

# *Avaliação Docente em Língua Inglesa: Uma Proposta de Ação*

ENGLISH LANGUAGE TEACHER ASSESSMENT: A PROPOSAL FOR ACTION

Gladys QUEVEDO-CAMARGO \*

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir brevemente questões relativas à avaliação e certificação de docentes de língua inglesa e apresentar uma proposta de ação para a avaliação docente na formação inicial e na continuada. Tal proposta baseia-se predominantemente nos trabalhos de Porter, Youngs e Odden (2001) e de Dolz e Schneuwly (1998), e se compõe de cinco elementos: o objetivo da avaliação, o objeto da avaliação, o agente avaliador, a natureza, e o momento da avaliação. Por meio desses elementos, este trabalho, apoiando-se em Fidalgo (2006) e Scaramucci (2006), defende que a avaliação é indissociável do processo de ensino/aprendizagem do (futuro) professor de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Avaliação docente; Formação de professores de inglês; Língua inglesa.

**Abstract:** This article aims at discussing briefly some issues related to the assessment and certification of English language teachers, as well as presenting a proposal for action in teachers' assessment in pre- and continuing education. Such a proposal is based predominantly on the works by Porter, Youngs and Odden (2001) and Dolz e Schneuwly (1998), and consists of five elements: the objective of assessment, the object of assessment, the agent of assessment, the nature of assessment

---

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Pesquisadora colaboradora em pós-doutoramento (2011-2012) sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Contato: gladys@uel.br

and the moment of assessment. By means of such elements this work, supported by Fidalgo (2006) and Scaramucci (2006), advocates that assessment and the teaching/learning process of (future) English teachers are inseparable.

**Key-words:** Teacher assessment; English teachers' education; English language.

*Obviamente, sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois se trata de um fenômeno social e de uma construção histórica. Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz.*  
(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223)

## Introdução

Levantamentos bibliográficos mostram que, diferentemente do que acontece na área da Educação, na Linguística Aplicada o tópico avaliação, tomado na concepção mais geral possível, tem recebido muito pouca atenção. Num texto publicado no final da década de 1990, Moita-Lopes (1999) apresentava um panorama dos tópicos de pesquisa mais prestigiados no Brasil nas décadas de 1970, 1980 e 1990. O tópico avaliação (escolar, curricular, institucional ou mesmo docente) não estava listado entre eles.

Heberle (2003), numa retrospectiva sobre o ensino de inglês no Brasil, mostra que o tema avaliação apareceu somente em três trabalhos nos anais do X ENPULI<sup>1</sup>, em 1990.

A investigação publicada por Gil (2005), sobre os focos investigativos mais comuns na área de formação de professores de línguas no Brasil, mostrou que a área de avaliação não era um deles.

---

<sup>1</sup> X ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, cujo tema era *Curricular evaluation: rethinking objectives, methods and testing in EFL* (HEBERLE, 2003).

Da mesma forma, um levantamento feito em 2007 por esta pesquisadora sobre os temas recorrentes nos trabalhos desenvolvidos entre 2002 e 2006 pelos formadores participantes do ENFOPLI<sup>2</sup>, o tema ‘avaliação’ também estava ausente (QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

Tratando especificamente de estudos feitos a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, Cristovão (2007) registra que o tema avaliação ainda é pouco explorado, relatando apenas três trabalhos nessa linha<sup>3</sup>.

De acordo com Scaramucci (2006), se examinarmos os currículos de formação de professores de línguas (materna ou estrangeira), fica evidente a inexistência de preocupação com questões relativas à avaliação. A autora parte

do pressuposto de que a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre esses dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52)

Teixeira da Silva (2007) também responsabiliza os cursos de Letras pela desinformação generalizada quanto ao assunto, quando afirma que

não há como negar que existe um enorme descaso por parte dos cursos de Letras com o tema e que muitos dos problemas que envolvem o ato de avaliar são resultantes da má formação que tais cursos proporcionam. (TEIXEIRA DA SILVA, 2007, p. 243)

Furtoso (2008), tratando especificamente de avaliação, ensino e aprendizagem no contexto da formação do professor de língua inglesa (doravante LI), defende que haja, por parte dos formadores, coerência nas práticas avaliativas, e afirma que é preciso

---

<sup>2</sup> Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa, composto por formadores paranaenses.

<sup>3</sup> Esses trabalhos são: Machado e Cristovão (2005), Labella-Sánchez (2007) e Camargo (2007).

entender qual a função da avaliação no contexto educacional e reconhecer sua importância para a promoção do ensino e da aprendizagem. (FURTOSO, 2008, p. 142)

Concordando com Scaramucci (2006), Teixeira da Silva (2007) e Furtoso (2008), entendo que questões relativas à avaliação devem ser trabalhadas consistentemente pelos formadores durante a formação inicial do professor. O fato das práticas avaliativas na formação predominantemente terem características idiossincráticas e intuitivas influencia fortemente o (futuro) professor, fazendo com que ele contribua para perpetuar essa situação na sua própria sala de aula. Isso dificulta, conseqüentemente, qualquer discussão relativa à avaliação quando se trata de olhar para o próprio profissional, pois esbarra-se na crença do ensino como sacerdócio, dom ou vocação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; BRONCKART, 2009), sendo, portanto, intocável e inquestionável.

## **1 Avaliação docente e certificação**

Nos últimos vinte anos, a avaliação do professor tornou-se um tema importante, como mostram os trabalhos de Dunkin (1997), Cochram-Smith (2001), Freitas (2003), Murray (2005), Sivell (2005), entre muitos outros. Segundo Porter, Youngs e Odden (2001), esse tipo de avaliação tem, basicamente, três objetivos. Em primeiro lugar, ela pode ser utilizada, juntamente com outras medidas, para controlar o movimento dos professores na progressão profissional, ou seja, ao ingressarem ou saírem de determinados postos nos diversos estágios de suas carreiras. De forma mais específica, a avaliação pode determinar se uma pessoa deve ser admitida em um programa de formação de professores ou receber autorização para lecionar.

Um segundo objetivo da avaliação docente é influenciar o desempenho e o crescimento profissional dos professores em determinadas posições, como alunos-professores, professores em início de carreira ou professores já atuantes.

O terceiro e último objetivo da avaliação docente é servir como representação de um consenso profissional com relação às habilidades e aos conhecimentos desejados para que o professor atue responsabilmente no seu trabalho.

Pelo fato de a avaliação docente poder ter diversos objetivos, os conceitos de avaliação formativa e somativa desempenham papel importante. Em poucas palavras, entende-se por avaliação formativa aquela que enfoca o processo de formação, contribuindo para que os professores reflitam sobre sua própria prática e intensifiquem seu desenvolvimento profissional. A avaliação somativa, por outro lado, enfoca o produto da formação, e constitui a base para decisões de certificação e promoção profissional (BACHMAN, 1990; McNAMARA, 2000).

Em seu trabalho, Porter, Youngs e Odden (2001) apresentam um quadro no qual expõem cinco dimensões a serem consideradas na avaliação docente: o objetivo ou propósito da avaliação, o objeto da avaliação, o agente avaliador, a natureza da avaliação e o momento da avaliação. Essas cinco dimensões devem ser cuidadosamente analisadas antes de qualquer ação avaliativa. Na sequência, apresento uma adaptação do quadro elaborado por esses autores e comento cada dimensão.

**Quadro 1** – Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001)<sup>4</sup>

<b>Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001)</b>	
<b>Objetivo da avaliação</b>	Admissão em programas de formação pré-serviço Certificação da licenciatura Formação continuada Promoção salarial
<b>Objeto da avaliação</b>	Habilidades matemáticas e de letramento Conhecimento do conteúdo da disciplina Conhecimento pedagógico Habilidades de ensino Aprendizagem do aluno
<b>Agente avaliador</b>	Faculdades e Universidades Estado Municípios Instituições especializadas em avaliação

<sup>4</sup> Adaptado de Porter, Youngs e Odden (2001, p. 260).

<b>Natureza da avaliação</b>	Testes padronizados de múltipla escolha Respostas dissertativas Observação e entrevista Portfólio
<b>Momento da avaliação</b>	Antes da admissão em programas de formação pré-serviço Durante a formação Após término da graduação Durante o primeiro ano de atuação Após alguns anos de atuação

A primeira dimensão da avaliação de professores – *objetivo da avaliação* – traz quatro possibilidades. Devido ao escopo deste estudo, limito-me a comentar a certificação da licenciatura, equivalente ao diploma da graduação para professores, e a avaliação na formação continuada.

É preciso considerar que o termo certificação é utilizado amplamente fora do contexto da formação inicial, referindo-se a diplomas (certificados) resultantes de cursos (profissionalizantes) que preparam para determinada função, por exemplo, de nível técnico, não havendo, portanto, exigência de estudos em nível superior.

Em geral, uma certificação (de licenciatura ou não) tem como objetivo verificar se um profissional possui as habilidades ou competências necessárias para uma determinada função. Sendo assim, ela atesta, confirma ou corrobora as competências profissionais de um indivíduo.

Em diversas profissões, possuir uma certificação oficial é uma exigência para que o profissional possa ingressar no mercado de trabalho, como, por exemplo, os professores que atuam no sistema público de ensino. Ela é vista, portanto, como um fator de empregabilidade e desenvolvimento profissional.

Além de maior empregabilidade, outros benefícios provenientes da obtenção de uma certificação frequentemente mencionados são:

- melhores condições salariais;
- mão de obra mais produtiva e qualificada;
- prestígio para o profissional e vantagem competitiva sobre os profissionais não qualificados na área;

- mais oportunidades de emprego;
- estabelecimento de um padrão profissional para os profissionais atuantes em determinada área.

Hernández (1999) explica que a certificação é um instrumento, um meio pelo qual a aprendizagem se torna visível e se introduz no espaço público. Para o autor, ao engajar-se num processo de aprendizagem, a pessoa se esforça, por ter como motivação conquistar uma diferença. É esse o papel da certificação. Hernández afirma que sem tal instrumento, que faz o conhecimento e a aprendizagem saírem do âmbito particular para o público, é muito difícil mobilizar as pessoas para investirem na ampliação de seus saberes e competências.

Com relação ao mercado de trabalho, a certificação introduz lógicas de reconhecimento que não se baseiam em atributos ‘naturais’ das pessoas, mas sim em saberes e competências adquiridas pelas pessoas através da aprendizagem.

A conquista de diferenças também tem o lado negativo. Tais diferenças podem se cristalizar em acordos corporativos, protegendo determinados grupos em detrimento de outros. Elas podem também ser o resultado de relações de poder que se cristalizam nas sociedades, ocasionando grandes desigualdades.

Cardinet (1993) coloca que não se pode obter o controle sobre o futuro por meio da avaliação. Para ele, o desenvolvimento das pessoas ocorre em interação com o contexto em que estão inseridas, e qualquer avaliação abarca somente uma pequena parte do que constitui esse desenvolvimento. Nas suas próprias palavras,

(a)valiamos o passado, quando pretendemos avaliar se um objectivo pedagógico foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades actuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro, quando procuramos prever as possibilidades de sucesso dum aluno, numa actividade que ainda não iniciou. (CARDINET, 1993, p. 39)

Sendo assim, o diploma obtido na graduação, que é uma forma de certificação, ilustraria a primeira perspectiva temporal de avaliação, à medida que comprova que foram atingidos conhecimentos ou

habilitações, e tem papel psicológico e social por assinalar etapas de aprendizagem e de uma carreira.

Apesar dos prós e contras, sistemas de certificação oficiais que vão além da certificação da licenciatura são comuns em diversos países. Embora coletar informações a esse respeito não seja tarefa simples, pelo fato do tipo de informação a que se tem acesso variar grandemente de país para país. Leite, Silva e Quevedo-Camargo (2008) fizeram um levantamento dos sistemas de certificação em oito países: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra, País de Gales, Escócia, França e Índia, que resumo nos próximos parágrafos.

De modo geral, as diversas modalidades de certificação docente encontradas promovem parâmetros de formação e mérito profissionais e avaliam conhecimentos didático-metodológicos e capacidade linguística dos docentes. Normalmente acontecem através de exames e o desempenho do candidato é utilizado para que instituições oficiais ou privadas avaliem se o docente está ou não de acordo com as exigências institucionais (LEITE; SILVA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

Nova Jersey, nos Estados Unidos, foi o primeiro estado norte-americano a estabelecer, em 1984, um programa de certificação para inserir os professores no mercado. A partir de então, outros estados começaram a aderir a tal programa e, atualmente, todos os professores norte-americanos passam por um exame de nível estadual ou nacional. Ambos são relacionados à disciplina a ser ministrada e metodologia de ensino. Para os professores que já possuem licenciatura para lecionar em um determinado estado, é mais fácil obter outra licenciatura para atuar em outro.

Nos Estados Unidos o grau de bacharel é o mínimo para docentes das áreas de inglês, artes, línguas, ciência, matemática etc. Além disso, eles devem completar estudos para obter o título de mestre dentro de um período específico, fazer exames (elaborados pelo governo) sobre pedagogia, conhecimento geral e específico sobre uma determinada região, e estagiar como alunos-professores. Para cada estado existe um exame para padronizar o nível metodológico do docente em sua respectiva área. Os docentes estão em constante avaliação de acordo com a região e estado.

No Canadá, os professores recebem um certificado de uma faculdade de ensino para lecionar nas escolas primárias e secundárias.



Em Manitoba, por exemplo, o certificado do professor abrange conhecimentos sobre o departamento de educação, cidadania e o jovem profissional. Os professores precisam de um título de bacharel em educação, que normalmente é superior aos títulos comuns de bacharel. Isso corresponde a mais um ou dois anos de estudo na universidade.

Para lecionar no segundo grau, os docentes precisam obter um conhecimento extra durante o curso na universidade. Esses estudos variam de região para região, ou até mesmo de escola para escola. Em algumas circunstâncias, para posições específicas de ensino, o empregador pode exigir outros tipos de certificados. Esses certificados normalmente são válidos por um ano, e devem ser solicitados pela escola.

Na Austrália, assim como nos Estados Unidos, o sistema de educação é regulamentado individualmente por cada estado. Na área de Camberra, capital da Austrália, não existe um sistema de certificação. Em escolas privadas, permite-se a contratação de professores sem nenhum certificado de qualificação; porém, é difícil encontrar, nesse país, professores que não possuam nenhum título de bacharel, mestre ou doutor.

Na Inglaterra, o professor deve ter o certificado de qualificação para ensinar, normalmente obtido após um curso de pós-graduação. O professor será reconhecido com certificado de qualificação após estagiar um ano na escola.

No País de Gales, o sistema de certificação é parecido. No entanto, nesse país, o período de estágio é de no mínimo dois anos. Durante esse período, os professores são considerados iniciantes na área de ensino e as autoridades da região da escola devem ajudar esse novo profissional a ter oportunidades no mercado.

Os professores da Escócia devem obter seu certificado de qualificação para começarem a trabalhar. Esse processo é semelhante ao da Inglaterra e do País de Gales. Após conseguirem o certificado do governo escocês, os professores já qualificados devem passar por um período de treinamento de um ano. Nesse contexto, o papel das escolas é fornecer ajuda e oportunidades para esse novo profissional.

Na França, os professores são submetidos a exames competitivos. Normalmente, os professores de primeiro grau devem estudar na IUFM – Universidade para Formação de Docentes. Para ensino de segundo grau os professores devem obter um certificado

chamado CAPES (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré*). Os profissionais certificados são chamados de *professeur certifié* ou *professeur agrégé*, dependendo do exame que fizerem. Todo professor deve possuir o CAPES para estar habilitado a ensinar, mesmo que seja em escolas privadas independentes.

Por fim, na Índia existem várias qualificações para docentes. Normalmente, o governo faz a seleção de professores através de exames com grande grau de dificuldade. Existem exames como BED (bacharel em educação), DED (doutor em educação), e TTC (*Teacher Training Course*), para profissionais em treinamento. É possível trabalhar em instituições particulares sem esses exames exigidos pelo governo; porém, obter o exame nacional é considerado vantajoso para os professores.<sup>5</sup>

Preocupado com a popularidade que sistemas de certificação<sup>6</sup> como os empregados nesses países têm alcançado, Hernández (1999) defende que as mudanças vividas pelas sociedades atuais em seus sistemas educativos e em seus mercados de trabalho estão causando uma série de problemas que põem em xeque as formas como os sistemas de certificação têm reconhecido os saberes que as pessoas adquirem. Ele menciona duas mudanças importantes. A primeira refere-se à elevação dos níveis de educação básica da população. Em decorrência, certificar os saberes de pessoas ou grupos que percorrem caminhos de formação muito diferentes e que produzem aprendizagem de natureza muito diferente torna-se uma questão complexa, difícil de ser tratada pelos atuais sistemas de certificação.

A esse respeito, Deluiz (2001) tem uma opinião diferente. Para ela, um dos aspectos positivos de um sistema de certificação profissional (baseado em competências) é a

---

<sup>5</sup> Juntamente com esses sistemas oficiais de avaliação docente, particularmente para os professores que ingressam na rede oficial de ensino, algumas organizações internacionais desenvolveram grades de descritores e indicadores que servem como base mais detalhada para a determinação do perfil e análise do desenvolvimento e da atuação docentes. A esse respeito, ver Quevedo-Camargo (2011 - Capítulo 6).

<sup>6</sup> Sistemas de certificação são também bastante comuns na área da saúde (ver, por exemplo, MARQUES, 2001, SANTOS et al., 2001) e em áreas de produção como a petroquímica (INVERNIZZI, 2005).

[...] possibilidade de reconhecimento dos saberes dos trabalhadores provenientes de várias fontes, validando-os independentemente da forma como foram adquiridos: no sistema educacional formal, no sistema de formação profissional ou na experiência profissional. (DELUIZ, 2001, p. 15)

A segunda mudança mencionada por Hernández (1999) relaciona-se ao desemprego e às transformações nas formas de trabalho e na organização do trabalho na sociedade. Enquanto, por um lado, o mercado de trabalho exclui os que não obtiveram o nível de certificação mais valorizado pelo mercado; por outro, esse mesmo mercado demonstra necessitar de novas referências para reconhecer e gerenciar mais apropriadamente os saberes que mobilizam. Nem as certificações da educação básica, nem os mecanismos informais de reconhecimento dos saberes são suficientes para dar conta satisfatoriamente das necessidades dos ambientes em que se movem.

Nesse sentido, Deluiz (2001) defende que o objetivo de um sistema de certificação profissional (baseado em competências) é justamente adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo, flexibilizar o mercado de trabalho por meio da empregabilidade e unificar a qualificação profissional. Dessa forma, o trabalhador teria mobilidade no mercado de trabalho e o ‘capital humano’ das empresas seria “constantemente atualizado” (DELUIZ, 2001, p. 13).

Há, portanto, algumas insuficiências importantes dos sistemas atuais de certificação. A primeira a ser mencionada é o desajuste entre certificação da formação inicial e da aprendizagem ao longo da vida. Nossos sistemas de certificação estão baseados principalmente no conhecimento dos saberes adquiridos na formação inicial. No entanto, os problemas surgem quando se trata de certificar saberes adquiridos pelas pessoas ao longo da vida. Dois problemas surgem aqui:

- a) os saberes, as qualificações e as profissões não podem ser considerados estados a serem alcançados. São realidades evolutivas que se transformam com o tempo. Nossas práticas de certificação parecem pouco preparadas para acompanhar e motivar as pessoas a evoluírem;

- b) as certificações que reconhecem publicamente os saberes adquiridos ao longo da vida (não aqueles da formação inicial) são, em geral, desprestigiados e de pouca validade dentro do sistema educativo.

A segunda insuficiência dos sistemas atuais de certificação refere-se ao reconhecimento das vias não tradicionais de aprendizagem. Os sistemas de certificação privilegiam de modo excessivo as vias tradicionais ou escolarizadas de aquisição dos saberes e de formação das pessoas.

A terceira e última insuficiência dos sistemas de certificação diz respeito à revisão dos princípios de hierarquização dos saberes. Os sistemas de certificação privilegiam os conhecimentos acadêmicos em vez de outros tipos de saber, entre eles os saberes profissionais. Isso não se reflete somente na hierarquização de saberes presente nos nossos sistemas educativos, mas também na própria autocompreensão do campo da formação profissional. Os sistemas de certificação parecem estar mal preparados para reconhecer e validar saberes que não se encaixam na hierarquia vigente, mas que são cada vez mais necessários para enfrentar e dominar situações incertas, pouco estruturadas e atravessadas por relações sociais complexas.

Deluiz (2001) não menciona insuficiência, mas dificuldades de implementação de sistemas de certificação profissional. Para a autora, essas dificuldades se referem a questões relativas à identificação, padronização e normalização das competências no mercado, à falta de agilidade técnico-administrativa para a implementação dos sistemas, à definição dos referenciais definidores das competências e aos instrumentos para captar as competências, seus conteúdos e sua dinâmica em situações concretas de trabalho.

No que concerne à avaliação de professores e de licenciados formados, a ideia de certificação é sempre motivo de debates, pois, do ponto de vista de alguns profissionais, um exame de certificação representa a intensificação da desprofissionalização da docência, o aumento do controle e da regulação do trabalho docente, e reforça o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e fracasso dos estudantes (FREITAS, 2003).

Argumenta-se também que, além de não levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, um exame externo de

certificação não considera as diversidades locais e regionais e a necessidade de articular o trabalho dos docentes, o projeto político-pedagógico da escola e suas condições reais de atuação, e a gestão do sistema de ensino em que se inserem os professores e a escola (ANDES, 2003).

Na mesma linha, Morduchowicz (2003) coloca-se contrariamente ao modelo de premiação por desempenho decorrente de exames de certificação, afirmando que, além de acentuar o individualismo e a competitividade entre os docentes, tal modelo pune e intimida os não premiados ou certificados.

De volta ao Quadro 1, a segunda dimensão da avaliação para professores – *o objeto da avaliação* – é composta pelos elementos que serão efetivamente avaliados, provenientes da base do conhecimento docente, que pode ser de natureza teórica ou acadêmica, prática, linguística etc..

A terceira dimensão mostrada no Quadro 1 refere-se ao *agente avaliador*, que pode ser uma universidade, uma instância governamental ou até uma instituição especializada em avaliação, como a *Cambridge ESOL*, por exemplo. O agente avaliador na perspectiva deste trabalho seria o formador de professores de LI, responsável pelo processo de formação (inicial) de (futuros) docentes.

A quarta dimensão levanta a questão da *natureza da avaliação*, colocando diferentes possibilidades de instrumentos a serem utilizados pelos agentes avaliadores. O Quadro 1 apresenta quatro instrumentos, mas veremos adiante que existem outras possibilidades de instrumentos que podem ser muito úteis na avaliação docente.

A quinta e última dimensão apresentada no Quadro 1 é o *momento da avaliação*, e conduz a decisões relativas a quando avaliar o professor: antes da sua admissão em um programa de formação, durante ou após sua formação inicial. Na perspectiva do presente estudo, que considera a avaliação como parte inerente ao processo de ensino/aprendizagem de qualquer ser humano, o futuro professor deveria ser avaliado sistematicamente ao longo de sua formação inicial e continuada.

Quanto ao professor em serviço, avaliações periódicas poderiam ser estudadas com o objetivo de sustentar a formação continuada docente. Porém, essa questão não será aprofundada neste artigo.

## 2 Propondo elementos para avaliação docente na formação inicial e na continuada

Portanto, uma releitura do Quadro 1, que apresenta cinco dimensões a serem consideradas na avaliação docente propostas por Porter, Youngs e Odden (2001), situada no contexto de avaliação de professores de LI, resulta no seguinte quadro:

**Quadro 2 – Dimensões da avaliação de professores de LI**

Dimensões da avaliação de professores de LI	
<b>Objetivo da avaliação</b>	Certificação da licenciatura Formação continuada
<b>Objeto da avaliação</b>	Capacidades de linguagem docente
<b>Agente avaliador</b>	Formador de professores de LI
<b>Natureza da avaliação</b>	Técnicas variadas de observação, inquirição e testagem
<b>Momento da avaliação</b>	Durante a formação inicial Ao término da graduação Periodicamente em serviço

Com relação à primeira dimensão, considero que, de modo geral, temos *dois objetivos da avaliação*. O primeiro é a certificação da licenciatura ao final do processo de formação inicial, e o segundo é o acompanhamento do desenvolvimento profissional na formação continuada.

É possível falar também em *objetivos das avaliações* feitas em diferentes momentos da formação inicial e da continuada, que exercerão, assim, a função retroalimentadora e redirecionadora do processo.

A segunda dimensão, o *objeto da avaliação*, é o cerne do construto, pois contempla o que deve ser avaliado. Sabemos que autores diversos veem esse objeto sob perspectivas distintas – a base do conhecimento do professor (SHULMAN, 1986; 1987; GROSSMAN, 1990; RICHARDS, 1998; FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON; FREEMAN, 2001), as competências (ALMEIDA FILHO, 1999; 2000; 2004; BASSO, 2001), as dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2002; 2005; 2006) etc..

Para objeto da avaliação, baseando-me no conceito de capacidades de linguagem proposto por Dolz e Schneuwly (1998) e adaptando a definição desse conceito apresentada por Cristovão (2007), proponho o uso do termo *capacidades de linguagem docente*, e o defino como um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência em LI.

No entanto, diferentemente do conceito que as inspirou, essas capacidades de linguagem docente se compõem de quatro capacidades em permanente movimento dialético que definem o gênero profissional professor de LI, circunscritas pelo contexto físico e socio subjetivo de atuação do professor.

A primeira dessas capacidades, e a mais importante, é a *capacidade de ação docente*, relativa às representações do (futuro) professor sobre o meio físico onde ele atua(rá) profissionalmente, sobre o tipo de interação comunicativa (objetivos, lugar social e posição social dos participantes) que se instala(rá) entre os envolvidos na ação de ensinar (professor-alunos; alunos-alunos; professor-direção, etc.), e sobre os conhecimentos (docentes e de mundo) que podem vir a ser mobilizados na atuação profissional.

A segunda é a *capacidade discursiva docente*, cujo desenvolvimento possibilita ao professor selecionar a infraestrutura geral do gênero textual que produzirá, seja ele uma aula, uma explicação teórica, uma atividade ou um jogo em classe, assim como selecionar ou elaborar conteúdos, sempre de acordo com o contexto físico e socio subjetivo da sua atuação profissional.

A terceira, a *capacidade linguístico-discursiva docente*, é composta pelas mesmas operações linguísticas intrínsecas à produção textual anteriormente mencionadas: operações de textualização, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, construção de enunciados e seleção de itens lexicais. No entanto, espera-se que, ao longo da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, o (futuro) docente tenha cada vez mais consciência com relação a essa capacidade e seu triplo papel diante dela: de usuário, de analista e de professor da LI.

A quarta e última capacidade de linguagem docente é específica ao professor e será denominada *capacidade de autogestão profissional*. Ela abrange aquelas ações docentes, individuais ou coletivas, voltadas para o autoaprimoramento e o crescimento profissional, e é a principal responsável pelo movimento das demais capacidades.

Optei por propor esse objeto da avaliação – as capacidades de linguagem docente – principalmente porque elas:

- (1) foram concebidas a partir de uma base epistemológica que privilegia a linguagem como elemento central na constituição sócio-histórica humana e no desenvolvimento humano;
- (2) permitem que se considere a efetivação do desenvolvimento humano no agir (coletivo), por meio de ações de linguagem mediadas, isto é, condutas verbais situadas, neste caso, no contexto da formação profissional;
- (3) possibilitam uma visão holística da formação docente, ao mesmo tempo em que permitem um trabalho de formação a partir de uma perspectiva analítica;
- (4) têm o potencial de evidenciar informações ou dados que possibilitem inferências apropriadas e significativas para o contexto e os objetivos da formação docente na visão de formadores e (futuro) professores, contribuindo, portanto, para o estabelecimento da validade<sup>7</sup> das práticas avaliativas empregadas nesse processo.

Dessa forma, considero que a perspectiva das capacidades de linguagem docente não apenas respeita e incorpora os aspectos já incluídos nas outras propostas de compreensão da base do conhecimento do professor (de línguas), mas avança ao colocar a linguagem e a mediação como elementos fundamentais na formação

---

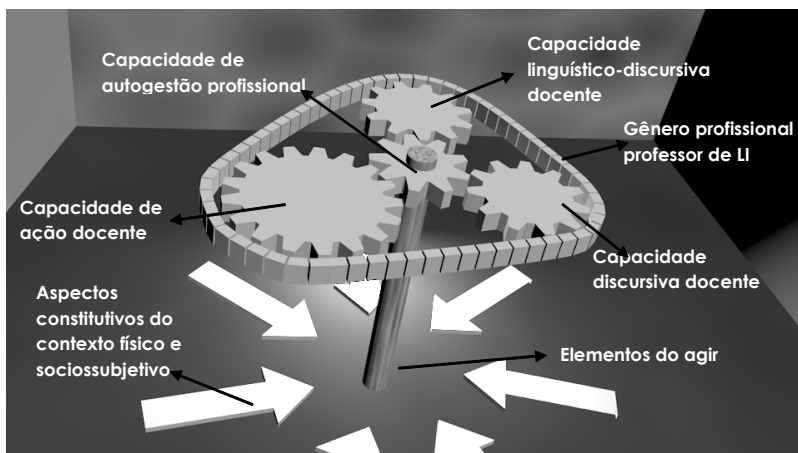
<sup>7</sup> A validade de um teste refere-se ao fato de as inferências baseadas nos escores desse teste poderem ser consideradas significativas, úteis e apropriadas. Ela é, portanto, uma característica de um teste quando este é administrado a uma determinada população. Validar um teste significa, portanto, acumular dados empíricos e argumentos lógicos para mostrar que as inferências são, de fato, apropriadas; significa assegurar que o teste seja significativo, interpretável e justo dentro do contexto e para o propósito (em) que será aplicado (BRUALDI, 1999; McNAMARA, 2000; WEIR, 2005).



do (futuro) docente e na constituição do gênero profissional<sup>8</sup> professor de LI.

Ilustro as capacidades de linguagem docente a seguir.

**Figura 1** – O conjunto de engrenagens das capacidades de linguagem docente<sup>9</sup>



Nessa ilustração, vemos o gênero profissional professor de LI (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004) (representado pela esteira ao redor das engrenagens) circunscrevendo as quatro capacidades de linguagem docente. Ao centro da capacidade de autogestão profissional, vemos um eixo constituído pelos elementos do agir (MACHADO et al., 2009). É esse eixo que provoca a movimentação de todo o conjunto de engrenagens que, por sua vez, são alimentados e movimentados pelos aspectos (representados pelas flechas) constitutivos do contexto físico e sociossubjetivo macro e micro em que o professor se insere. Esses aspectos são os mais variados possíveis, pois podem ser relativos

<sup>8</sup> Entende-se por gêneros profissionais os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória im pessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação (SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2004).

<sup>9</sup> Imagem feita por Francisco Quevedo Camargo.

a questões oficiais (governamentais ou institucionais), pessoais ou de outra natureza.

Com relação à terceira dimensão da avaliação do professor – o *agente avaliador*, elegi o formador de professores como principal agente porque, em primeiro lugar, faz parte das suas atribuições orientar e acompanhar os (futuros) professores ao longo do seu percurso de formação.

Em segundo lugar, ao fazer tal acompanhamento, o formador tem condições de discutir com seus alunos os critérios, as condições e as formas das avaliações, incluindo-os no processo decisório ao mesmo tempo em que colabora para maximizar oportunidades de crescimento dentro das várias ZDPs que se instalam em classe (VYGOTSKI, 1991).

Em terceiro lugar, o formador, com sua experiência profissional e acadêmica, tem condições de conduzir a aprendizagem dos (futuros) professores e avaliá-la tendo em mente o contexto de atuação em que possivelmente estarão inseridos.

No entanto, o uso da palavra formador no singular não significa que as decisões relativas às avaliações dos (futuros) professores devam somente ser tomadas individualmente por cada um em sua disciplina. É importante que os formadores se reúnam e discutam, em suas IES, as dimensões da avaliação docente pertinentes ao seu contexto de atuação, e tomem decisões relativas a elas.

Passando à quarta dimensão da avaliação de professores, a *natureza da avaliação*, defendo neste estudo que essa natureza seja composta por técnicas de observação, inquirição e testagem (DEPRESBITERIS, 1991; VALENTE, 2007), e que sejam utilizados instrumentos diversificados de coleta de informações para atender aos diferentes objetivos da avaliação e permitir que ela cumpra sua função de mola propulsora de desenvolvimento no processo de formação docente.

A quinta e última dimensão da avaliação do (futuro) professor de LI se refere ao *momento da avaliação*. Na perspectiva deste trabalho, as práticas avaliativas que tenham por objetivo diagnosticar e retroalimentar o processo de formação docente ocorreriam em momentos estratégicos ao longo do curso de graduação, ao final do curso e periodicamente durante a formação continuada. Idealmente, tais momentos estratégicos deveriam ser decididos pelos próprios envolvidos na formação – (futuros) professores e formadores/IES.

Sendo assim, partindo do princípio de que as capacidades de linguagem docente precisam ser desenvolvidas durante a formação inicial e a continuada, faz-se mister planejar a avaliação dessas capacidades previamente, incluindo decisões sobre as técnicas e os instrumentos a serem utilizados.

Tratando primeiramente da formação inicial, a capacidade de ação docente, maior e mais complexa, necessita de atenção do primeiro ao último dia da graduação. Seu desenvolvimento e sua verificação deveriam ser constantes, sistemáticas e periódicas ao longo de todo o curso.

O mesmo acontece com a capacidade linguístico-discursiva docente, elemento essencial da atuação profissional em LI. O trabalho com essa capacidade deveria ser conduzido de forma coerente, consistente e objetiva, buscando-se progressos ao longo de cada etapa do curso.

A capacidade discursiva docente, no entanto, por estar intimamente relacionada à prática docente, deveria começar a ser trabalhada assim que o (futuro) professor iniciasse a fase de observação de aulas – o que pode variar de IES para IES – e sua verificação deveria ser periódica.

Por fim, o trabalho com a capacidade de autogestão profissional poderia se iniciar logo no segundo ano do curso (se considerarmos um curso de quatro anos), quando as capacidades de ação docente e linguístico-discursiva docente já estiverem um pouco desenvolvidas e puderem subsidiar sua construção pelo (futuro) professor. A partir daí, recomenda-se que a avaliação dessa capacidade também seja periódica.

Quanto à formação continuada, essa mesma sequência de trabalho com as capacidades de linguagem docente poderia ser utilizada em cursos de capacitação, porém com adaptações que as tornassem mais complexas e levassem em conta a carga horária prevista para o curso, o contexto físico e sociossubjetivo de atuação dos professores envolvidos, seu estágio de desenvolvimento profissional e os objetivos da capacitação.

## Considerações finais

Apresentei nesse artigo uma proposta de avaliação docente em língua inglesa a partir de cinco elementos: o objetivo da avaliação, o objeto da avaliação, o agente avaliador, a natureza da avaliação e o momento da avaliação.

Propus um trabalho de avaliação sistemática ao longo da formação inicial a partir da utilização de um conceito que denominei de *capacidades de linguagem docente*, compostas por quatro capacidades: de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional.

Sugeri que as capacidades de ação docente e a linguístico-discursiva sejam trabalhadas desde a primeira série da formação inicial, que a capacidade de autogestão profissional seja introduzida na segunda série e que a capacidade discursiva seja iniciada na terceira, ou quando os alunos forem iniciar a observação de contextos de ensino. Ao final do quarto ano, todas as capacidades já devem estar funcionando plenamente e o gênero profissional docente constituído no (futuro) professor.

Defendi que essa mesma sequência poderia ser empregada em cursos de capacitação, desde que feitas adaptações que considerassem a carga horária prevista para o curso, o contexto físico e socio subjetivo de atuação dos professores envolvidos, seu estágio de desenvolvimento profissional e os objetivos da capacitação.

Embora essa proposta possa ser utilizada em nível nacional tanto na formação inicial quanto na continuada, seriam necessários ajustes para que ela estivesse em consonância com as especificidades e as necessidades das IES (Instituições de Ensino Superior) e do corpo docente de cada estado. Estes ajustes deveriam se estender, necessariamente, às fontes de evidência, às técnicas, aos instrumentos de avaliação, e à periodicidade adequada a cada contexto.

No entanto, essa proposta deve ser analisada mais cuidadosamente e possivelmente ser pilotada em cursos de Letras e em cursos de capacitação com o intuito de gerar subsídios para seu ajuste e aprimoramento a partir da contribuição dos envolvidos no processo de pilotagem.

Por fim, considero importante aprofundar e disseminar estudos sobre a avaliação no contexto de formação do (futuro) professor de LI, tanto para promover maior conscientização e criticidade com relação às práticas avaliativas, quanto para que tais práticas integrem de forma efetiva o processo de ensino/aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

\_\_\_\_\_. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-18, 2004.

BACHMAN, L.F. *Fundamental considerations in languagetesting*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BASSO, E.A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo*. 2001. 503p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

BRONCKART, J.P. Ensinar: um ‘métier’ que, enfim, sai da sombra. Posfácio. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRUALDI, A. Traditional and modern concepts of validity. *ERIC/AE Digest*, 1999. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/f1/64.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f1/64.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 2007. 214p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls.000124503>>. Acesso em: 25 maio 2010.

CARDINET, J. *Avaliar é medir?* Lisboa: Edições Asa/Rio Tinto, 1993.

CLOT, Y. Clínica da atividade e repetição. *Clínicas Méditerranéennes*, v. 66, p. 3-4, 2002. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

COCHRAN-SMITH, M. Constructing outcomes in teacher education: policy, practice and pitfalls. *Education policy analysis archives*. North America, v. 9, n. 11, 2001. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

CRISTOVÃO, V.L.L. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007. p. 9-26.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *Formação – Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência*, n. 2, p. 7-17, maio 2001. Disponível em: <<http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 4, p. 119-133, jan./jul. 1991.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Les capacités orales de apprenants. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS éditeur, 1998. p. 75-89.

DUNKIN, M.J. Assessing teachers' effectiveness. *Issues in educational research*, v. 7, n. 1, p. 37-51, 1997. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier7/dunkin.html>>. Acesso em: 20 Dec. 2010.

FIDALGO, S.S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

FURTOSO, V.B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A.B.A.B.; ANDRADE, O.G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 129-158.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB, 2005. p. 173-182.

GROSSMAN, P. *The making of a teacher: knowledge and teacher education*. New York: Teacher's College Press, 1990.

HEBERLE, V.M. 30 years of EFL teaching in Brazil: glimpses of past realities and prospects for the future. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 47-52.

HERNÁNDEZ, D. La certificación por competencias: un desafío. Reunión de Dirigentes de Instituciones de Educación Tecnológica, 1999, Aracaju. *Anais...* Aracaju: CEFET, 1999. p. 1-12.

INVERNIZZI, N. Certificação de competências profissionais: uma experiência participativa na refinaria REPAR-PETROBRÁS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

JOHNSON, K.E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. *As provas da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. 2007. 217p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

LEITE, C.A.; SILVA, G.M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Modelos de certificação de professores: a experiência de oito países. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH, 7., 2008. Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CristinaALeite.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296.



MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

\_\_\_\_\_.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M.I.R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-30.

MARQUES, C.M.S. Desenvolvendo idéias para a organização de um sistema de certificação de competências na área da saúde. *Formação – Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência*, n. 2, p. 55-62, maio 2001. Disponível em: <<http://bvsm.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

McNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOITA-LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, núm. esp., p. 419-435, 1999.

MORDUCHOWICZ, A. *Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes*. PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, n. 23, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras\\_incentivos\\_estructuras\\_salariales\\_docentes\\_morduchowicz\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2010.

MURRAY, F.B. On building a unified system of accreditation in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 56, n. 4, p. 307-317, 2005.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L.G C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V.M.N.S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A.M.M. et al. (Orgs.). *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

PORTER, A.C.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 259-297. Disponível em: <<http://www.andyporter.org/publications.html>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G. As pesquisas do ENFOPLI: para onde caminhamos? *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 16-29, 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/833>>. Acesso em: 10 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 360p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RICHARDS, J.C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SANTOS, I. et al. *Avaliação e certificação de competências profissionais dos auxiliares de Enfermagem/PROFAE*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc\\_avaliacao\\_subsidios\\_parametros.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc_avaliacao_subsidios_parametros.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2011.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SIVELL, J. Second language teacher education in Canada: the development of professional standards. *TESL-EJ Teaching English as a second or foreign language*, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a1/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 243-255.

VALENTE, S.M.P. *Avaliação*. Desafio cotidiano da prática pedagógica. Material instrucional no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Universidade Estadual de Londrina. nov. 2007. Disponível em: <[www.uel.br/pde/arquivos/slides-avaliacao-silza-pde.ppt](http://www.uel.br/pde/arquivos/slides-avaliacao-silza-pde.ppt)>. Acesso em: 27 dez. 2010.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIR, C.J. *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.