo dos conceitos sem o compromisso com a prática cumpre com o rito de mudar aparentemente a realidade baseando-se na manifestação de boas intenções ocultando as misérias. Nisso consiste manter uma perspectiva crítica em educação : em descobrir essas incongruências para sanear o discurso educativo e manter viva a utopia, forçando a mudança da realidade. Apenas dessa forma os conceitos pedagógicos não se desgastam e mantêm seu poder de apresentar ideais com que pressionar a realidade e as forças que a governam ”(1998,p.136).

O processo de avaliação formal do ensino de graduação deflagrado na PUC - Campinas em 1998, apesar de seus reconhecidos limites, fruto das condições políticas do momento e também da heterogeneidade diagnosticada junto aos diferentes cursos, nem por isso deixou de se constituir um importante passo rumo a um esforço de reflexão e auto-conhecimento que tende a se tornar permanente. Por isso, cabe destacar que os indicadores levantados, positivos e/ou negativos, devem e podem servir como pretexto para o repensar do trabalho pedagógico. Um dos princípios básicos da avaliação pensada a sério é que os erros devem ser tomados como momentos de tomada de consciência e de tomada de decisões com vistas ao enriquecimento pessoal, profissional e institucional.

Os dados recolhidos na primeira fase do processo institucional, tão logo sejam socializados e devidamente associados às experiências já existentes e avançadas em algumas unidades acadêmicas, permitirão duas tomadas de posição a priori, e determinarão uma terceira subsequente. Em nível individual, propiciarão ao educador um reencontro introspectivo com sua auto-imagem, seu projeto profissional e de vida. Ao reconhecer sua titularidade na definição do docente que quer ser, isto o remeterá a pensar e a avaliar as repercussões de suas opções na vida de seus alunos.

Ao se respeitar o direito do docente de construir um dado modelo de atuação em sala de aula, nem por isso se pode desconsiderar sua participação e responsabilidade para o êxito do processo coletivo de

trabalho em que está inserido. A busca de integração entre a proposta individual e coletiva, a ambas enriquece interferindo no currículo real praticado na escola. Currículo real que inclusive transcende os limites do currículo oficial, na dependência da criatividade e ousadia pedagógica que o docente puder praticar, norteando-se pelos eixos do Projeto Pedagógico privilegiado pelo curso e em constante estado de aperfeiçoamento. Essa outra condição implica tomada de decisões arquitetadas no plano do coletivo. Para esse âmbito, o espaço do planejamento é estrategicamente importante. E a avaliação pode ser elemento decisivo para evitar as contradições do olhar e não ver as arestas que insistem em remanescer.

Ressaltamos a figura dos coordenadores como decisiva para a qualificação do planejamento acadêmico. Como sujeitos potencialmente catalizadores do projeto pedagógico do curso, podem colocar-se a serviço da articulação das diferentes subjetividades que compõem o conjunto do corpo docente, objetivando-as ao tomar como referência os interesses maiores do projeto de formação. Resulta daí nossa expectativa de que os dados de avaliação que serão encaminhados aos cursos possam ganhar vida por meio da ação ética e competente dos professores que, complementarmente, assumem funções de gestão do processo educativo.

Longe de pretender apresentar um manual de instruções para o uso dos dados avaliatórios construídos por meio da participação da comunidade acadêmica, arriscamos reunir alguns princípios para favorecer uma leitura dos mesmos, simultaneamente corajosa e humana, rigorosa e amorosa como convém a todos aqueles que se envolvem no delicado campo da avaliação.

Parafraseando Calvino (1995) defendemos que para enfrentar a complexidade que envolve os processos avaliatórios, é necessário considerar os novos contextos em que estão inseridos os velhos problemas que afligem avaliadores e avaliados. Leveza, exatidão, visibilidade e multiplicidade são atributos que devem permear o trabalho daqueles que estão envolvidos de uma forma ou outra com a avaliação em seus diferentes níveis e atores decorrentes.

Leveza entendida como característica fundamental para instalar o debate com a comunidade, como componente que assegura a flexibilidade na reinterpretção dos limites das condições objetivas de trabalho, de modo a maximizar avanços, favorecendo as rupturas com o instituído. *Leveza*

para conduzir o processo de modo prospectivo, buscando a co-participação dos sujeitos nas decisões a serem tomadas, coadjuvando o administrativo às exigências do acadêmico. Leveza para enfrentar as tensões inerentes a todo processo avaliativo, em especial aqueles regidos pelo reconhecimento da necessidade de mudanças paradigmáticas para enfrentar uma sociedade que está a reclamar um conceito de qualidade de ensino interessado em desbancar a idéia de quantidade de informações como sinônimo de conhecimentos socialmente válidos e atestadores de competências.

Exatidão entendida como a busca do rigor teórico-metodológico e ético para atender aos indicadores de qualidade de ensino selecionados como imprescindíveis à revitalização do projeto de formação. Estes indicadores devem transcender a visão tecnicista de competência. Trata-se de assumir a responsabilidade de despertar a consciência ética dos alunos como componente diferencial entre a boa e a má educação. A defesa desta concepção de exatidão envolvendo as duas dimensões propostas se justifica no pressuposto de que o desrespeito a uma delas pode significar a desconsideração do papel que o ensino superior deve cumprir para fazer diferença na qualidade de vida social.

Visibilidade entendida como a explicitação do que se pretende com a avaliação, os micro e macro objetivos sociais que se buscam ratificar (Giroux, 1997). Consideramos imperativo ético que subjaz a avaliação evidenciar as lógicas que orientam as opções em todos os níveis: do local ao central, do nacional ao transnacional, do interno ao externo. Inserir no planejamento o exame criterioso dos objetivos que se privilegiam, implica rever as atividades teórico-práticas que permitirão alcançá-los. Uma vez mais cabe destacar que o compromisso com um ensino competente envolve paradoxalmente, incluir e superar as especificidades da disciplina para avançar rumo à utopia de formar cidadãos para a vida, para o mundo do trabalho. Isso difere substancialmente da reducionista visão da formação de profissionais para o mercado. Não é demais lembrar o caráter mutante dos atuais postos de trabalho. Isso nos remete à reflexão de que é difícil “formar para o futuro” diante da incerteza que acompanha a própria definição do futuro. Nisso reside a insistência com que enfatizamos o ensino voltado para a autonomia intelectual, habilitando os egressos a aprender a buscar e transformar informações em conhecimentos socialmente úteis.

Multiplicidade entendida como o reconhecimento da avaliação como fenômeno multifacetado, polissêmico, plural. Dai deriva a aceitação da

avaliação como conceito carregado de ambigüidades, sujeito a múltiplas significações, fruto de encontros e desencontros em que a intersubjetividade imprime sua marca. Para tal, lembramos que os dados da avaliação precisam ser relativizados, considerando-se a enormidade de fatores que neles interferem. Porém, que não seja esse o álibi para não agir rumo ao aprimoramento que se faz necessário.

Complementando nosso raciocínio, lembramos que a tomada de posição individual e depois coletiva frente aos resultados da avaliação só se converte em círculo virtuoso quando a instituição igualmente assumir a parte que lhe cabe na reconstrução do projeto educacional, valendo-se da avaliação para estabelecer políticas de ação em nível macro, capaz de fomentar e dar suporte às mudanças propostas e indispensáveis para a revitalização do trabalho pedagógico desenvolvido nas e pelas bases. Sem sombra de dúvidas, essa atitude será diretamente responsável pelo grau de credibilidade necessário para transformar a cultura avaliativa vigente, dando segurança aos envolvidos para entender os sentidos da avaliação e para com ela se comprometerem definitivamente.

Essa integração das diferentes instâncias permitirá o sinergismo imprescindível para que o projeto institucional ganhe força e competência para enfrentar o acirrado mercado educacional. Defendemos a idéia que a avaliação só faz sentido quando regida pela ética da inclusão dos diferentes sujeitos interessados na discussão dos rumos do Projeto Educacional, obra em continua construção. Em tempos de tão grande competitividade externa, a avaliação pode e deve servir de elemento aglutinador das forças internas que ambicionam um ensino de qualidade condizente com a história da instituição, com os valores que apregoa e que parecem se manter atentos aos apelos de uma sociedade que legitimamente reclama por profissionais capazes de se indignar frente à barbárie resultante dos avanços do modelo neoliberal.

“Parece uma conquista impossível, a muitos, perceber que são os próprios homens que criam as instituições e que por isso eles podem repeti-las, empobrecê-las, enriquecê-las. Podem até mesmo modificá-las radicalmente, a partir de um projeto que seja fruto do pensamento e da vontade de cada um e constituído sob o critério da reflexão e do desejo de todos.” (Luiza Castiglioni Lara, s d)

II. MUDANDO CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DE ENSINO POR MEIO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A busca de uma formação diferenciada que não esteja preocupada com o cumprimento obsessivo de cargas horárias de disciplinas, cujos conteúdos são despejados sem que os estudantes tenham tempo para interrogar suas bases é condição essencial para instituir uma nova concepção e prática de avaliação. Esta para ser coerente com os novos desafios da formação em nível superior deve valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alta complexidade, superando a mera memorização de informações. Um trabalho de cunho reflexivo, iluminado pelo olhar investigativo, que reconhece a inexistência de verdades absolutas e que compreende o homem como sujeito histórico, o que lhe proporciona a condição de contribuir para a reconstrução de uma sociedade mais equânime.

Buscando ampliar as bases da formação pela valorização de outros saberes explorados como temas transversais, a proposta de formação precisa possibilitar a criação de espaços de convivência entre alunos e professores das diferentes séries no melhor espírito universitário. A adesão e o grau de envolvimento da comunidade com a mudança deve ser visualizada como meta a ser atingida gradativamente. Não há como desconsiderar a cultura vigente que ainda entende que só se aprende na sala de aula. As transformações desta lógica de conceber a sala de aula como único espaço concreto de aprendizagem é desafio a ser superado a longo prazo.

Adotar-se uma nova concepção de avaliação, preocupada mais com o processo do que com o produto e que aceita a face construtiva do erro como condição necessária para avançar rumo a autonomia intelectual parece ser estratégia significativa. Apoiando-nos em trabalho piloto por nós proposto na Faculdade de Enfermagem apresentamos alguns subsídios para a reflexão e crítica de nossos pares (Sordi et al, 1998). Em nossa experiência, instituiu-se-se uma pasta avaliativa individual cujos componentes e referentes de análise propiciam a reafirmação de valores importantes para a formação dos novos tempos. Expõe-se a seguir os principais objetivos perseguidos:

- Possibilitar o exercício articulado da teoria e da prática, dando concretude às experiências de ensino.

- Colaborar para o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese dos futuros profissionais, reconhecendo sua experiência de vida e sua cultura estimulando sua participação ativa nos processos de intervenção nos espaços educativos.
- Estimular a geração de novos conhecimentos por meio da sistematização escrita e oral das experiências vividas em projetos integrados
- Ampliar as bases da formação pela valorização de outros saberes apresentados como temas transversais e que possibilitem uma visão mais crítica da realidade mundial.
- Diversificar as formas de avaliação e flexibilizar a leitura dos dados a partir de visão abrangente e complementar do significado das novas competências a alcançar a partir de uma concepção rejuvenescida de qualidade de ensino.
- Discutir as questões de interesse coletivo referentes aos problemas atuais do curso, da universidade, do país e do mundo ampliando as bases culturais dos futuros egressos.

III. DA INTENÇÃO PARA A AÇÃO: CONSTRUINDO A DIFÍCIL COERÊNCIA PEDAGÓGICA

Pretendendo ser coerente com as novas concepções de qualidade de ensino que o curso defende o que requer para reafirmá-las uma revisão dos instrumentos e critérios de avaliação vigentes que nortearão o processo de formação ao longo das séries, rompendo os limites e os territórios disciplinares, instituiu-se no curso de Enfermagem o **memorial acadêmico**.

Vários autores referem a impossibilidade de se alterar os eixos da formação se não se proceder transformação nos princípios que regem a avaliação educacional (Freitas, 1995; Sordi, 1995). Este parece ser um dos grandes problemas a ser superado pelos educadores críticos. Considerando que a avaliação é dentre os componentes do trabalho pedagógico o que mais esconde e contém poder, não se pode esperar mudanças atitudinais se, paralelamente, não se redefinir os referentes tomados para explicitar o que se denomina por “bom desempenho” e “bom aluno”, a partir das mudanças teóricas anunciadas. Dai deriva a

difícil construção da coerência docente que aproxima o discurso e a prática inovadores, dando-lhes maior visibilidade.

A introdução da idéia de um memorial acadêmico no curso nasceu da tentativa de reverter a lógica positivista de avaliação, centrada na averiguação dos produtos parciais e limitados exibidos pelos estudantes, quase sempre colhidos por meio de provas formalmente realizadas e que exploram hegemonicamente as dimensões tecnicistas embutidas na formação. Considerando que é esse exatamente o traço que deve ser superado para dar à formação uma feição mais humana e ética, é sobre ele que incidiu nossa maior atenção. Para tal, revisitamos nosso conceito de aprender.

Segundo Tavares (1998, p.15)

"Só aprendo verdadeiramente quando a realidade passa através de mim e de alguma forma me transforma sem se deixar prender, algemar pelos meus conceitos, sentimentos e pelas minhas crenças; sem permitir que os meus esquemas mentais e afetivos a dominem e a contenham, a violentem e escravizem."

Daí deriva a importância de se valorizar uma outra visão de conhecimento, mais ampla, mais desafiadora, incapaz de ser apreendida pelas formas usuais de avaliação, quase sempre direcionadas a captar aspectos bastante palpáveis, mensuráveis e irrefutáveis do ensino tradicionalmente definido. Ao assumir outra lógica de formação, altera-se a base avaliativa que passa a ser explorada para além dos limites do espaço da sala de aula. O bom aluno na nova concepção de ensino é aquele que explora todas as oportunidades oferecidas pelo meio universitário. Não se satisfaz com a fala do professor, busca superar limites impostos pela visão de certeza, desafia a realidade e reconhece-se como co-criador de novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, não se cansa de procurar sentido para tudo que vê, ouve, toca.

Nessa perspectiva, seria ingênuo pretender usar instrumentos convencionais de avaliação, preocupados em medir apenas uma faceta da questão. Nosso bom aluno não é mais o grande "tirador de notas" em situações de prova. O bom aluno se configura na confluência de bons resultados que exhibe em atividades de ensino, extensão e pesquisa. Essas são assumidas tanto individual como coletivamente e são cumpridas e registradas processualmente. Surge daí a idéia do memorial (percurso acadêmico) e a necessidade de constituição de uma pasta avaliativa que

dê condições para alunos e professores se orientarem passo a passo dos avanços existentes nas várias dimensões que compõem a nova definição de competência profissional a ser tomada como referência pelos mesmos para orientar a seleção das experiências de formação consideradas como válidas.

Cabe enfatizar que os alunos devem participar do processo de construção do novo padrão de qualidade profissional, conscientizando-se de seu papel ativo na busca de experiências de formação que extrapolem o modelo convencional. Devem inclusive, preocupar-se com o preenchimento qualitativo de seu memorial, incluindo todas as atividades que, de alguma forma, resultaram em vivências significativas importantes para a sua formação. No entanto, o preenchimento deve ser acompanhado do exercício de reflexão, evitando tornar-se mero instrumento burocrático. Outro quesito importante é que o memorial deva ser examinado de forma amorosa pelos sujeitos do par educativo conforme nos ensina Luckesi (1995), gerando novas bases para o planejamento das futuras intervenções que se farão conjuntamente em prol do crescimento, nas múltiplas dimensões necessárias. Souza nos lembra que a implementação de um porta-fólio (em nosso caso denominado memorial acadêmico),

"poderá ser encarado pelo binômio formador-formando como um modelo de avaliação desencadeador e registrador do fluir do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno com a vantagem de uma relação educativa facilitadora não só do desenvolvimento da autonomia do aluno mas também de todo o processo de formação, investigação e intervenção. (1998, p.148)"

IV. BOM USO DO MEMORIAL ACADÊMICO: UM EXERCÍCIO TÉCNICO E/OU POLÍTICO?

Reconhecemos as dificuldades pessoais e profissionais decorrentes das mudanças das quais participamos, posto que elas tendem a abalar nosso ofício de professor, nossa forma usual de trabalhar e portanto, exigem de nós rupturas por vezes difíceis e desestabilizadoras. Dessa maneira cremos necessário esclarecer tanto alunos como docentes das verdadeiras razões que se escondem nas propostas inovadoras, comprometendo-os a assumir solidariamente os riscos da mesma, pela compreensão e confiança em sua potencialidade transformadora. Pensando nisso, abaixo

enunciamos alguns indicadores compartilhados com a comunidade acadêmica envolvida no projeto de avaliação orientado por uma perspectiva emancipatória, tentando instrumentalizá-los para o bom uso do memorial acadêmico.

- **PAPEL DO PROFESSOR:** a adoção do compromisso explícito com a aprendizagem dos estudantes é condição decisiva para o sucesso da proposta. Chama a atenção, no entanto, a flexibilidade e a leveza garantidas ao educador na interpretação dos dados que denotam os avanços observados no estudante. Não se insiste na visão estreita de nota ou média que uma vez consignada impede qualquer discussão a respeito tornando professores e alunos reféns de julgamentos feitos de forma estanque. Assume-se o princípio da provisoriedade proposto por Hoffman (1996).
- **REALIZAÇÃO DE GRÁFICO EVOLUTIVO**
Envolve a análise da qualidade formal e política de cada um dos alunos, conforme a proposta de Demo (1996). O registro subsidiará a avaliação e a implementação de medidas que visem a reversão de possível quadro de fracasso escolar. Implica a prática dialógica cotidiana e a horizontalização das relações entre alunos e docentes. Cada docente responsabilizar-se-á pelo registro das caminhadas dos alunos sob sua supervisão e o tomará como material imprescindível ao planejamento pedagógico que recupera sua natureza processual e dinâmica. Esse material será utilizado posteriormente como contribuição pessoal trazida ao Conselho de Série, conceito a ser explicado logo a seguir. Convém destacar que esse registro é documento que dinamiza e objetiva os diálogos travados entre o docente e o estudante. Rompe-se com a visão de avaliação sentenciosa, realizada unilateralmente pelo docente e que empobrece a relação pedagógica.
- **PAPEL DO ALUNO**
Pressupõe-se um engajamento ativo dos estudantes no processo, em seus vários instantes: atualização contínua de seu memorial com os comprovantes de suas múltiplas atividades de formação; discussão dos registros apresentados pelos docentes, sugestão e solicitação de suporte nas áreas em que se sentir vulnerável, revelando sua disposição de crescer nas várias dimensões que caracterizam o universitário competente em uma sociedade submetida a processo de mudanças aceleradas. Essa atividade reflexiva realizada conjuntamente contribui para o uso diferenciado do tempo pedagógico na medida em que a reflexão é tomada como recurso educativo. Essa compreensão é

estratégica para evitar que o tempo de reflexão ocorra apenas quando 'sobra tempo'. A eventual 'perda de tempo' gasto na reflexão sobre o vivido, revela-se essencial para os fins ético-políticos que se perseguem, os chamados objetivos socialmente necessários para um profissional disposto a intervenções qualitativamente diferenciadas no mundo do trabalho.

- **INSTITUIÇÃO DO CONSELHO DE SÉRIE**

A proposição de um "Conselho de Série" visa a contribuir para a superação da fragmentação que acompanha o processo de formação do estudante. Ao ser institucionalizado revela a vontade política de criar espaços formais para olhar de forma mais totalizante o percurso do estudante. Rompe-se com o círculo vicioso de se propor julgamentos dos alunos formulados de modo parcial, por vezes arbitrário. Diminui-se assim o peso das avaliações informais que acabam sutilmente contribuindo para a fabricação da excelência e do fracasso dos alunos. (Perrenoud, 1990). A lógica dos trabalhos do colegiado será orientada pela discussão dos registros dos docentes e análise das ações por eles implementadas visando a melhoria do desempenho do acadêmico. O conselho reunir-se -á semestralmente para análise do memorial dos alunos. A coordenação dos trabalhos poderá ser atribuída a um docente a quem caberá inclusive dinamizar os esforços reflexivos e a seleção de estratégias metodológicas que favoreçam a capacitação dos professores na perspectiva interdisciplinar anunciada como importante na contemporaneidade.

- **EMISSÃO DE PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CONSELHO DE SÉRIE**

As discussões em nível do colegiado fornecem elementos para a emissão de um parecer circunstanciado o que inclui a proposição de medidas educativas de natureza recuperadora. Em resumo, pretende-se por meio de mediação construtiva do docente, um encaminhamento integrador do aluno no processo de ensino, antecipando o planejamento das ações para os próximos semestres letivos. Envolverá medidas deliberadas para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos tanto no plano técnico como político durante sua permanência na universidade, insistindo precocemente para que os estudantes se comprometam com a educação continuada.

Caberá aos coordenadores garantir a proposta orientando professores e alunos e avaliando passo a passo o plano de implementação. A nota

teórica global dos alunos comumente obtida por meio de provas ou estágios, na nova concepção avaliativa que perpassa o projeto deverá ser entendida de modo diferenciado. Isso implicará a aceitação da idéia de que a mesma poderá ser alterada qualitativamente pela valorização dos aspectos privilegiados como reveladores da nova concepção de ensino. Esta será construída processualmente por meio da conscientização e vivência de uma vida universitária norteada por outras concepções de qualidade de ensino, mais condizentes com os novos tempos, o que implicará grandes rupturas nos valores de professores e alunos, gerando alguma ansiedade compreensível diante do novo.

V. VALE A PENA APOSTAR NA MUDANÇA INOVADORA DA AVALIAÇÃO?

A proposição de inovações nas escolas pode ser usada como mero artifício administrativo para dar a impressão de avanços na área acadêmica, não gerando impactos no cotidiano que se mantém intocado. No entanto, quando animada por lideranças conseqüentes, essa espécie de ousadia pedagógica tende a transformar qualitativamente a realidade escolar, recuperando a alegria de alunos e professores na aventura intelectual que juntos partilham. Obviamente, a adesão a propostas de mudanças requer muito mais do que a boa vontade dos envolvidos. Implica uma certa disposição para enfrentar o novo, suportando os instantes de hesitação que ocorrem quando nos vemos instados a superar visões e valores anteriores que regiam nossa prática docente e nos sentimos desafiados a reconstruí-la dentro de novos paradigmas. Por conseguinte, há que se fazer a aposta, convencidos de que resultados favoráveis a curto prazo são pouco prováveis dada a complexidade que cerca a alteração substantiva de nossa práxis. Nessa perspectiva, muitos titubearão ao matematizar as vantagens e os riscos das inovações. O medo do fracasso, o temor da crítica alheia tendem a paralisar muitas proposições de grande valor intrínseco. Pelo receio de transgredir algumas convenções educacionais decodificadas como dogmas, esquecemo-nos que estas foram concebidas por homens e mulheres em um determinado tempo histórico atendendo a algum interesse. As razões que nos levam a reproduzi-las acriticamente merecem ser postas em causa. Para tal, se desejarmos realmente construir novas realidades educacionais mais condizentes com a contemporaneidade e seus desafios técnicos, políticos e sobretudo éticos, parece-nos crucial

aceitarmos a idéia de que o questionamento é alavanca do conhecimento. Demo (1997,p.18) nos ensina que

"o conhecimento em vez de produzir certezas, é marcadamente uma estratégia de as desmontar. Parece ser mais uma habilidade de lidar criativamente com a incerteza, com a qual convive dialeticamente."

Assim, reafirmamos que o esforço para alterar concepções de qualidade de ensino por meio da mudança radical (na raiz do problema) das práticas de avaliação, está intimamente ligada à assunção de posturas reflexivas acerca do nosso fazer pedagógico, questionando-o e construindo-o processualmente pelo reconhecimento de sua inconclusão. A aposta que fazemos na positividade da inovação aqui apresentada está menos centrada na certeza de êxito e mais na convicção da importância de interrogarmos nosso vivido procurando torná-lo a cada dia melhor. E isso implica uma nova concepção de avaliação que inclua a descoberta da vertente construtiva do erro. Como aponta Milton Santos (1998) deveríamos aprender a celebrar também nossos tropeços, exaltar nossas derrotas compreendendo-as como necessárias para possíveis vitórias.

Finalizando, enfatizamos que a proposição de uma avaliação orientada pelo compromisso com a emancipação dos sujeitos do processo educativo, promove o resgate do prazer de ensinar e aprender e restitui a dignidade a alunos e professores envolvidos na situação. Ambos, redescobrem as potencialidades múltiplas que possuem e ao decidir explorá-las, conspiram a favor de uma aprendizagem significativa que a ambos seduz e compromete.

Assumindo e exercendo a co-responsabilidade junto ao Projeto Pedagógico da Instituição, ajudam a reescrever a história, movidos pelo desejo genuíno de avançar rumo a uma formação de profissionais que não se envergonhe de explicitar a serviço de quem está ela subordinada. Será que vale a pena correr o risco de inovar? Cada um de nós poderá responder essa questão de maneira particular. A somatória de nossas opções pessoais e a coerência de nossas práticas refletirão no coletivo da escola, dando-lhe feição singular no cenário das escolas do país. Está em nossas consciências decidir se vale a pena tentar agir ou se nos acomodamos na mesmice que tão comodamente sabemos criticar e lastimar.

Referências Bibliográficas

- CALVINO, I **Seis propostas para o novo milênio** 2ªed São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico** Campinas: Papirus, 1996
- _____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento** Petrópolis: Vozes, 1997
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995
- GIROUX, H .A **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem Porto Alegre: Artmed, 1997
- HOFFMANN, J. Novos olhares sobre a avaliação **Anais VIII ENDIPE** Florianópolis, SC, 1996
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar** 2ª ed São Paulo :Cortez 1995
- PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar.** Madri: Morata, 1990
- SACRISTÁN GIMENO, J, O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: _____ & GÓMEZ PÉREZ, A I. **Compreender e transformar o ensino** 4ªed Porto Alegre: Artmed, 1998
- SANTOS, M. O professor como intelectual **Anais IX ENDIPE** Águas de Lindóia, São Paulo, 1998
- SOUSA, C Porta-fólio: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In ALMEIDA, L.S. & TAVARES, J. **Conhecer, aprender, avaliar.** Porto, Porto Editora, CIDINE, 1998
- SORDI, M.R.L. **A prática de avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem** São Paulo Cortez 1995
- SORDI, M.R.L. et al Mudando concepções do ensino por meio da avaliação emancipatória 1998 (prelo)
- TAVARES, J. Construção do conhecimento e aprendizagem. In: ALMEIDA, L.S. & TAVARES, J. **Conhecer, aprender, avaliar** Porto, Porto Editora, CIDINE, 1998

