

Desafio da avaliação no Curso de Magistério: “ensinar” ou praticar a avaliação?

The challenge of assessment at the Teacher Training Program at the Secondary Level: “to teach” or to practice assessment?

*Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Resumo

Este texto analisa parte dos resultados da pesquisa sobre a avaliação no Curso de Magistério, no Distrito Federal. O objetivo geral da investigação consistiu em analisar o tratamento dado à avaliação escolar no referido curso. Adotaram-se como procedimentos de coleta de dados: entrevista, questionário e análise dos planos de trabalho das disciplinas que tratam da avaliação. O conjunto das informações obtidas indica que a avaliação costuma ser tema trabalhado apenas na disciplina Didática Geral, como último item da programação, por meio de bibliografia limitada, e que não há a intenção de articulação dos “conteúdos” estudados com a maneira pela qual o futuro professor é avaliado nas diversas disciplinas do curso. Além disso, observou-se que o foco da avaliação é predominantemente o aluno, deixando-se de considerar a avaliação do trabalho pedagógico e da atuação de cada profissional da educação.

Palavras-chave: Avaliação. Trabalho pedagógico. Formação de professores.

Abstract

This article analyzes some findings of a research on assessment at the Teacher Training Program at the Secondary Level in the Federal District. The main research objective was to investigate how assessment is conducted in the courses where assessment is included. The data collection instruments used were: interviews, questionnaires, and analysis of the course program. The data indicate that assessment is a issue studied only in the course of Didactics, through a restricted bibliography, and that there is no connection between assessment contents and the way prospective teachers are assessed in the entire curriculum program. It was also observed that only the student is assessed. The pedagogic work and all the professionals that interact with the prospective teachers are not assessed.

Key words: Assessment. Pedagogic work. Teacher training.

*Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Doutora em Educação pela Universidade de Campinas – UNICAMP. E-mail: villas@tba.com.br

“Os alunos cobram. Quando estamos discutindo a avaliação, eles dizem: é dessa forma? Mas a gente não está sendo avaliado assim. E aí?” (depoimento de uma professora durante a entrevista).

Considerações iniciais

Já existe um número considerável de pesquisas sobre avaliação conduzidas em escolas de ensino fundamental e médio. Porém, pouco se conhece sobre o tratamento dado à avaliação em cursos que formam profissionais da educação, nos níveis médio e superior, principalmente no curso que forma professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas sobre o tema, no ensino fundamental e médio, têm indicado:

- a predominância de práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes, pelo fato de enfatizarem o uso de provas que solicitam mais a reprodução do que a construção do conhecimento, e por terem como objetivo primordial aprovar ou reprovar;

- a prática da avaliação informal, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental;

- a existência de problemas éticos, tais como: a avaliação da pessoa do aluno e não propriamente do seu desempenho; a avaliação da família do aluno; somente o aluno ser avaliado e apenas pelo professor; emissão de comentários sobre a pessoa e o desempenho do aluno nos vários ambientes e durante eventos escolares etc.;

- a utilização de procedimentos de avaliação baseados quase exclusivamente na linguagem escrita;

- a interdependência da avaliação formal e informal;

- a grande dificuldade dos professores para conduzir a avaliação;

- a inexistência do planejamento da avaliação;

- a recuperação de estudos assumindo a forma de aplicação de outra prova;

- a articulação da avaliação à organização do trabalho pedagógico descomprometido com o desenvolvimento de cada aluno, da escola e do professor;

- a inexistência de avaliação do trabalho pedagógico da escola;

- a necessidade, percebida pelos próprios professores, de se fundamentarem para a adoção de práticas avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos.

Além dos dados acima, sabe-se que, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, encontram-se altos índices de evasão e repetência. Como

as práticas avaliativas encontram-se no “centro do sistema de ensino” (Perrenoud, 1993), e, atreladas a objetivos, constituem o par que norteia a organização do trabalho pedagógico (Freitas, 1995, p. 255), pode-se concluir serem elas um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar.

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

É importante o conhecimento de como ocorre a avaliação, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, época em que a criança está formando sua auto-imagem, a partir do que pensam dela seus professores e colegas. Se as práticas avaliativas forem repressivas, na própria escola ela aprenderá ser natural que seja classificada, rotulada e medida. O início do processo de escolarização poderá decidir o sucesso ou o fracasso escolar do aluno. As práticas avaliativas podem comandar esse processo.

As informações acima inspiraram o desenvolvimento de uma pesquisa no Curso de Magistério (nível médio) no Distrito Federal, com o objetivo de identificar e analisar o que os futuros professores aprendem sobre a avaliação e como são avaliados durante sua formação.

Trajectoria metodológica

A pesquisa¹ desenvolveu-se com ênfase na abordagem qualitativa. Adotaram-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário, entrevista e análise dos planos de trabalho dos professores.

Inicialmente, foram identificadas as escolas de nível médio que oferecem o Curso de Magistério, no Distrito Federal. Em seguida, foram mantidos contatos com a direção de cada uma delas, solicitando consentimento para a realização da pesquisa. Identificaram-se, no ano de 1998, 17 escolas de nível médio, das quais sete pertencem à Secretaria de Educação do DF - SE. Participaram da pesquisa 11 delas, sendo seis públicas e cinco privadas. Taguatinga e Plano Piloto foram os locais que apresentaram o maior número de escolas pesquisadas, três escolas em cada uma delas, vindo, em seguida, Sobradinho, com duas escolas. Outras escolas foram contatadas, mas recusaram-se a participar do estudo.

Participaram da pesquisa os seguintes professores do Curso de Magistério: 41 responderam ao questionário, 17 apresentaram seus planos de trabalho e 46 foram entrevistados. O critério de seleção dos mesmos foi o de estarem ministrando disciplinas que tratam da avaliação. Em alguns casos, houve a participação de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, por iniciativa deles próprios.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, de forma a permitir que os entrevistados discorressem sobre suas percepções acerca do tema investigado.

Após a realização das entrevistas, foi solicitado a cada professor o seu plano de trabalho, para análise, e o preenchimento de um questionário.

Analysaram-se separadamente os dados fornecidos por cada um dos procedimentos de coleta para, em seguida, estabelecerem-se as suas articulações.

Caracterização do universo pesquisado por meio do questionário

Dos 41 respondentes ao questionário, apenas um (coordenador pedagógico de uma instituição da rede privada) não tem curso de graduação, mas está cursando; 46,34% possuem também curso de especialização; e apenas 2% têm também curso de mestrado. Nenhum dos respondentes possui o nível de doutorado.

Quanto à formação em nível médio, a maioria dos respondentes possui o Curso de Magistério.

A maioria dos respondentes é originária do Curso de Pedagogia com suas diversas habilitações (Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar e Alfabetização), principalmente da habilitação Magistério. Um professor ainda está se preparando em nível superior.

Observou-se que quase 50% dos professores possuem cursos de especialização. Apenas um concluiu Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília. Administração Escolar foi o tipo de curso mais informado, por oito dos professores, vindo em seguida os cursos de Orientação Educacional e Didática do Ensino Superior.

Os professores do Curso de Magistério têm atuação polivalente, lecionando várias disciplinas.

Dentre os temas dos cursos/congressos/palestras de que os professores participaram, a avaliação não merece destaque. A frequência com que foi indicada é insignificante. Dentre as revistas/periódicos lidos, destaca-se a Revista *Nova Escola*, que é distribuída gratuitamente às escolas.

O Curso de Magistério, em nível médio, e o de Pedagogia e a disciplina Didática têm sido os responsáveis pela preparação dos professores para desenvolverem a avaliação. Em apenas um caso foi citado o Senai como fonte de formação na área. Os conteúdos mais estudados estão relacionados às finalidades, conceitos, funções, tipos, formas e instrumentos de avaliação. A bibliografia citada pelos respondentes é muito semelhante. Os seguintes autores foram apontados: José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Pedro Demo, Turra, Imídeo Nérici².

Dos 41 professores, 25 declararam sentir-se preparados para avaliar, enquanto 17 afirmaram o contrário. Mesmo os que se situam no primeiro caso indicaram estar em busca de melhoria, usando expressões como: “estudando sempre”, “tenho de amadurecer” etc.

O conjunto dos dados obtidos por meio do questionário parece indicar que o tema avaliação precisa ser analisado com profundidade no Curso de Magistério.

Análise dos planos de trabalho

Constatou-se que a disciplina responsável pelo tema avaliação é Didática Geral. Nas escolas da rede pública, é ministrada na 1ª e na 2ª séries e, nas escolas particulares pesquisadas, somente na 2ª série.

Todos os planos analisados abrangem o ano letivo. De modo geral, são os seguintes os itens incluídos: objetivos gerais e específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação.

Em apenas duas escolas o tema avaliação é mencionado nos objetivos de Didática Geral.

Em todos os planos, a avaliação é o último item abordado. Fazem parte dos seus conteúdos: conceito, funções (diagnóstica, formativa e somativa), etapas da avaliação, técnicas e instrumentos, critérios.

Em nenhum dos planos analisados percebe-se o entendimento de que a avaliação se articula à organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo, e da “sala de aula”.

Em nenhum dos planos apresentados, o item avaliação apresenta a concepção de avaliação assumida pelo professor e pela escola, assim como os aspectos decorrentes da concepção. Deixam de ser explicitados: a participação do aluno no processo avaliativo, os critérios de avaliação, as modalidades de recuperação e as competências requeridas para o trabalho. Também não está prevista a avaliação que o próprio aluno poderá fazer do trabalho pedagógico da disciplina, da atuação do professor e do curso como um todo. O que se pode perceber é que o entendimento de avaliação se vincula somente à avaliação do desempenho do aluno.

Dos 17 planos de trabalho analisados, três não incluíram o item avaliação. Nos outros, os seguintes procedimentos de avaliação previstos são: trabalhos em grupo (conteúdo das pesquisas e resumos, apresentação dos trabalhos – compromisso, postura do grupo, qualidade do material, propriedade dos conteúdos e apresentação gráfica); planejamentos orientados e elaborados; participação em aulas, seminários e demais atividades propostas; testes de verificação de aprendizagem; provas escritas ou orais; observação.

Dos 13 planos de trabalho das escolas públicas, cinco não apresentam bibliografia. Nenhum dos planos de trabalho das escolas da rede privada apresentam bibliografia.

Percepções dos professores obtidas por meio das entrevistas

As percepções dos professores obtidas durante as entrevistas foram organizadas e analisadas por meio das seguintes categorias: concepção de avaliação; finalidades da avaliação; o que é avaliado e quem avalia; critérios/procedimentos de avaliação; a avaliação no plano de trabalho; avaliação: último item do programa de Didática; o duplo desafio da avaliação em cursos que formam profissionais da educação; bibliografia utilizada; dificuldades/necessidades apontadas; em busca de novos caminhos. Neste texto, analisam-se as seguintes categorias: concepção de avaliação; finalidades da avaliação; avaliação: último item do programa de Didática; o duplo desafio da avaliação no Curso de Magistério; dificuldades/necessidades apontadas; em busca de novos caminhos.

· Concepção de avaliação

Concepções variadas de avaliação foram encontradas:

“Avaliação é a forma de expressar o conteúdo passado, seja numa avaliação oral ou escrita”.

“Avaliar é a dimensão maior da escola. Tudo o que se faz tem de ser avaliado. Não pode ser só medido ou qualificado”.

“A avaliação da escola é feita através da auto-avaliação em reuniões pedagógicas”.

Embora referindo-se à avaliação como *dimensão maior da escola*, a mesma professora não explicitou práticas que avaliem o trabalho da escola. Sua fala menciona apenas a avaliação do aluno.

Observou-se o uso da palavra “avaliação” como sinônimo de procedimentos ou instrumentos:

“Quando o aluno vai bem em uma avaliação significa que você conduziu bem o processo”.

“Dentro da sala de aula dou uma avaliação escrita porque a direção cobra”.

Eis outro depoimento:

“O conceito de avaliação mudou muito. Deixou de centralizar-se no cognitivo. A estagiária já diz que vai avaliar de forma qualitativa, através da participação, do interesse. Dificilmente elas dizem que vão avaliar só o texto, a produção. Estão avaliando o processo. Isso é bom. Estão dentro da proposta da Escola Candanga, que é o lado cognitivo, mais o afetivo e o psicomotor. Elas vêem muito também a questão da história do aluno. Elas dizem: percebi que tal aluno é mais agressivo, outro é mais apático. Não posso propor uma avaliação igual para todos, porque preciso olhar a história daquele aluno. Elas sempre colocam que a avaliação será feita pela participação, pelo interesse, durante a aula, durante todas as atividades. É positivo não centrar só no conteúdo, só na parte intelectual”.

Assim como Hoffmann (1998, p. 38), observa-se que o termo “qualitativo” vem recebendo múltiplas interpretações. Segundo a autora, “qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal”. Levar em conta aspectos qualitativos não significa analisar as atitudes e comportamentos na escola. Não cabe “aprovar” um aluno apenas porque é esforçado, comprometido, obediente, diz Hoffmann. Muitas escolas costumam acrescentar ou subtrair pontos pelos aspectos qualitativos (como sinônimo de atitudes). Incorre-se em sério erro de interpretação do termo, diz Hoffmann. A autora comenta que a análise das atitudes e comportamentos do aluno como um “domínio afetivo” diferenciado do “domínio cognitivo” e do “domínio psicomotor” é reflexo das influências teóricas de Benjamin Bloom, nos anos 70. Como decorrência dessas teorias passou-se a avaliar o aluno em cada um dos domínios, de forma fragmentada do seu desenvolvimento. O essencial, diz Hoffmann (1998, p. 39), é entender o qualitativo como descritivo, “para além do classificatório, numérico ou comparativo”.

Outras professoras entrevistadas apresentam seu entendimento:

“Avalia-se tanto a parte de conhecimento como a formativa”.

“Deixam-se dois pontos para a avaliação formativa (escala de 1 a 10). A nota é em aberto para ser discutida no Conselho de Classe, com a da participação do aluno, senão não teria sentido o Conselho”.

“...tanto alunos quanto professores estão insatisfeitos com relação à avaliação. Avaliamos 20% do formativo e 80% do cognitivo. Formativo é: interesse, participação, assiduidade, pontualidade. Até nisso temos divergências, por exemplo, a participação. Alguns alunos participam quando você solicita, eles respondem e alguns professores consideram como aluno participante. Outros consideram que só a oralidade é participação (...). Os alunos reclamam muito desse aspecto (...). Mesmo com essas dificuldades, os professores preferem continuar com os aspectos formativos. Não querem só a avaliação cognitiva”.

A fala acima indica a inquietação dos professores quanto à avaliação. Sentem que precisam mudar, mas algo lhes falta: seria uma firme fundamentação teórica? Ou o projeto pedagógico da escola não inclui concepção bem fundamentada de avaliação? Outras inquietações são apresentadas:

“Se eu pudesse, estaria avaliando sempre, toda semana, e acabaria com esse negócio de prova bimestral. Essa coisa de marcar semana de provas (...). Acontece que o colégio acha que tem que ter aquela semana de avaliação do bimestre”.

“Se eu conseguisse avaliar meus alunos de forma globalizada, diariamente (...) só que isso é utopia”.

Dar ou tirar pontos de um aluno com relação à sua participação em atividades significa a obtenção de mais um dado “quantitativo” e “classificatório”, segundo Hoffmann (op. cit., p. 39), por não representar análise qualitativa da sua atitude. O qualitativo decorre da consistente observação e interpretação do professor das manifestações dos alunos, “para muito além das cruzinhas em fichas de avaliação ou pontuações em tarefas de aprendizagem”, acrescenta a autora.

Alguns dos professores pesquisados manifestaram a intenção de desvincular a avaliação do seu paradigma tradicional, voltado para a aprovação ou reprovação. Contudo, não se observou a existência de um referencial teórico capaz de dar sustentação aos seus desejos, nem a existência de um plano de avaliação articulado à proposta pedagógica comprometida com a inserção crítica do aluno na sociedade. Ainda predomina a concepção de avaliação em que a “prova” é o principal “instrumento”. Os depoimentos seguintes são reveladores:

“Está incorporada na gente a idéia de prova, de avaliação escrita, de ter aquele instrumento para provar o número que a gente registra”.

“Se estou bem, vou avaliar com olhar sereno. Se eu não estiver bem disposta, quem vai perder é o aluno” [referindo-se à correção de provas].

“Parece que sentimos necessidade do instrumento prova para avaliar nosso aluno. Por outro lado, o aluno também sente necessidade de ser avaliado por provas”.

O depoimento acima e outras informações obtidas revelam que tem havido a tentativa de se usarem outros procedimentos de avaliação. O abandono da avaliação tradicional (entendida como a que enfatiza a quantidade e exatidão de informações reproduzidas) em favor da formativa, aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, requer mudança na organização do trabalho pedagógico, na gestão da turma, assim como atenção especial aos alunos com

dificuldades (Perrenoud, 1993, p. 177). Esse mesmo autor entende que as práticas avaliativas “estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino” e que a avaliação tradicional “impede a renovação radical das práticas pedagógicas”.

Outros depoimentos também tratam da prova:

“A prova é o instrumento menos injusto, é o que há de mais concreto (...). Acho que o professor continua usando a prova por incapacidade de conhecer os alunos. Ele chega a conhecer os mais extrovertidos, os que se aproximam mais. Por isso, a prova continua prevalecendo devido à sistemática de trabalho que usamos. Para errar menos, utiliza-se a prova”.

“A prova é um documento que dá segurança ao professor. Já fiz muitos cursos sobre avaliação, inclusive sobre avaliação iluminativa, que me encantou, mas não consegui pensar em como colocar em prática e levar ao conjunto da escola. A gente estuda até bastante sobre a avaliação e consegue verificar que a forma adotada para avaliar não é a mais correta, mas não consegue mudar, porque não consegue formar uma consciência coletiva de avaliação. Eu até começo a modificar a minha prática, mas isso não é analisado no coletivo da escola e o aluno fica perdido. Para o coletivo, quem avalia bem é quem aplica prova. Se eu uso outras formas, o aluno pensa que não está sendo avaliado”.

Este depoimento demonstra a angústia que os professores parecem estar vivendo com relação à avaliação, pois aquela a que se submeteram como alunos é criticada, mas ainda não foi substituída.

O mesmo depoimento também aponta para o fato de que só a prova confere “rigor” à avaliação. Essa é uma questão a ser debatida por toda a equipe da escola.

À prova associa-se imediatamente a nota.

“Podemos fazer todo tipo de avaliação, mas, no final, o que prevalece é a nota. Ela é que vai para o boletim, para o histórico. Cada professor faz sua tabelinha e diz a pontuação que vale o comportamento, a prova etc.”.

Já os professores que coordenam o estágio têm outra maneira de analisar a avaliação.

“Ela não tem o caráter de controlar, mas de fazer o aluno perceber sua atuação diária”.

“A gente do estágio não tem necessidade de estar aplicando prova escrita, objetiva, aquela coisa mais rigorosa. A gente não deve abrir mão disso aí. A própria sociedade cobra isso. Os nossos alunos concorrem aí fora e é através de provas mesmo. Eles precisam conviver com essa situação

dentro da escola para estarem se preparando até psicologicamente para concorrer por meio de prova. Vestibular é prova. Por isso, não se pode aboli-la da escola. No estágio, a gente avalia com mais tranquilidade, sem a prova, porque os alunos nos dão vários motivos para estarmos avaliando de outra forma: comportamento, sentimento, colocações, atuação, prática mesmo. Eles se sentem mais à vontade. Alguns ainda acham que só estão sendo avaliados por meio de prova. A maioria já se acostumou. A todo momento ele está sendo avaliado: comportamento, atitudes, relação com as pessoas, entendimento das coisas que estão acontecendo, ansiedades, sugestões. No estágio a gente não tem dificuldade de estar avaliando dessa forma”.

A manifestação acima apresenta a concepção de avaliação no Curso de Magistério, por parte de um grupo de professores (a conversa desenvolveu-se com um grupo de seis professores; não houve discordância). Em primeiro lugar, a entrevistada parece acreditar que a prova é necessária, sendo o procedimento que confere rigor à avaliação; este tipo de entendimento, por parte de professores, é repassado aos alunos, de alguma forma. Em segundo lugar, as menções constantes, neste e em outros depoimentos, quanto à “gente do estágio”, pode estar mostrando que os professores do curso pertencem a dois grupos: o dos responsáveis pelas “disciplinas” e os do “estágio”. Essa possível fragmentação do corpo docente pode trazer, como consequência, a fragmentação da avaliação: provas, “aquela coisa rigorosa”, a serem aplicadas por alguns, e uma avaliação “mais tranqüila” para outros.

·Finalidades da avaliação

A quase totalidade das finalidades apontadas referiu-se à avaliação como “verificação”, “medição”, vinculando-a à aprovação e reprovação e à nota.

“Para dar um retorno e um feedback do meu trabalho, em primeiro lugar, e para ver o desenvolvimento do aluno e o que está sendo acrescentado à sua formação”.

“Na prática atual, vem cumprindo a função de medir, não de avaliar, porque você está medindo, rotulando seu aluno”.

“...verificar se o que você previu está acontecendo, tem o caráter de controlar, saber se as coisas estão saindo de acordo com o planejado, de diagnosticar antes de iniciar. O aluno deve ter a responsabilidade de se avaliar, de participar do processo diário da avaliação que ele faz de si como profissional, do seu desenvolvimento”.

“Não importa o que a aluna cresceu, mas a nota”.

“Predomina a verificação de conhecimentos; medir conhecimentos/compreensão; momento de reflexão com relação a tudo o que vem sendo trabalhado”.

*“Para promover o crescimento pessoal e intelectual. Nesta escola, estamos num processo de rompimento com a visão tradicional. Mas, ainda estamos medindo e não avaliando; aos poucos os colegas já começaram”.
“Aprovar e reprovar o aluno, selecionar, peneirar. É o que vem acontecendo”.*

Observa-se que a função principal da avaliação ainda é a classificatória, excludente e autoritária. Prevalece o entendimento de avaliação como algo que ocorre ao final de um determinado período. Predominam a “medição” e a “verificação dos conteúdos”. A avaliação prende-se mais ao “ensino dos conteúdos” do que ao desenvolvimento de competências. Mudar a avaliação requer a superação do paradigma do trabalho do professor como “ensino de conteúdos” e a adoção do paradigma do trabalho conjunto professor/alunos com vistas ao desenvolvimento de competências.

· Avaliação: último item do programa de Didática

Mais da metade dos entrevistados afirmou que o tema avaliação é estudado ao final do terceiro e/ou durante o quarto bimestre. De modo geral, disseram que o tempo a ele reservado não é suficiente.

· O duplo desafio da avaliação no Curso de Magistério

O duplo desafio da avaliação no Curso de Magistério foi traduzido para os entrevistados por meio de duas questões: 1) Que significado tem a avaliação em um curso que forma professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental? 2) Como você concilia os conteúdos de avaliação estudados e a sistemática de avaliação a que é submetido o futuro professor? Neste item, não se obtiveram informações precisas. Embora tenham surgido algumas (poucas) considerações sobre a articulação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico do curso, parece que este aspecto não tem merecido a devida atenção das equipes das escolas. No caso dos professores da SE, vagamente se afirmou que o trabalho se desenvolve por meio da ação-reflexão-ação, porém, não se percebeu como esse princípio é praticado.

Uma das professoras apresentou sua percepção, porém, em termos de dificuldade:

“Eu acho difícil avaliar no Curso de Magistério (...). Como professora de estágio, tenho dificuldade de colocar para os alunos o que é avaliação, como e quando avaliar, para que eles também saibam fazer isso com relação às aulas que vão dar lá na prática e, também, com relação ao planejamento. Fica sempre a última coisa do plano de aula e provavelmente a mais prejudicada. Eles não retornam aos objetivos e ao desenvolvimento, para ver o que realmente vai ser avaliado naquela aula.

Fica muito aquela preocupação ao final da aula de avaliar por meio de questionário. Está difícil tirar esse ranço deles”.

O que a professora talvez não tenha tido oportunidade de explicar é que esse “ranço” representa a maneira como o trabalho vem sendo desenvolvido no curso.

Uma professora assim explicou como trabalha:

“Procuro verificar se há coerência entre teoria e prática. Digo sempre que temos que ser coerentes com nossa prática”.

Como se pode observar, parece que o currículo do curso ainda não está sendo desenvolvido de modo a possibilitar que os alunos vivenciem o que irão praticar em seus locais de trabalho. Segundo outro professor,

“Para mudar o ensino, é necessário fazer a cabeça dos futuros professores. Para que sejam críticos e democráticos, eles têm que vivenciar um novo processo”.

Uma professora de Didática Geral afirmou que o significado da avaliação no Curso de Magistério precisa ser melhor “compreendido”. Ela acrescentou:

“Uma das coisas que tento deixar sempre ao final é a questão da criticidade, saber se auto-avaliar. Essa avaliação no Curso de Magistério é falha, porque você fala muito o que está no livro, mas não o que deveria ser aplicado. A gente acaba copiando o professor de quem a gente gostou ou o que ele fez e não agradou. Discute-se muito conteúdo, ele é muito extenso, mas o que precisa ser discutido é a avaliação, e isso não é feito. Passa-se por cima da avaliação, é dado o que está nos livros, é só dar uma lida”.

A mesma professora complementa seus comentários acerca do duplo desafio enfrentado pelo curso:

“O aluno do Curso de Magistério estuda, decora, memoriza para fazer aquela avaliação e passar de ano. O Curso de Magistério precisa de reforma urgente”.

Outras informações ilustram o que os professores pensam sobre conteúdos de avaliação estudados X a prática de avaliação no curso:

“Como professores formadores, temos que ser o mais criteriosos possível. Somos o exemplo. O professor tem de usar vários instrumentos de avaliação para que os alunos também façam o mesmo em sua prática profissional”.

“Há cuidado para não haver incoerência. Procura-se não aplicar prova e observar o aluno pelo seu desempenho, colocando isso para os alunos. O resultado serve para diagnosticar o próprio trabalho do professor”.

“Muitos alunos questionam isso. “Professora, a senhora fala isso mas, às vezes, não acontece”. Digo: O professor pode não ter tido a oportunidade que você está tendo agora de aprender dessa forma, de ouvir o porquê disso”.

Mais uma vez percebe-se que a questão não foi tratada em seu cerne. A dimensão técnica foi ressaltada, o que pode indicar que ela ainda prevalece no Curso de Magistério.

Eis o que diz uma professora:

“Desde o primeiro ano, a gente trabalha com a avaliação e os alunos dizem: engraçado, o que a gente vê aqui, sobre avaliação, é na perspectiva da Escola Candanga, só que é desvinculado do que acontece na prática. A gente fala numa avaliação progressista, isto é, aquela segundo a qual todo dia o aluno é avaliado, em tudo, na participação, nos debates, nas contribuições, nos trabalhos. Mas os alunos percebem que, em muitas disciplinas, são avaliados conforme o estabelecido no regimento da FEDF, isto é, duas avaliações em cada bimestre. Os alunos vêem isso aí: estamos vendo a avaliação na perspectiva da Escola Candanga, em que eles vão construindo a sua aprendizagem e se avaliando, nos avaliando. É assim: aluno-professor e professor-aluno. Não é só o aluno que está sendo avaliado. A dificuldade é esta: os alunos percebem que a avaliação pela qual eles passam não é esta que estamos estudando. Na prática, a avaliação é outra. Estou estudando com eles, agora no 4º bimestre, a avaliação, e eles dizem que o que estão estudando é uma coisa e a maneira como são avaliados nas outras disciplinas é diferente”.

A mesma professora ofereceu detalhes do trabalho realizado pelos alunos:

“No 1º ano, os alunos estudam a avaliação e fazem observações na escola-campo. No 2º ano, fazem observações e participam de atividades. Nesse momento, eles percebem que não são avaliados adequadamente”.

Um outro grupo de professores posicionou-se acerca do duplo desafio sob o ponto de vista de o aluno estar se preparando para avaliar, como se pode perceber:

“Estamos preparando o aluno para avaliar. Ele encontra dificuldades enormes quando chega à escola, até por experiências passadas que nós temos. Ele tem dificuldade, muito grande, porque, ao chegar à escola-campo, começa simplesmente a relatar muitas coisas e a criticar, sem perceber o que é uma avaliação. A gente diz para ele: Você está vendo? Agora você pode perceber como é difícil para eu também avaliar. Quando eu estou avaliando, você reclama. Mas, agora, você está avaliando”.

Os depoimentos dos professores apresentam a visão dos alunos acerca do desafio colocado. Os entrevistados associam esse desafio ao exemplo que devem oferecer, à coerência que devem manter em sua atuação e à futura atuação dos alunos. Contudo, não se evidencia nenhuma ação da escola para lidar com a questão, que é crucial para o curso.

· Dificuldades/necessidades apontadas

“A avaliação deveria ser uma disciplina e não um conteúdo dentro da Didática” (depoimento de uma professora durante a entrevista).

A maioria dos entrevistados falou sobre a sua dificuldade de conduzir a avaliação. Os seguintes adjetivos foram usados: processo “complicadíssimo”, “complexo”, coisa “difícilíssima”, missão “mais difícil”. “Tanto é que não avalio o aluno sozinho”, confessou uma professora. “Eu peço sempre que façam a auto-avaliação (...) é muita responsabilidade”. Outras professoras assim se posicionaram:

“Como professora do estágio, do 3º ano, tenho dificuldade de colocar para os alunos o que é a avaliação, como avaliar, quando avaliar, para que eles saibam fazer isso com relação às aulas que vão dar e com relação ao planejamento. Fica sempre a última coisa do plano de aula e, provavelmente, o mais prejudicado”.

Para se libertarem da concepção de que só se avalia por meio de provas, os professores precisam de “muito estudo”, declarou uma professora. Mudar sem conhecimento, acrescentou, “é se perder pelo caminho”. Outra professora recomendou que os professores formadores desenvolvam reflexão sobre a avaliação em busca de unidade de ação; dediquem mais tempo à avaliação e pensem em provas “operatórias” em lugar das que introduzam “pegas”.

Os professores reconhecem a necessidade de formação continuada, para que possam, em conjunto, estudar, analisar e planejar o seu próprio trabalho.

Isso significa o desenvolvimento da escola, do professor e, conseqüentemente, do aluno.

“Na Faculdade, o professor deveria ser bem preparado para avaliar, de modo a ter visão mais ampla da avaliação”, declarou uma professora. “Deveria haver mais cursos sobre avaliação”, sugeriu outra professora.

Várias foram as reclamações de que as escolas não possuem bibliografia atualizada.

Insistiu-se na necessidade de a UnB se aproximar mais do Curso de Magistério: *“A Universidade poderia assumir mais a tarefa de intercâmbio com os professores”.*

De modo geral, o projeto do Curso de Magistério em desenvolvimento nas escolas da SE, nos anos de 1998 e 1999, foi considerado “avançado”, no dizer de uma professora. Contudo, com relação à avaliação, permanece a avaliação classificatória e burocrática.

A mesma professora reconhece ter havido avanço no trabalho realizado pelo curso, mas considera que a avaliação ainda deixa a desejar. Houve várias iniciativas, informa ela, como: discussões nos núcleos e com pessoas externas ao curso, mas

“...quando chega num ponto, não tem jeito, é dar a notinha. Nós trabalhamos interdisciplinarmente e, quando chega na avaliação, cada um tem que dar uma nota. E aí, o que adiantou?”

Uma das intenções das escolas da rede pública, ao implantarem o currículo por núcleos, foi a de se desenvolver trabalho interdisciplinar, segundo um dos entrevistados.

Duas outras dificuldades foram relatadas: a) o professor do ensino médio, por se encontrar com os seus alunos menos vezes do que os das séries iniciais do ensino fundamental, enfrenta mais dificuldades para avaliar; b) no componente curricular estágio, o aluno é avaliado por meio de conceitos e nos outros componentes, por meio de menções, no caso das escolas da SE. Os professores entrevistados que indicaram esta última dificuldade não conhecem os motivos dessa diferenciação e acrescentam: “como os futuros professores vão avaliar seus alunos se têm dois tipos de avaliação no curso?” Quanto à primeira dificuldade, é preciso reconhecer que justamente os professores com quem os alunos analisam a avaliação encontram-se com eles duas ou três vezes na semana. Estarão preparados para enfrentar o duplo desafio?

“A gente quer mudar. Mas qual é o caminho? De que maneira?”
(depoimento de uma professora durante a entrevista).

Os professores entrevistados apontaram não apenas suas dificuldades, mas relataram o que têm feito para tentar superá-las. Contudo, são tentativas tímidas e isoladas, como a utilização de “prova operatória”.

Articulações finais: a avaliação vivenciada e sua repercussão

São dois os achados principais da pesquisa conduzida no Curso de Magistério. O primeiro refere-se à necessidade urgente de preparação adequada dos professores do curso para a prática da avaliação. A “avaliação é um caos”, afirmou uma professora. O conjunto dos dados demonstra isso. Quando perguntados sobre os procedimentos de avaliação utilizados, os professores, de modo geral, tiveram dificuldade em especificá-los; dentre os indicados, prevaleceu a prova. Embora algumas falas apontem a existência de auto-avaliação pelo aluno e avaliação da atuação do professor, percebe-se que as práticas avaliativas ainda se inserem nos princípios da pedagogia tradicional. Em se tratando de curso de formação de professores, essa situação é preocupante, porque a tendência é a de os futuros professores reproduzirem o que vivenciaram. A avaliação do trabalho pedagógico da escola e da “sala de aula” pelos alunos e professores não foi apontada por nenhum dos entrevistados. Os dados fornecidos indicam que a concepção de avaliação está vinculada quase exclusivamente ao desempenho do aluno. Não foi feita menção ao projeto pedagógico escolar. Um dado alentador é que os próprios professores reconhecem suas dificuldades e a necessidade de se prepararem para praticar adequadamente a avaliação.

O segundo principal achado é decorrente do primeiro. Ao serem indagados sobre como conciliam os conteúdos de avaliação estudados e a sistemática de avaliação a que é submetido o futuro professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nem todos os entrevistados revelaram estar atentos para o fato de que se enfrenta um duplo desafio, pois esse profissional da educação é um aluno que é avaliado por seus professores e, ao mesmo tempo, está se preparando para praticar a avaliação. Assim, a preparação do aluno para a reprodução da organização do trabalho pedagógico nos moldes tradicionais ainda parece existir. Nenhum dos depoimentos (em algumas escolas houve a participação da diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica do curso,

coordenadora do estágio) mencionou ser propósito do curso articular a avaliação do aluno no curso com a avaliação que ele praticará futuramente. As falas revelaram a existência de uma avaliação fragmentada: a avaliação conduzida pelos professores das disciplinas consideradas de “conteúdo” ou “gerais”, como Português, Matemática, Biologia etc.; a avaliação praticada nas disciplinas “pedagógicas”, como Didática e as metodologias específicas; e a avaliação realizada pelos professores do estágio, que, como ficou evidenciado, percebem-se desenvolvendo avaliação mais flexível.

O conjunto dos dados aponta a necessidade de criação de uma nova **cultura avaliativa**, interessada na consolidação de práticas pedagógicas democráticas, que ultrapassem os limites da técnica e incorporem a dimensão ética (Esteban, 1999, p. 8). O desenvolvimento do trabalho pedagógico implica interação de pessoas que merecem respeito: alunos, professores, outros profissionais que atuam na escola e pais. A formação de cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática deve ser pautada pelos princípios da ética, da moral e da justiça. Isso requer o estabelecimento de objetivos pedagógicos condizentes com as finalidades sociais que se almeja alcançar e organização do trabalho de forma a atender a esses objetivos. Nesse contexto, a avaliação é praticada para analisar o que os alunos aprenderam, o que ainda lhes falta aprender e o que precisa ser modificado de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem (Villas Boas, 2000, p. 150).

A avaliação praticada em cursos que formam professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tem obrigação de pautar-se por princípios éticos e democráticos, pois, como foi ressaltado, ela cumpre duplo papel: ao mesmo tempo em que os futuros professores estudam e analisam a teoria e a prática avaliativa, são submetidos à avaliação, como alunos. Se houver dissonância entre esses papéis, qual deles prevalecerá na sua formação?

Os resultados da pesquisa indicam as seguintes necessidades: a) que o projeto político-pedagógico do curso e o da escola considerem a avaliação como a categoria que, associada a objetivos, norteia a organização do trabalho pedagógico da escola/curso e o da “sala de aula”. Nesse sentido, cabe a todos os professores e outros profissionais da educação que atuam na escola se fundamentarem teoricamente, discutirem e formularem a concepção, as finalidades e as práticas avaliativas comuns a todas as disciplinas, articuladas à atuação do futuro professor; b) que o mesmo projeto adote práticas avaliativas do desempenho do aluno, do trabalho realizado e da atuação de todos os profissionais acima citados; c) que as disciplinas que tratam da avaliação escolar utilizem bibliografia atualizada, inclusive dissertações/teses/relatórios de pesquisa;

d) que os futuros professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental vivenciem, durante o curso, as práticas avaliativas que contribuam para a formação do profissional autônomo, crítico e reflexivo, capaz de pensar e de tomar decisões.

Mais do que em qualquer outro curso, no curso em questão há necessidade de se considerar a transversalidade da avaliação.

Referências

- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: Castanho, S. e Castanho, M. E. L. M. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Notas

1 A pesquisa foi realizada de 1998 a maio de 2000, com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa – FAP/DF. Equipe de pesquisa: Benigna M. de F. Villas Boas – coordenadora; Ana R. M. Salviano; Lúcia M. da C. Suzart; Luzia C. de Sousa; Margarida J. Cavalcante; Mirian S. Gomes.

2 Autores apontados pelos professores participantes da pesquisa

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995, 2. ed.

NÉRICI, I. *Educação e ensino*. São Paulo: IBRASA, 1986.

TURRA, C. M. G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: PUC RG/Emma, 1975.

Recebido em: 04.12.2000

Aceito em: 20.03.2001