

Reflexões Sobre a Avaliação e a Formação de Profissionais da Educação

Benigna Maria de Freitas Villas Boas *

Estudos sobre avaliação escolar realizados no interior da escola e da sala de aula têm indicado uma prática autoritária, punitiva e voltada para a reprodução do conhecimento. Ao lado disso, encontram-se altos índices de evasão e repetência, principalmente no ensino de 1º grau. A análise de resultados de pesquisas aponta que mesmo os alunos mantidos no sistema de ensino recebem tratamento pedagógico inadequado. Estando as práticas avaliativas no “centro do sistema de ensino” (Perrenoud, 1993), pode-se concluir serem elas um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Acrescente-se à afirmação de Perrenoud a de Freitas (1995, p.255), para quem o eixo norteador do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é o “par dialético objetivos/avaliação”, que modula o par “conteúdos/forma”. Os procedimentos de avaliação incorporam os objetivos da escola e do professor, estejam formulados explicitamente ou não, e direcionam a seleção e o tratamento pedagógico dado aos conteúdos. Freitas (1995, p.144) assinala que o exame da avaliação permite “desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados”.

Pode-se, pois, concluir pela importância da avaliação e pela necessidade de compreendê-la em todas as suas dimensões, para que norteie uma prática cívico-democrática.

As pesquisas existentes sobre o tema ainda são em número reduzido e têm se dedicado mais a estudar o ensino de 1º grau, onde, além de se localizarem dados estatísticos assustadores, a criança aprende a ser classificada, rotulada e medida. As séries iniciais desse grau de ensino podem de-

cidir o sucesso ou o fracasso escolar do aluno. A sistemática de avaliação não seria responsável pelo comando desse processo?

Quase nada se conhece, de maneira sistematizada, sobre o tratamento dado ao tema “avaliação” nos cursos de formação de profissionais da educação, o que exige a realização de pesquisas sobre o tema. Além disso, por serem preocupantes os dados fornecidos por pesquisas sobre as práticas avaliativas no dia-a-dia da escola de 1º e 2º graus, torna-se necessário que os professores atuantes nesses cursos de formação os analisem com seus alunos, com vistas a se encontrarem formas mais adequadas de se desenvolver a avaliação.

Dando continuidade a estudos que tenho desenvolvido, estou elaborando projeto de pesquisa a ser conduzida a partir de 1996, no Distrito Federal, objetivando conhecer o conteúdo de avaliação escolar, as fontes de informação utilizadas e a sistemática a que se submetem alunos dos cursos de formação de profissionais da educação nos níveis de 2º e 3º graus. Considero importante abranger todos os cursos de formação de profissionais da educação (professores, administradores, orientadores educacionais e outros), por já ter constatado (Villas Boas, 1993, 1994) que os alunos são avaliados a todo momento e em todos os espaços escolares e não apenas em sala de aula por seus professores.

O trabalho ora apresentado pretende ser o início de estudo aprofundado sobre o tema anunciado. Neste primeiro momento de reflexão, considero relevante examinar achados de algumas pesquisas sobre avaliação em escolas de 1º e 2º graus e sua implicações para a formação do profissional

da educação. Para o propósito deste trabalho, foram selecionados estudos em que os investigadores penetraram no cotidiano da escola e da sala de aula para observar as práticas avaliativas e ouvir dos profissionais a sua percepção.

A prática da avaliação informal

O contato longo e duradouro do professor das séries iniciais do 1º grau com seus alunos conduzem-no a um conhecimento amplo da criança e até mesmo de sua família. Este professor trabalha com uma mesma turma de segunda à sexta-feira, durante todo o horário escolar, exercendo ação intensiva sobre ela. Esta ação, geralmente impregnada de dependência e autoritarismo, oportuniza a emissão de comentários, rótulos, ameaças, repreensões e castigos. Agrava a situação o fato de essa avaliação informal ser pública e de focalizar a pessoa do aluno (Villas Boas, 1993).

Observando uma sala de aula de 1ª série do 1º grau, na periferia de Campinas, Freitas (1995, p.187) constatou que a “atividade de avaliação, freqüentemente, confunde-se com a aprendizagem propriamente dita, sendo quase impossível separá-las”. Isto significa que a ação intensiva exercida pelo professor pode influenciar positiva ou negativamente a formação do auto-conceito pela criança. A avaliação formal (provas, ditados, exercícios diversos, produção de textos etc.) ocupa muito menos tempo da aula do que a avaliação informal. No entanto, observa-se que a disciplina “Didática”, a que se ocupa de conteúdos de avaliação em nível de 2º e 3º graus, costuma dar ênfase à construção de “instrumentos de verificação do rendimento escolar”. Livros de Didática geralmente apresentam o tema “avaliação escolar” em capítulo próprio e como um dos últimos que compõem a obra. Este é comumente o tratamento recebido pela avaliação, em livros e programas de ensino: o último ou um dos últimos itens. Na maioria das vezes, o último tema de uma disciplina ou curso não chega a ser discutido ou o é de maneira abreviada, por falta de tempo. Uma de minhas alunas do Curso de Pedagogia, que concluiu o Curso de Magistério de 1º grau, relatou-me que, neste último, nada estudou sobre avaliação, pois não deu tempo. E está habilitada a trabalhar no primeiro segmento do 1º grau! Outra constatação

recente foi a de que, no final do mês de novembro, o tema estava sendo trabalhado, em Escolas Normais do Distrito Federal, por estagiários do Curso de Pedagogia, em uma única aula, sem a presença do professor titular da disciplina Didática. Este fato indica a pouca atenção dispensada ao tema.

Estando a avaliação informal tão presente na sala de aula e na escola, seria de se esperar que, em cursos de formação de profissionais da educação, esta modalidade também fosse largamente estudada, teórica e praticamente, tendo em vista suas implicações no processo de aprendizagem.

Em pesquisa realizada em turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau, no Distrito Federal, constatei que a prática de ensino não-diferenciado possibilitava às professoras circularem pela sala, enquanto os alunos trabalhavam, observando e fazendo comentários sobre o desenvolvimento das tarefas e sobre seu comportamento (Villas Boas, 1993). A avaliação ocorre logo que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade, o seu comportamento (Perrenoud, 1986, p.50). A avaliação informal ocorre, em grande parte, para a formação desse juízo. Quando se vive ou se trabalha mais longamente com as mesmas pessoas, a avaliação informal “toma mais consistência e os julgamentos de excelência influenciam as condutas e a dinâmica das relações sociais, mesmo se eles não são expressos, mesmo se eles se formam com o desconhecimento das pessoas interessadas” (Perrenoud, 1984, p.136).

A avaliação informal ocorre mais freqüentemente partindo do professor em direção ao aluno. Porém, encontram-se situações em que o aluno avalia aluno e, raramente, aluno avalia professor. Quanto à primeira situação, encontrei a presença constante de comentários públicos das professoras sobre a pessoa do aluno (Villas Boas, 1993). Avaliava-se mais a pessoa do aluno do que sua aprendizagem. Não se emitiam encorajamentos. Ao circularem pela sala enquanto os alunos trabalhavam, as professoras não se detinham junto daqueles que necessitavam de orientação. Pelo contrário, por meio de rótulos e repreensões, expunham-se, em voz alta, dificuldades e deficiências, criando-se, algumas vezes, situações constrangedoras. Alunos que chegavam atrasados às aulas, ao entrarem na sala, eram recebidos pelas profes-

soras da 4ª série (as mais rígidas) com comentários, às vezes, irônicos. Uma forma freqüente de ironia era chamar as meninas de “dona”: “*D. Criste, por que chegou atrasada?*” Sendo o comentário público, toda a turma assistia à situação de constrangimento do aluno posto na berlinda. Nestas ocasiões, eu percebia que o aluno, ao entrar atrasado, apresentava o semblante tenso, pois já deveria esperar pela manifestação de desagrado da professora. Nestas condições, o trabalho escolar não pode ser interessante para o aluno. É um trabalho que não lhe pertence.

Percebi, também, a prática constante de se rotularem os alunos de preguiçosos. É importante ressaltar que crianças dessa faixa etária ainda estão formando o seu auto-conceito e que este processo se dá por meio da imagem que fazem delas seus professores e colegas. Portanto, a avaliação informal pode contribuir para a formação do auto-conceito positivo ou negativo. Os freqüentes comentários públicos do professor acerca de um aluno fazem com que os colegas passem a percebê-lo daquela forma e emitam as mesmas apreciações. Quantos apelidos, às vezes depreciativos, surgem na escola e permanecem por toda a vida!

A avaliação informal extrapola a sala de aula. Presenciei situações de uso de dados da avaliação informal em outros momentos e espaços escolares (Villas Boas, 1993, 1994). Professores, diretores, orientadora educacional e coordenadora pedagógica comentavam aspectos pessoais, familiares e de desempenho dos alunos em reuniões e nos encontros informais na sala dos professores. Observou-se, também, que as professoras de 1ª a 4ª séries avaliavam até as famílias dos seus alunos, tão intensa era sua atuação sobre eles. Além disso, a imagem que se formava de cada família era objeto de comentários nas reuniões e nos “horários de cafezinho”. Pude, então, constatar que a imagem dos alunos feita pelos professores circula pela escola, podendo permanecer imutável enquanto eles ali estiverem.

Verifiquei que a avaliação informal se exerceu mais duramente nas turmas de 1ª a 4ª séries, o que vem corroborar a afirmação de Freitas (1995, p.255) de que a avaliação direciona a organização de trabalho pedagógico. A justificativa encontrada é a de que, na 1ª série, as crianças estayam sendo introduzidas na cultura escolar (era grande a exigência de ordem e disciplina) e a 4ª era a última

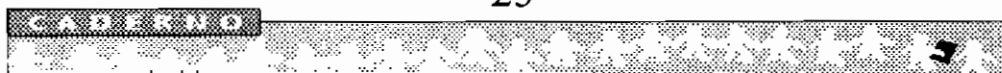
série cursada naquela escola, que atendia alunos de 1ª a 4ª séries. No caso da 1ª série, a avaliação mostrou-se um instrumento eficaz para adaptar os alunos às normas escolares, recheadas de relações de poder e subordinação. No caso da 4ª, como os alunos seriam encaminhados a outro estabelecimento de ensino, de tamanho maior, de funcionamento mais complexo e iriam se submeter a outro esquema de trabalho, sob a coordenação de muitos professores, inclusive homens, a antiga escolinha talvez se sentisse no dever de “prepará-los bem” para enfrentar a nova vida e de apresentar “bom” resultado de seu trabalho.

É nítida a necessidade de os cursos de formação de profissionais da educação encaminharem os estudos sobre a avaliação no sentido de a escola comprometer-se com a trajetória escolar do aluno. Brilhante estudo de Freitas (1995, p.235) sobre a dialética da eliminação no processo seletivo lança luzes sobre a questão. Considerando a avaliação como o “estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo”, o autor conclui que o “campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar”, produzindo/ legitimando essa hierarquia por meio da:

- a. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
- b. eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
- c. manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;
- d. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Afirma Freitas (op. cit., p.242) ser esta a hierarquia que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam. Ao demonstrar que esta hierarquia está perpassada pela categoria da divisão do trabalho, o autor deixa claro que, quanto mais o aluno se mantém no sistema de ensino, mais chances terá de ocupar funções “nobres” e, quanto mais se afasta da escola, mais chances de desempenhar atividades de cumprimento de ordens, na sociedade capitalista.

Realizando estudo com enfoque sociológico em turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau, no Rio de Janeiro, Lüdke e Mediano (1992, p.94) puderam



inferir, a partir de depoimentos das professoras entrevistadas, "que o professor não está suficientemente consciente de sua responsabilidade pelos insucessos dos alunos..." Contudo, os insucessos na escola podem gerar outros fracassos na vida.

Estas reflexões indicam que os estudos sobre avaliação não podem prender-se apenas às questões formais de aplicação de provas e atribuição de notas. Estas decorrem das concepções de homem, sociedade, educação e avaliação.

Desigualdade/uniformidade de tratamento ligadas à ação pedagógica e à avaliação

Baseando-se em Perrenoud (1986, p.43), Villas Boas (1993) concluiu, em seu estudo, que o ensino (e a avaliação) é gerador de desigualdades tanto pelas diferenças que faz pelas que não faz. O tratamento dispensado aos alunos das quatro turmas investigadas (1ª a 4ª séries do 1º grau) e a maneira de se conduzir a ação pedagógica demonstraram a existência dessas duas categorias. Em cada uma das turmas observaram-se alunos marginalizados pela professora e outros, alvo de sua atenção.

Como exemplos de diferenciações, citam-se alguns dos depoimentos das professoras em relação à influência ou não da situação sócio-econômica do aluno no processo de avaliação:

"Às vezes a gente pega um afeto maior pela criança que é melhor em sala de aula"; "Para alguns professores, sim. Não para mim. Não deveria, porque o aluno carente já é menos em tudo. O aluno com mais recursos tem que ser melhor porque tem tudo. O professor dá mais atenção a esse aluno"; "Depende. Comigo não acontece, mas pode acontecer. Tem muito professor que vê o aluno com material e diz: vou dar um MM para ele"; "Acho que sim e, às vezes, inconscientemente. Às vezes eu me pego tendo mais cuidado com aquele que sei que o pai vem me cobrar. Não é por fazer discriminação. Mas, com alguns a gente pega na prova com cuidado para não cometer deslize, porque o pai cobra, exige explicação"; "Acredito que sim. O professor coloca mais critério em relação à avaliação do aluno, porque sabe que se não avaliar de forma mais coerente, aquele pai mais esclarecido vai fazer alguma

reclamação. O professor pode avaliar com mais rigor o aluno cujo pai entende melhor o processo. Então, para mim, tem uma influência muito grande"; "Influência. Quando eu estudava, eu me lembro, as pessoas de mais dinheiro eram mais bajuladas e isso gera um conflito".

Como um dos procedimentos não diferenciadores encontrados, cita-se a utilização de questionários pelas professoras de 2ª, 3ª e 4ª séries, nas aulas de Estudos Sociais e Ciências, logo após a introdução de um novo conteúdo. Esses questionários apenas solicitavam a localização de respostas prontas nos textos e direcionavam o estudo para as provas, cujas questões correspondiam às dos questionários.

As ações de diferenciação/indiferenciação apresentaram-se como decorrência do emprego de ensino coletivo, em que se praticava avaliação padronizada: todos os alunos se submetiam aos mesmos procedimentos de avaliação, ao mesmo tempo e sob as mesmas condições. Aplicavam-se provas somente ao final de cada bimestre, em semana estipulada pela direção.

Outro fato significativo observado em turmas de 1ª a 4ª séries (Villas Boas, 1993, p.170) foi a incorporação dos demais alunos à avaliação de cada um, espontaneamente e por solicitação da professora. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Criste, aluna da 3ª série, que, durante a prova de Português, perguntou à professora o que era diálogo. Esta assim se dirigiu à turma:

"Gente, a Criste tá me perguntando o que é diálogo. Vocês concordam com isso, da Criste não saber o que é diálogo? Vocês, aí, digam o que é diálogo".

Alguém deu a resposta e a professora complementou:

"Então, Criste, isso é diálogo".

Os seus colegas riram (Villas Boas, 1993, p.129).

O fato de o ensino (e a avaliação) ser gerador de desigualdades pelas diferenças que faz e pelas que não faz conduz à utilização da avaliação comparativa e somativa, apontadas por Perrenoud (1986, p. 64) como um dos componentes do ensino coletivo. Vários exemplos desse tipo de avaliação foram por mim encontrados (Villas Boas, 1993).



Avaliação punitiva

A prática constante da avaliação informal, contínua e geradora de desigualdades acaba tornando-se punitiva. Das observações realizadas por Freitas (1995, p.187) em uma turma de 1ª série do 1º grau, emergiram as seguintes classes, por ordem decrescente de frequência:

1. Professor pune aluno.
2. Professor atua sobre valores do aluno.
3. Professor incentiva aluno.
4. Aluno pune aluno.
5. Aluno incentiva aluno.
6. Outros.

Também os estudos de Villas Boas (1993, 1994) encontraram mais situações de punição (comentários depreciativos sobre a pessoa do aluno, rótulos, ameaças, repreensões e castigos) do que de encorajamento. Como primeira atividade do dia, todas as professoras pesquisadas passavam em dada carteira verificando quem havia feito os deveres de casa, quando tinham início as repreensões, ameaças e castigos. Os nomes dos alunos que não haviam cumprido as tarefas iam para o quadro de giz. Algumas vezes, nesse momento eram enviados recados aos pais sobre a falta de seu filho, no próprio caderno, que deveria voltar assinado no dia seguinte. Ameaça: só entrar com o caderno assinado ou a presença de um dos pais. Conseqüentemente, o dia de trabalho não começava bem.

A avaliação também assume o caráter punitivo ao realizar-se de forma unilateral, isto é, somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor. Deixa-se de avaliar o trabalho pedagógico e a atuação do professor. O aluno não participa de sua avaliação. Quando utilizada, a auto-avaliação apresenta-se como um procedimento desarticulado do processo, ficando o aluno na posição incômoda de não saber se pode ser honesto. Que significado pode assumir a auto-avaliação pelo aluno numa organização de trabalho pedagógico da qual não participa? O que poderá o professor fazer com os resultados dessa avaliação? Não seguro da situação, o aluno omite-se ou manifesta-se laconicamente em seus julgamentos, pois, afinal, qual é a do professor?

Reflexão a ser feita nos cursos de formação de profissionais da educação, em todas as disciplinas: o que fazer para reverter esta situação? Apenas o conhecimento da realidade da escola de 1º e 2º

graus e a realização de estudos teóricos nas aulas de Didática Geral são suficientes? Considero imprescindível que se identifiquem e analisem as práticas avaliativas de todas as disciplinas do curso, para que o futuro profissional não apenas estude sobre a avaliação, mas, principalmente, vivencie uma prática cívico-democrática.

Tripé avaliativo

As pesquisas conduzidas por Sobierajski (1992), Villas Boas (1993, 1994) e Freitas (1995) sugerem a existência de um tripé avaliativo, constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e de valores. Segundo Freitas (op. cit., p. 205), os três níveis se articulam. Este autor encontrou, dentre outras, as seguintes situações em que a professora atuava sobre valores dos alunos:

“Você fica sem saber ler e escrever, vai trabalhar com quê? Faxineira, e olha lá se alguém quer faxineira que não sabe ler e escrever!”; “Peter, quando você crescer, quer trabalhar como o papai, levantar-se às cinco horas para carregar caixa no Ceasa?”

Freitas adverte quanto ao conteúdo ideológico destas afirmações e suas ligações com a função social seletiva da escola. Ressalta que a mensagem transmitida é a de “estudar para ser alguém”, indicando que, quem não estuda, não progride na hierarquia social. Logo, a culpa é do aluno.

A articulação da avaliação instrucional, disciplinar e de valores é demonstrada pela combinação da avaliação formal e informal. As seguintes situações foram encontradas por Villas Boas (1993, 1994) e Sobierajski (1992): professora “arredondando” menções de alguns alunos; ameaças em véspera de provas, induzindo os alunos a estudarem muito; atribuição de pontos negativos por causa de “mau comportamento” e de desorganização de cadernos; exigência de interesse do aluno; exigência de organização e capricho etc. Sobierajski (op. cit.) observou que “conteúdo e comportamento se entrelaçam na classificação do aluno”.

A constatação da existência desse tripé mostra a necessidade de se desenvolver avaliação associada à função social da escola. É verdade que esta não visa apenas à aprendizagem da leitura e escrita. Cuida, também, de aspectos formativos que, contudo, devem ter como objetivo o sucesso de cada aluno e, conseqüentemente, a formação do cidadão pleno.

Avaliação classificatória

Como aluno, o profissional da educação possivelmente tenha sido submetido à avaliação com as características já apresentadas. Como decorrência, praticará o que vivenciou, desenvolvendo uma avaliação classificatória. É fácil defender a avaliação diagnóstica e muito difícil desvencilhar-se da classificatória, mesmo porque as exigências legais a impõem.

Explorando as práticas de avaliação em uma turma de 5ª série, Sobierajski (1992, p.78) encontrou como funções da avaliação classificar, controlar e motivar os alunos. A avaliação é “mera atribuição de nota, com o objetivo de determinar sua aprovação ou retenção na série”.

Também investigando práticas avaliativas na mesma série, durante todo um ano letivo, observei o emprego de avaliação classificatória por todos os professores (Villas Boas, 1994). Trabalhando com 34 alunos, em aulas de 50 minutos e aulas duplas, os professores não identificavam as dificuldades dos alunos para saná-las. Percebi, contudo, que conheciam as deficiências de muitos deles, mas o ensino sempre transcorreu coletivamente. Recuperação tinha o significado de se fazer uma segunda prova, igual para todos. Alguns professores, antes da prova, faziam revisão de conteúdos, para toda a turma, sem levar em conta os aspectos que tivessem apresentado maior dificuldade, assim como quais alunos necessitavam daquela revisão. O que mais chamou minha atenção foi o fato de serem submetidos à prova de recuperação apenas os alunos que tivessem obtido menção inferior a ‘MM’ (Villas Boas, 1994, p.27). Esta é uma prática comum às escolas, demonstrando que se contentam com o rendimento médio. Se um aluno passar de ano sempre com ‘MM’, quando aprenderá a parcela de conteúdos que deixou de aprender em dado ano? Desta forma, estará a escola cumprindo a sua função social? Entendo que não. Seu compromisso político é com cada aluno, que tem o direito de aprender criticamente todos os conteúdos. Os alunos que sempre obtêm ‘MM’ e permanecem nesta classificação também representam o fracasso da escola.

No estudo realizado em turmas de 1ª a 4ª séries, embora eu tenha ouvido das entrevistadas que avaliavam “tudo” no aluno, constatei como função primordial a de classificação, pois não se promovia o desenvolvimento de todos os alunos,

como já foi explicitado (Villas Boas, 1993).

Já o trabalho de Lüdke e Mediano (1992), também em turmas de 1ª a 4ª séries, mencionado anteriormente, aponta para a concepção diagnóstica. As professoras entrevistadas manifestaram-se preocupadas com a visão global do aluno, que deve orientar sua avaliação. Todas disseram considerar “todos os aspectos da criança, durante todo o tempo e que todos eles são importantes” (op. cit., p.66). Também afirmaram a necessidade de se levar em conta a evolução da criança e de a avaliação estar em constante processo. Contudo, o estudo não deixa claro se a prática dessas professoras correspondia ao discurso.

Submissão a uma avaliação alheia

Tal como afirma Enguita (1989), os alunos costumam ser submetidos a um processo avaliativo inteiramente organizado por outras pessoas. Desde o início da 1ª série do 1º grau são preparados para serem constantemente medidos, classificados e rotulados, para aceitarem que suas ações e omissões sejam incorporadas ao seu registro pessoal, assim como para aceitarem ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo (Villas Boas, 1993, p.197).

Organizado sem a participação dos alunos, o trabalho pedagógico inclui avaliação padronizada, rotinizada, classificatória e burocrática. Todas as decisões são de responsabilidade da escola e dos professores. Os alunos apenas cumprem ordens. Não é por acaso que nós, professores, abusamos de expressões como: “minha aula”, “minha disciplina”, “minha prova”, “meus alunos” etc. A percepção do aluno só pode estar ligada ao fato de que o trabalho pedagógico pertence somente ao professor. Como ator principal, o aluno só aparece no discurso.

O trabalho pedagógico organizado de forma fragmentada e sob controle hierárquico inclui avaliação nos mesmos moldes, conforme revelam os dados coletados por Gama (1993), Sobierajski (1992) e Villas Boas (1993, 1994).

Como é difícil avaliar!

Diante dos resultados expostos, é evidente quão difícil é avaliar.

As professoras pesquisadas por Lüdke e Mediano (1992) e Villas Boas (1993) expuseram seus problemas. Algumas chegaram a declarar ser este o pior momento de seu trabalho. Este sentimento

pode ser resultado da falta de preparo do professor para enfrentar tarefa tão complexa e da equipe de direção da escola para articular formas de se resolver a dificuldade.

Lüdke e Mediano (op. cit.) encontraram que, embora as professoras pesquisadas aparentemente se sentissem seguras com relação às habilidades de ensino, algumas afirmaram seu temor e insegurança para lidar com a avaliação. Isso confirma a observação feita por Perrenoud (1984) de que na formação do professor cuida-se muito mais, exclusivamente até, da preparação para o ensino, mas praticamente nada com relação à avaliação. Ela tem sido tratada de forma atrelada às funções de ensino, não recebendo atenção especial. Adverte, ainda, o autor que, nos planos curriculares, a avaliação costuma ser incluída como obrigação a ser cumprida, sem que se explicita claramente a sistemática a ser adotada.

Novo olhar para as práticas avaliativas

Os resultados de pesquisas e as reflexões aqui expostos mostram a necessidade de se repensar um dos ângulos da questão: a formação de profissionais da educação.

Em primeiro lugar, surge a necessidade de os cursos guiarem-se por projeto político-pedagógico que contemple a avaliação escolar nas dimensões político-social e técnica, levando em conta sua concepção, objetivos, função, objeto, modalidades, critérios etc. Estas decisões resultarão de estudos e reflexões coletivas que conduzam a uma sistemática comum de avaliação, resguardada a especificidade de cada disciplina do currículo. Recomenda-se a adoção de concepção de avaliação fundamentada na ética e em busca da qualidade do trabalho.

Em segundo lugar, propõe-se a apresentação de plano de curso aos alunos, em que se registre, também, com clareza, a sistemática de avaliação (objetivos, função, critérios, procedimentos e estipulação de prazos).

Outro aspecto a merecer reflexão é o dos conteúdos de avaliação a serem aprendidos pelos futuros profissionais. Atualmente costumam integrar apenas o programa da disciplina Didática Geral, dos Cursos de Magistério de 1º grau e dos cursos de licenciatura em nível de 3º grau, como o último item a ser analisado. Sugere-se sejam

trabalhados em conjunto pelas disciplinas Didática Geral, as de Metodologia e Estágio Supervisionado, sob a coordenação do professor de Didática Geral. O trabalho em equipe (professores das faculdades de educação e dos departamentos que se ocupam das licenciaturas) seria enriquecedor para professores e alunos, podendo ser realizado com mais profundidade.

As ações apontadas acima serão insuficientes se não houver articulação dos conteúdos de avaliação estudados e a sistemática de avaliação a que se submete o futuro profissional da educação. A análise da função diagnóstica da avaliação servirá para nada se o aluno for avaliado de forma classificatória. Recair-se-á no velho ditado: "faça o que digo, mas não faça o que faço". Neste caso, parece-me que marcará mais o aluno a avaliação que ele vivenciará e menos o discurso que lerá ou ouvirá. Por que não trabalhar a unicidade teoria-prática?

Estes são aspectos ligados mais diretamente à formação inicial dos profissionais da educação. Há que se considerar, também, a necessidade da sua formação continuada, com vistas à constante atualização. As duas modalidades requerem a análise de resultados de pesquisas recentes sobre avaliação escolar, para conhecimento da realidade e de novas tendências teóricas. Entende-se ser a formação continuada de responsabilidade do sistema de ensino, da escola e do próprio profissional.

Como foi exposto inicialmente, este texto apresenta reflexões que deverão ser examinadas em profundidade, tendo em vista a existência de estreita relação entre os cursos de formação de profissionais da educação e a prática pedagógica da escola de 1º e 2º graus. Sabe-se da existência da tendência de professores avaliarem seus alunos adotando os mesmos procedimentos a que se submeteram enquanto estudantes. Ressalte-se, pois, o comprometimento dos cursos de formação com a qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que habilita.

Por fim, é importante ressaltar que a formação do profissional da educação na era da globalização impõe o desenvolvimento de avaliação que contribua para formar o cidadão capaz de analisar as inovações da tecnologia e da informação/comunicação.

* Benigna Maria de Freitas Villas Boas — Professora do Departamento de Métodos e Técnicas — FE/UnB

Bibliografia

- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Librairie Droz, 1984.
- _____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In ALLAL, Linda et al. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- _____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- SOBIERAJSKI, M. S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Dissertação de mestrado. FE/UNICAMP, 1992.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, 1993.
- _____. *Práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico: uma pesquisa etnográfica na 5ª série do 1º grau*. Relatório de pesquisa, 1994, mimeo.

