

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

A formação do professor *e outros escritos*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Azanha, José Mário Pires

A. formação do professor e outros escritos / José Mário Pires Azanha. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ISBN 85-7359-485-3

1. Prática de ensino 2. Professores – Formação profissional
I. Título.

06-3294

CDD-370.71

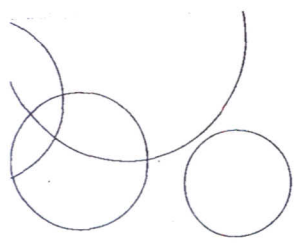
Índice para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Formação docente : Educação 370.71



quisa no âmbito das atividades da Cátedra. Aliás, se houvesse esse estreitamento, haveria uma indesejável redução dos propósitos políticos da iniciativa da Unesco e da USP a uma questão pedagógica. Não se pretende essa redução, mas a fixação do entendimento de que – no quadro das nossas carências sociais – os esforços para repensar a formação básica do cidadão, em todas as suas dimensões, têm importância e urgência maiores do que nos países mais desenvolvidos. A participação nesses esforços deve ser a vocação da Cátedra que ora se instala.

O fato de que países do mundo desenvolvido, não obstante a completa extensão da escolaridade básica, tenham malgrado quanto à formação para a cidadania, apesar dos discursos e dos esforços de organizações governamentais e não-governamentais, sugere que o nó da questão pode estar no próprio universo das práticas escolares. Muitas vezes, a exaltação dos valores democráticos atinge a escola apenas retoricamente por meio de rituais – inerentes ao exercício da democracia no campo político – mas que, transplantados para o mundo escolar, se transformam num alegre e inseqüente *faz-de-conta* pedagógico que convive com práticas escolares marcadamente antidemocráticas. A formação para cidadania exige a alteração de tais práticas. Por isso, é de alto interesse que a Cátedra Unesco estimule a investigação empírica e a reflexão que permitam identificar as práticas e os padrões de convivência, presentes e rotineiros na vida escolar, mas que se afastam e até mesmo contrariam os autênticos valores da vida democrática.



Avaliação escolar, algumas questões conceituais¹

NOTAS PRÉVIAS

1. O movimento estudantil que, em 1968, foi iniciado na Europa e teve repercussões na vida acadêmica de todo mundo ocidental, contestava com veemência os significados e as funções políticas, sociais e econômicas dos sistemas universitários vigentes. Na Universidade de Colúmbia, como em muitas outras instituições, as discussões envolveram de forma radical a relevância social dos estudos acadêmicos e a sua eficiência na solução de problemas sociais.

¹ Texto apresentado no II Encontro sobre Experiências Inovadoras de Ensino na Universidade de São Paulo, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 1996, na Faculdade de Educação da USP.

Na ocasião, Robert P. Wolff, professor de filosofia em Columbia, que tomou parte ativa nas discussões, num texto escrito logo após o auge da crise, observou que "universidades podem ser instituições educacionais, mas como [outras] corporações, órgãos governamentais ou exércitos elas fazem coro à palavra de ordem de todos os organismos burocráticos: *eficiência*".²

Aliás, nos Estados Unidos, a busca da eficiência no sistema educacional em todos os níveis foi uma preocupação quase obsessiva desde o início do século até meados da década de 1930. Nesse período, sob a forte influência de Taylor e de seus epígonos generalizaram-se as discussões sobre a eficiência do ensino, de cursos e de instituições escolares, e, paralelamente, desenvolveram-se esforços na elaboração de procedimentos capazes de medir a eficiência de todas as atividades escolares, chegando-se a exacerbações quantitativistas.³

Não é pois de estranhar que, após o conturbado ano crítico de 1968, tenha sido retomada e consolidada no âmbito acadêmico americano e, por irradiação, no sistema universitário internacional, a idéia de que é indispensável avaliar as instituições escolares em todos os seus aspectos para verificar o grau de eficiência alcançado no ensino, na pesquisa e em outras atividades.

Há ainda que levar em conta o fato de que as profundas alterações da economia mundial, na busca de maior produtividade e melhoria na qualidade de bens e serviços, também novamente

² R. P. Wolff, *O ideal da universidade* (São Paulo: Unesp, 1993), p. 112.

³ Um excelente estudo sobre esse movimento está em R. E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: The University of Chicago Press, 1962).

pressionou todo o sistema educacional na elaboração de procedimentos avaliativos que permitissem determinar os níveis de eficiência alcançados no desempenho de alunos, professores, pesquisadores e administradores escolares.

2. A idéia da necessidade de avaliação que, aliás, nunca foi estranha às tradições escolares, ganhou agora um vulto tão exagerado que talvez não seja exorbitante afirmar que muito do que se faz ou se tenta fazer nas escolas, de um modo geral, e nas universidades, de um modo muito especial, é feito com a preocupação quase neurótica e o temor angustiante de futuras avaliações. A quase unanimidade acerca da necessidade da avaliação de todos os aspectos da vida escolar não conseguiu ainda, no entanto, dissipar as dúvidas, as hesitações e as divergências sobre o *quê* e *como* avaliar até com relação ao desempenho de alunos em situações de ensino cuja avaliação tem sido uma das rotinas seculares da escola.

É claro que a antiguidade do problema e a antiguidade das soluções praticadas não são garantia de coisa nenhuma. Muitas das práticas avaliativas, em todos os níveis escolares, exemplificam com eloquência o *non sense* da pergunta que a Rainha Branca fez para Alice: "Você conhece Divisão? Divida um pão por uma faca. Qual é a resposta a isso?" Convém, pois, que a nova onda avaliativa e a busca obsessiva da eficiência sejam aproveitadas para que se retomem algumas reflexões sobre os próprios conceitos de ensino e de aprendizagem.

ALGUMAS DISTINÇÕES CONCEITUAIS RELEVANTES

1. As diferenças entre avaliar e medir

A vastíssima literatura sobre avaliação tem focalizado o assunto de muitos pontos de vista, desde o início do século, principalmente a partir dos trabalhos de Binet, Terman, Spearman, Thurstone e Thorndike, tentou-se criar as bases de uma teoria da medida mental e de uma teoria da medida da escolaridade. Aos poucos, porém, foi se generalizando o uso da expressão "avaliação educacional" em substituição à expressão "medida educacional". Talvez uma das razões para isso tenha sido a compreensão de que a natureza dos fenômenos envolvidos não justificava teoricamente o emprego de um aparato conceitual desenvolvido na mensuração de propriedades e de relações entre objetos na área das ciências físicas.

Aliás, no final da década de 1930, Othanel Smith, convencido da precariedade teórica do que se denominava de medida educacional, chamou a atenção para uma importante diferença entre medida e avaliação a partir do conceito de instrumento de medida, isto é, daquela classe de instrumentos "que nos permitem enunciar de uma maneira mais precisa descrições quantitativas de propriedades"⁴ de objetos ou de relações entre objetos. A diferença apontada consiste no fato de que na operação da medida a utilização de instrumentos automatiza as distinções ou os ajuizamentos quantitativos feitos pelo observador, ao passo que, na ausência de

⁴ Othanel Smith, *Logical Aspects of Educational Measurement* (Nova York: Columbia University Press, 1938), p. 9.

instrumentos de medida, esses ajuizamentos e distinções somente são possíveis a partir da experiência e do tirocínio do próprio observador. Exemplos muito simples podem ilustrar a importância prática dessa diferença: até uma criança seria capaz de dizer qual a velocidade de um carro olhando para o seu velocímetro, ou o peso de um objeto olhando para o ponteiro de uma balança; mas seria necessária uma ampla experiência para que um observador, sem o velocímetro ou sem a balança, avaliasse a velocidade de um carro ou o peso de um objeto.

Na avaliação educacional, as situações são semelhantes àquela do observador sem instrumentos. Provas e trabalhos escolares não são instrumentos de medida no sentido canônico da expressão, mas simples meios auxiliares que subsidiam a avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos após um período de ensino.

A utilização de um instrumento de medida, por mais simples que este seja, somente será adequada se houver clareza sobre a propriedade ou qualidade cuja magnitude se pretende medir. Além disso, é indispensável haver informações sobre a validade do instrumento para efetuar essa medida e sobre a precisão com que o faz, isto é, a observação feita com um instrumento de medida tem o seu valor prático ou científico dependente das pressuposições relativas à sua validade e precisão. Quando se mede, por exemplo, as estaturas de um conjunto de alunos por meio de uma fita métrica, os números obtidos representam magnitudes de uma propriedade: a extensão. É possível, nessa situação, se for o caso, reunir informações sobre a eficácia da fita métrica para detectar

diferenças de magnitudes de extensão e sobre o grau de precisão com que essa operação é feita naquele particular caso.⁵

Ora, na imensa maioria das vezes, na avaliação educacional, o professor nem mesmo se propõe questões a respeito da validade e da precisão das provas ou dos trabalhos escolares que utiliza. Na verdade, esse professor teria grandes embaraços para responder a questões sobre a propriedade ou qualidade que pretende avaliar e sobre a eficácia e a precisão das provas ou trabalhos utilizados.⁶ No entanto, quando a avaliação dos alunos é expressa por um conjunto de números, é usual que sejam esquecidas as condições muito particulares em que esses números foram atribuídos e, a partir daí, eles são manipulados como se realmente fossem descrições confiáveis de uma propriedade ou qualidade. Não são; mas age-se como se fossem e com base nessas sumárias e precárias descrições os alunos são classificados como aprovados ou reprovados, com todas as conseqüências conhecidas.

2. Habilidades e capacidades

Nesta parte, vamos tomar como ponto de partida a *gramática* ou a *geografia lógica* do verbo *saber*, fazendo uma distinção entre seus dois significados básicos: *saber que (know that)* e *saber como*

⁵ É claro que na maioria das vezes, o próprio usuário de instrumentos de medida não está informado sobre questões teóricas referentes à validade e precisão dos instrumentos que emprega na vida prática ou científica. Porém, essas questões são inarredáveis na construção desses instrumentos.

⁶ O caso do professor é diferente do usuário de instrumentos de medida em outras situações, porque é ele próprio que elabora as provas que aplica e os trabalhos que pede aos alunos. Na situação escolar raramente são utilizados testes padronizados em que as questões de validade e precisão já foram enfrentadas.

(*know how*).⁷ Quando se diz que "alguém sabe que tal coisa é o caso", entende-se que esse alguém tem uma informação que acredita verdadeira. Por exemplo, *João sabe que Paris é a capital da França*. É irrelevante que a informação seja mais ou menos complexa. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de um saber proposicional. Mas, quando se diz que alguém *sabe fazer*⁸ alguma coisa, entende-se que esse alguém tem o domínio de uma técnica, tem uma competência para desempenhar determinada tarefa de uma certa classe. Por exemplo, *João sabe dirigir automóvel*. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de uma habilidade (*skill*) ou de uma capacidade (*ability*). É claro que qualquer forma de *saber fazer* pressupõe alguma forma de *saber que*, embora não exista nenhuma fórmula geral para determinar essas relações. Só o estudo de cada caso poderá tentar especificar que porções de informação estão implicadas no exercício de uma certa competência.

Segundo M. Oakeshott:

[...] de um importante ponto de vista, podemos dizer que tudo o que sabemos constitui uma grande variedade de diferentes "capacidades", diferentes porções de conhecimento representando diferentes graus

⁷ Esse tipo de estudo do verbo *saber* foi feito, dentre outros, por G. Ryle, L. Wittgenstein e I. Scheffer. Este último, relacionando o assunto a questões de ensino. Neste trabalho, entretanto, pela inteira pertinência ao que nos interessa, demos preferência ao trabalho de M. Oakeshott, "Learning and Teaching", em R. S. Peters (org.), *The Concept of Education* (Londras: Routledge & Kegan Paul, 1968).

⁸ Preferimos traduzir "know how" por *saber fazer* porque *saber como*, em português, introduz às vezes uma diferença de significado que não convém. De um modo geral, para o que interessa, pode-se usar o verbo *saber* seguido do infinitivo do verbo referente à atividade que alguém sabe desempenhar.

de capacidades, e cada capacidade mais complexa é um agregado de capacidades mais simples.⁹

A distinção entre capacidades mais simples e capacidades mais complexas ou entre habilidades e capacidades é sutil e nem sempre fácil de ser determinada. Contudo, a própria observação comum permite perceber que há formas de *saber fazer* que são predominantemente corporais como, por exemplo, cavalgar e nadar; e, outras, que são predominantemente ligadas a operações mentais como ensinar, diagnosticar, etc. As primeiras seriam exemplares de habilidades e, as segundas seriam exemplares de capacidades. Há uma gradação de habilidades e de capacidades. As habilidades, das mais simples às mais complexas, se dispõem em termos decrescentes quanto à visibilidade dos movimentos corporais constitutivos, enquanto as capacidades se dispõem em termos crescentes quanto à complexidade das operações mentais envolvidas. Essa variação é da maior relevância para o ensino e para a avaliação da aprendizagem de habilidades e de capacidades. Dois outros pontos também são muito relevantes na distinção entre habilidades e capacidades.

Em primeiro lugar, convém assinalar que essa distinção não pressupõe hipóteses psicológicas particulares a respeito do que sejam habilidades e capacidades, embora o assunto possa ser de interesse da psicologia.¹⁰ Aqui, trata-se apenas de uma tentativa

⁹ M. Oakeshott, "Learning and Teaching", cit., p. 163. O autor tem bem claro que temos muitas informações isoladas, isto é, que não são integradas em um *saber* que subjacente a habilidades ou capacidades. Este é um ponto de muita importância para o ensino e a avaliação escolar.
¹⁰ Por exemplo, é razoável presumir que habilidades e capacidades estejam vinculadas a níveis e tipos de inteligência e a níveis de desenvolvimento. Porém, esse é um assunto de investigação psicológica e não filosófica.

conceitual de distinguir variedades de *saber fazer* de grande interesse para o ensino em geral. Em segundo lugar, é claro que qual quer *saber fazer* envolve sempre a posse de um conjunto de informações, isto é, alguma porção de um saber proposicional.¹¹

Nessas condições, "essas [habilidades] e capacidades de várias classes e dimensões, que constituem o que se pode chamar de conhecimento, devem ser consideradas como conjunções do que é 'informação' e 'ajuizamento' (judgement) ou discernimento".¹²

Assim, cada habilidade ou capacidade envolve, de uma parte, uma porção de informações (que inclui proposições referentes a fatos, conceitos, regras, etc.) quase sempre disponíveis em livros, textos, dicionários, revistas e em outros meios e, de outra parte, um componente não redutível a informações mas que diz respeito ao poder de utilizá-las, ajuizando ou discernindo. O grau de eficiência no desempenho de um jogador de xadrez ou o grau de eficiência na elaboração de um diagnóstico médico são boas ilustrações da presença simultânea em uma atuação de uma porção de informações e de um poder de ajuizar ou discernir.

O ensino escolar é, pois, "uma dupla atividade de comunicar 'informações' (que se pode chamar de instrução) e de desenvolver o poder de 'ajuizar'; e a aprendizagem pode ser pensada como uma dupla aquisição de 'informação' e de 'discernimento'".¹³

¹¹ Ora, na medida em que o saber proposicional é um conhecimento, várias questões podem ser levantadas a propósito da natureza, da sua confiabilidade, da sua gênese e de como se modifica. Essas questões são pertinentes à epistemologia, à história da ciência e a outras ciências e podem ser distinguidas da questão de como se transmite o conhecimento pelo ensino, que é o que nos interessa aqui. A propósito cf. I. Scheffler, "Introduction", *Conditions of Knowledge* (Illinois: Scott, Foresman and Company, 1965).

¹² M. Oakeshott, "Learning and Teaching", cit., p. 164.

¹³ *Ibid.*, p. 170.

3. Conclusões

Das considerações que se seguem, algumas são decorrências daquilo que, em resumo, já foi dito anteriormente; outras, porém, têm o propósito de esclarecer o que não foi dito, mas que é importante.

1. *A busca da eficiência no ensino não pode reduzir-se à busca de uma utilidade imediata.*

Em qualquer nível de ensino escolar há objetivos somente alcançáveis a longo prazo. Às vezes eles só serão atingidos após o término do período de escolaridade. Trata-se daquilo que Michael Polanyi chamou de "objetivos não comportamentais", isto é, não observáveis nas respostas a questões de uma prova ou de um outro trabalho escolar. Pense-se, por exemplo, na capacidade de conviver democraticamente em situações não escolares, de exercer senso crítico em situações profissionais, de ser solidário em lutas e aflições alheias, etc.

Foi para problemas desse tipo que Robert Wolff quis chamar a atenção dos estudantes da Universidade de Colúmbia, quando eles o aceitaram como interlocutor privilegiado, na crise de 1968. Eles estavam preocupados com dois problemas imediatos: a pobreza que se afavelava no próprio *campus* e a guerra do Vietnã, e, por isso, entendiam que o estudo desses assuntos daria *eficiência* aos cursos acadêmicos. Wolff, no seu tirocínio filosófico e político, teve a coragem de dizer-lhes que:

[...] quando planejamos um ensino de graduação, parece-me realmentete que um curso em teoria econômica é mais importante para o preparo do estudante para uma vida socialmente relevante que um curso sobre pobreza; e um domínio da lógica será mais compensador que um

seminário sobre filosofia da guerra. [...] A sociedade e seus problemas estão em fluxo perpétuo. Um estudante que lê livros direcionados à solução dos problemas presentes não aprenderá nada que possa ajudá-lo a identificar e resolver os problemas futuros.¹⁴

Essas palavras têm, pelo menos, um duplo significado. Um, mais direto, que é o seguinte: pouco importa que o estudante aprenda eficientemente aquilo que talvez seja irrelevante saber, tendo em vista os objetivos mais importantes de sua formação. Outro, é o seguinte: não convém que, no ensino para alcance desses objetivos, só indiretamente alcançáveis, o professor introduza práticas pedagógicas alegres e consensuais, mas provavelmente enganosas e até mesmo fraudulentas. Por exemplo, não se forma o espírito democrático brincando de eleições no ensino fundamental ou pela introdução ou eliminação de temas nos programas do ensino superior a partir da opinião de alunos.

2. *O ensino e a avaliação devem favorecer o desenvolvimento de habilidades e de capacidades.*

Quais? Aquelas diretamente ligadas aos objetivos mais importantes de cada curso, qualquer que seja o seu nível.

Essa resposta só aparentemente é simples. Desde os objetivos do ensino fundamental até os objetivos do ensino superior profissionalizante, será sempre complexo o trabalho de deslindar, ainda que parcialmente, a relevância de algumas habilidades e capacidades para este ou aquele curso. Por exemplo, quais são as habilidades e capacidades indispensáveis à formação do cidadão

¹⁴ R. F. Wolff, *O Ideal da Universidade*, cit., p. 111.

democrático no ensino fundamental? e quais devem compor a formação do médico? e a do professor?, etc.

Para Oakeshott, expressões que designam profissionais (médico, engenheiro, professor, etc.) apenas indicam uma conjunção de habilidades e de capacidades mais ou menos complexas para agir de uma certa maneira ou para realizar determinadas tarefas. É preciso, pois, muita reflexão dos docentes para estabelecer o *quê* e *como* ensinar em cada curso e para que nas práticas avaliativas não se percam de vista os propósitos do ensino. Sem essa reflexão contínua, as práticas de ensino e de avaliação serão sempre erráticas e arbitrárias.

A repetência como meta política

Por incrível que seja, o título deste artigo expressa o que vem acontecendo em alguns arraiais políticos, que se intitulam progressistas. A partir de alguns casos, pingados aqui e ali por “jornalistas esclarecidos”, exibem-se situações pessoais em que uma mãe aflita e pobre diz que seu filho chegou à 8ª série e continua analfabeto. A partir dessas amostras, critica-se a tal da “progressão continuada” que foi implantada para “fabricar estatísticas”.

Quem critica? Muitos: professores irresponsáveis, pedagogistas iluminados, políticos oportunistas e, infelizmente, pais pobres. Desculpemos os últimos, mas não os outros porque nas suas críticas são movidos por sentimentos mesquinhos ainda que inconscientes.

Quem era reprovado na escola? Apenas os pobres que frequentavam a escola pública. Na escola particular de média e alta classe, a seleção inicial elimina de plano os candidatos a alunos que já

