

Formação de Professores e Avaliação*

Menga Lüdke**

RESUMO

O trabalho se baseia em pesquisa realizada na PUC/RJ por um grupo de professores e estudantes do Departamento de Educação, sobre o processo de avaliação nas escolas de 1º grau dentro de uma perspectiva sociológica: são focalizadas, especialmente, as influências da atual composição estrutural dessa escola, em 02 (dois) segmentos, sobre o processo da avaliação e suas repercussões no trabalho e na formação de professores.

Participei, com um grupo de professores e estudantes da PUC-RIO, de um estudo longo sobre o processo de avaliação na escola de 1º grau em seus dois segmentos. A parte relativa ao primeiro segmento (1ª a 4ª série) já dois foi publicada em forma de livro (Lüdke e Mediano, 1992), mas a parte relativa ao segundo segmento (5ª a 8ª) ainda não recebeu uma divulgação tão completa, embora tenha sido objeto de apresentações em congressos e de alguns artigos. Um dos aspectos importantes, mas ainda não suficientemente explorado, entre os levantados por

essa pesquisa, se refere à relação entre avaliação escolar e formação de professores. Tive oportunidade de apresentar algumas conclusões do nosso estudo, a este respeito, numa reunião sobre formação de professores, realizada em fevereiro de 1993, em Aveiro, Portugal (Afonso Ludke, 1993). Não tive, entretanto, ocasião de expô-las à discussão de colegas aqui da terra, interessados como eu em problemas de formação de professores. Gostaria de aproveitar esta oportunidade oferecida pela reunião da ANPED para fazer isso, lembrando-me, a propósito, que o tema avaliação encontra-se bastante ligado ao próprio tema central para a reunião de 95: "Poder, Política e Educação".

A fundamentação teórica da pesquisa se apoiou, de modo geral, na crítica sociológica ao caráter reprodutivista da escola, especialmente através do processo de avaliação. Mas, enquanto a própria escola tem sido objeto de farta literatura sociológica, sob este aspecto, o processo de avaliação, em si, não tem merecido a devida atenção por parte dos sociólogos, nem mesmo

Menga Lüdke
Doutora em Sociologia
- Universidade de
Paris X; Professora
Associada da PUC e
Membro do Conselho
Nacional de Educação.

(*) Trabalho apresentado na 18ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, realizada em Caxambu, em set. 1995.

(**) Filiação Institucional: Professora Associada da PUC/RJ; Conselheira do Conselho Nacional de Educação.

dos que se dedicam à análise da educação. Encontramos, não obstante, alguns autores, bastante raros, é verdade, que já produziram trabalhos importantes sobre o assunto, trazendo valiosas contribuições para as nossas análises. Tal foi o caso de *Perrenoud (1984)* e de *Gimeno (1988)*, que ao lado de *Broadfoot (1979)* e *Enguita (1989)* compuseram, como sociólogos estrangeiros, um pequeno mas corajoso exército de teóricos, que aliados aos nossos compatriotas *Luckesi (1986)*, *Arroyo (1986)* e *Soares (1981)* nos forneceram munição para enfrentarmos a complexidade do processo de avaliação escolar. Não é possível fazer aqui mais do que esta rápida menção aos nossos colaboradores teóricos, que receberam, entretanto, um tratamento mais extenso e aprofundado na obra já citada, que relata a pesquisa inicial (*Ludke e Meviano, 1992*).

Embora todos esses teóricos mereçam evocação neste trabalho, pois todos nos ajudaram a ver melhor o caráter sociológico que deve revestir o estudo da avaliação escolar, dois deles tiveram uma contribuição especial no que se refere à importância do tratamento adequado da avaliação no âmbito da formação do futuro professor. Por isso receberão uma especial, embora rápida, evocação aqui, ajudando a situar melhor a possível contribuição do nosso estudo nesse campo. *Perrenoud*, não apenas na obra já citada, vem produzindo vasto material focalizando o professor e seu trabalho, iluminando vários dos intricados enigmas que entravam o sucesso pedagógico. Para nós, entretanto, foi de particular importância sua insistente denúncia de que a avaliação não é um simples apêndice do processo de ensino e deverá merecer especial atenção por parte dos formadores de formadores. Não se aprende automaticamente a avaliar, ao se aprender a ensinar, em sua concepção, embora todo processo de ensino/aprendizagem implique necessariamente avaliação.

Gimeno nos ofereceu oportuno amparo ao encarecer a importância da relação entre "o que" avaliar e "como" se avaliar. No fundo ele enfatiza a conexão essencial entre concepção pedagógica e a atividade docente do professor. O que se pretende ensinar, o que se espera que o aluno aprenda, se reflete diretamente na

maneira como se propõe a avaliação dessa aprendizagem. É fácil ver, nos diz *Gimeno*, uma bela proposta pedagógica arruinada em sua implantação por uma avaliação canhestra. Embora o aspecto técnico do processo avaliativo não seja de maior importância (como acreditaram por muito tempo certos estudiosos da avaliação) também não deve ser desconsiderado, sob pena de se comprometer o próprio processo educativo.

Tendo estudado em nossa pesquisa três estabelecimentos escolares da rede pública de 1º grau, entrevistando professores, diretores, supervisores e alunos, observando aulas, reuniões para vários fins e as do Conselho de Classe, pudemos reunir um rico material e muitas evidências, que apontam para a necessidade primária de conhecimento da realidade dessas escolas, no que se refere ao processo avaliativo, em primeiro lugar pelos próprios professores nele engajados e depois pelos que se ocupam da formação desses professores, sejam os futuros, sejam os atuais. Como também trabalhamos com escolas que reúnem os dois segmentos do 1º grau, pudemos nos beneficiar do confronto entre as composições docentes bastante diversificadas que os caracterizam, assim como de suas implicações sobre o processo de avaliação.

Estou certa de que o simples reconhecimento dos aspectos que emperram a ossatura colonial do nosso sistema de ensino, tal como representado na sugestiva imagem proposta por *Arroyo (1992)*, não será suficiente para desencadear um processo de formação adequada do futuro professor, no que diz respeito à avaliação ou aos demais aspectos dessa formação. O que eu gostaria de fazer aqui, pelo menos, é propor o desencadeamento de discussões de cunho sociológico, sobre os itens que apresentarei a seguir, de maneira sintética. Talvez pudesse assim contribuir para tornar mais concretas as discussões teóricas que comumente fazemos em classe, sobre os processos reprodutivistas da escola, com nossos alunos, futuros professores. Como não é possível desenvolver essa discussão no âmbito deste trabalho, contento-me com a apresentação dos mencionados itens, na esperança de que possam suscitar as tão necessárias quanto raras reflexões sociológicas

sobre o processo avaliativo em nossas escolas.

- Um primeiro item se liga à questão estrutural propriamente dita, que diferencia essencialmente os dois segmentos escolares: o primeiro basicamente centrado no trabalho de um professor (ou professora), trabalhando exclusivamente com uma turma de alunos; o segundo, ao contrário, multiplicando o trabalho tanto de professores quanto de alunos, com um grupo de 10 ou 12 professores, correspondentes às várias disciplinas, trabalhando com um número elevado de alunos, tantos quantos possam ser reunidos pelas várias turmas das diferentes séries, abrangidas pela escola. Só este item é suficiente para levantar questões fundamentais, que tocam na própria constituição cultural desses dois segmentos, de composições tão diversas, como vem sendo historicamente assinalado por uma fértil corrente de pesquisa em sociologia da educação, iniciada provavelmente com o magistral, embora pouco conhecido, trabalho de *Durkheim*, "L'évolution pédagogique en France", passando por inúmeros estudos, inclusive minha tese de doutoramento (*Ludke*, 1969). Esses estudos, entre outras coisas, mostram que há diferenças profundas entre as duas fases que ora compõe o 1º grau, antigamente conhecidas como curso primário e curso ginásial, entre nós, reunidos por força de lei, em 1971, mas conservando até os dias atuais traços reveladores de suas identidades iniciais, com claros reflexos sobre o processo de avaliação.

A formação dos professores, seu regime de trabalho, a própria filosofia subjacente à sua concepção de educação, a sua ligação com a profissão docente, são alguns fatores que diferenciam os professores desses dois corpos docentes, provocando conseqüências sobre a vida dos estabelecimentos escolares que os reúnem e problemas que não podem ser resolvidos por normas e decretos, nem por exercícios de planejamento curricular, ou por cursos rápidos de atualização em serviço, promovidos pelas instâncias da administração central. Trata-se, como já assinalado, de duas culturas distintas, cujas especificidades precisam ser conhecidas e respeitadas, antes de se pensar num esforço de integração, tão desejável, quanto complexa e difícil.

Alguns dos problemas decorrentes dessa

delicada junção, entre os dois segmentos escolares, foram claramente evidenciados em nosso estudo e aparecerão de maneira mais explícita em itens subsequentes. Este primeiro aparece um pouco como a matriz de outros itens, por isso merecendo destaque especial.

- Um segundo item, decorrente imediatamente do primeiro, se refere às dificuldades de organização do trabalho escolar, dentro de um mesmo estabelecimento, com a justaposição de crianças em ciclos de vida e de desenvolvimento bem diferentes, exigindo um tipo de trabalho docente bastante diferenciado em cada um. Os professores do primeiro segmento têm horários bastante regulares e semelhantes, trabalhando em geral em um só estabelecimento e com horário previsto para reuniões pedagógicas assegurado. Os do segundo segmento têm horários bastante diversificados, de acordo com as várias disciplinas, trabalhando em geral em mais de um estabelecimento escolar e, embora haja uma previsão regulamentar de horas em princípio previstas para reuniões pedagógicas, na prática essas horas acabam sendo desviadas para outras funções, ou até mesmo ignoradas, como pudemos constatar. Isso acaba tendo repercussões importantes sobre a avaliação, pois enquanto no primeiro segmento a professora convive muito mais intensamente com um número menor de alunos, no segundo segmento a fragmentação das disciplinas e a pulverização do tempo acabam reduzindo as possibilidades de conhecimento profundo de cada aluno, por parte de cada professor. Sendo assim, as reuniões pedagógicas regulares poderiam representar uma boa ocasião para a troca de informações e discussão sobre cada aluno, por parte do conjunto de professores.

- Como conseqüência do item anterior, o Conselho de Classe acaba se tornando praticamente a única instância de reunião geral, regular, dos professores e membros da equipe técnico/administrativa, no segundo segmento do 1º grau. Com uma carga pesada em sua pauta de trabalho, as sessões do COC acabam se reduzindo ao exame rápido das notas de cada aluno, sem possibilidade de uma discussão adequada dos problemas específicos de cada um deles, nem mesmo dos mais comuns. Não há dúvidas sobre a importância do COC como a

instância representativa por excelência do coletivo da escola. Na expressão de uma das nossas entrevistadas, professora de português, o COC é *soberano*, mas, ao que nos parece, muito pouco dessa soberania está sendo usada, ou mesmo percebida pelo conjunto de professores e administradores que o compõem, como, aliás, já foi assinalado no estudo de Dalben (1992). Se considerarmos a inadequação com que é em geral tratada a presença dos alunos, ou de seus representantes, nessa importante instância de decisão, podemos ter uma idéia do que ainda é necessário se analisar e estudar a propósito dos COCs, a fim de visualizar corretamente a importância que podem ter na vida dos estabelecimentos de ensino do 1º grau. Vale registrar ainda uma relevante constatação do nosso estudo a este respeito: a falta de continuidade várias vezes registrada por nós, em relação a importantes decisões tomadas em sessões de COCs.

-Bastante ligado aos itens anteriores, mas trazendo talvez a especificidade mais interessante constatada pelo nosso estudo, nesta comparação entre os dois segmentos, no que tange à avaliação, surge o que chamaremos de confronto entre a formação e a informação. A justaposição dos dois corpos docentes, num mesmo estabelecimento, permite distinguir de maneira clara como cada um deles percebe o processo de avaliação, em relação àquele binômio. Enquanto os professores do primeiro segmento se mostram visivelmente preocupados (e ocupados!) com a formação dos seus alunos, os professores que compõem o segundo segmento, de modo geral, se declaram preocupados com o ensino de sua disciplina, com as suas especificidade e exigências.

Embora tenhamos registrado em entrevistas, ou em discussões sobre avaliação, declarações enfáticas de professores, que se dizem preocupados com *formar o espírito crítico do aluno*, ou *formar a base da futura cidadania*, e estamos certos de que muitos deles procuram realmente levar avante esses objetivos, não obstante, também registramos muitas vezes, especialmente no calor das discussões no COC, expressões do tipo *eu estou aqui para ensinar; eu não sei avaliar outra coisa se não for conhecimento, a sociedade lá fora vai cobrar deles o que nós en-*

sinarmos aqui, na minha disciplina (matemática) é mais difícil de pensar nesse tipo de avaliação qualitativa, talvez em português seja mais fácil... Essas e outras expressões do gênero indicam, com uma frequência bem maior do que esperávamos, a persistência de uma atitude avaliativa bastante ligada à importância da informação veiculada por cada uma das disciplinas, cada uma emanando de um campo específico de saber, por sua vez lutando por sua própria hegemonia, como bem mostram os estudos recentes de sociologia do currículo. É fácil ver como essas lutas se refletem, em geral inconscientemente, nas discussões sobre aprovação e reprovação de alunos, nos COCs, quando se trata das disciplinas chaves, como Português ou Matemática, em confronto com outras disciplinas, como Artes, Educação Física ou mesmo Inglês. Não temos dúvida de que muitos dos problemas que desembocam na avaliação têm origem nesta pouco clara divisão de territórios, cuja discussão deveria ser feita em âmbito por certo bem anterior e superior, ligado à própria definição do que é educação básica, como direito de todo futuro cidadão e obrigação da escola pública. Enquanto não temos clara essa definição é natural que continuem as disputas de territórios, entre disciplinas, que acabam muitas vezes acarretando funestas conseqüências na trajetória escolar dos alunos. A questão essencial, como percebem muito bem alguns dos nossos professores entrevistados, é *saber o que devemos ensinar, o que temos de cobrar (de avaliar) do trabalho da nossa escola.*

-Um último item ainda merece registro entre as nossas preocupações conclusivas, apontadas aqui de maneira bastante geral. Trata-se da difícil posição e decorrente função de diretores e supervisores que, com a justaposição dos dois segmentos, acabam sendo um pouco estranhos a um deles, já que se originaram de apenas um. Especialmente o supervisor, que precisa ter a formação pedagógica conferida pelo curso de Pedagogia, pode ter suas funções tolhidas, pelo fato de não ter tido a formação e vivência em pelo menos uma das disciplinas do segundo segmento, o que pode, por vezes, comprometer a orientação que gostaria de dar no campo da avaliação ao conjunto de profes-

sores. Por vezes, como pudemos constatar, ele acaba se cantonando em funções meramente organizatórias ou administrativas.

Esta apresentação sucinta das principais constatações de nossa pesquisa da PUC-Rio, sobre o processo de avaliação no segundo segmento de escolas de 1º grau da rede pública, tem a intenção de desvelar alguns dos grandes problemas decorrentes da junção entre os antigos cursos primário e ginásial, determinada pela lei

5692/71. Passados mais de vinte anos ainda se percebem traços claros que distinguem os dois corpos docentes que atuam hoje no curso de primeiro grau de oito séries, refletindo-se, em vários dos seus aspectos, de maneira particular sobre o processo de avaliação, focalizado expressamente neste texto. Espero que os pontos aqui levantados possam servir de apoio para discussões entre professores das atuais Escolas Normais e Licenciaturas e seus alunos, futuros professores.

ABSTRACT

Based on the work of a research team of the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, this paper discusses the evaluation process in an elementary school. Following a sociological orientation, the author studies the influence of the division of the school into two social segments over the process of evaluation and its consequences for the job and the education of teachers.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguez G. (Org.)** A escola possível é possível? In: _____. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986. 183p. (Educação popular; 8)
- _____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em aberto*, nº 53, jan./mar. 1992.
- BROADFOOT, P.** *Assessment, school and society*. Londres: Methuen, 1979.
- DALBEN, Angela I. L. de Freitas.** *Trabalho escolar e conselho de classe*. São Paulo: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- ENGUIITA, Mariano Fernandez.** *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252p. (Educação, teoria e crítica)
- GIMENO, S. J.** *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata, 1988.
- LUCKESI, C.C.** Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, a.15, nº 60, abr./jun. 1986.
- LUDKE, Menga, MEDIANO, Z. (Coord.)**. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992. 162p. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico)
- _____, **AFONSO, A.** Contribuição da sociologia da avaliação face a formação de professores. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS*, 1 1993, Aveiro. *Papers ... Aveiro: Universidade de Aveiro*, 1993.
- PERRENOUD, Ph.** *La fabricarion de l'excellence scolaire*. Genebra: Droz, 1984.
- SOARES, M. B.** Avaliação educacional e clientela escolar. In: **PATTO, Maria Helena Souza.** *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. 430p. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.1)