

# Avaliação... sim, mas formativa

Helena Faria de Barros

Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.  
e-mail: helena@ucdb.br

## Resumo

O artigo focaliza a avaliação formativa como uma ação necessária de comunicação/negociação entre professor e alunos. Para isso são examinadas as respostas dadas por alunos universitários a uma questão sobre o uso dos resultados da avaliação, pelo professor, que fez parte de um instrumento de avaliação da prática docente aplicado aos alunos de um curso de Comunicação Social de uma universidade. Assinala que a consciência da função da escola, hoje, e a percepção da necessidade de superação, pelo professor em sala de aula, da contradição entre os objetivos de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho, exigem que a avaliação seja, ela própria, educativa, diferente da simples atribuição de notas para aprovar ou reprovar o aluno. Deve o professor, portanto, utilizar os resultados das avaliações para reforçar, rever e redirecionar a aprendizagem.

## Palavras-chave

Avaliação formativa, Comunicação/Negociação, Formação de professores.

## Abstract

The article focuses on formative evaluation as a necessary action of communication/negotiation between teacher and pupils. For this, answers given by students to a question on the use of the results of evaluation, by the teacher, are examined. This question was part of a teaching practice evaluation instrument applied to the students of a Social Communication course in a university. It emphasizes that awareness of the school role today, and the perception of the need by the teacher in the classroom to overcome the contradiction between the objectives of qualifying the student for citizenship and for the work force, demand that evaluation be, of itself, educational, different from the simple attribution of marks for passing or failing the student. Therefore, the teacher should use the results of the evaluation to reinforce, to check and to redirect the learning process.

## Key words

Formative evaluation, communication/negotiation, teacher training.

Na avaliação da atividade docente que coordenadores de curso de uma universidade realizam ao final de ano, as respostas dos alunos a uma das perguntas apresentadas chamou a atenção e deu origem a este artigo. A questão formulada aos alunos foi: "O professor utiliza os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem?". Subjacente à questão formulada aos alunos estava o interesse em se verificar se a prática avaliativa dos professores dos diferentes cursos da universidade está orientada por uma concepção de avaliação formativa.

A avaliação formativa não tem como objetivo principal atribuir notas ou classificar o aluno em relação ao grupo, e sim sinalizar para o professor e os alunos os aspectos ou habilidades específicas que precisam ser melhor trabalhados para favorecer a superação de uma dada dificuldade. Nesse sentido é que se espera que os resultados da avaliação possam ser usados pelo professor para "reforçar" a aprendizagem, conforme os termos da pergunta inserida no questionário utilizado para avaliação da prática docente dos professores.

A referida avaliação ocorreu ao final do ano 2000 e as respostas ora examinadas foram dadas pelos alunos do curso de Comunicação Social, compreendendo duas turmas do curso básico (turma A, diurna e turma B, noturna) do 2º semestre; do 4º, 6º e 8º semestres das Habilitações de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas; do 4º semestre de Jornalismo e Rádio e TV. Convém lembrar que estas duas últimas habilitações foram oferecidas pela primeira vez no curso de Comunicação Social, no ano de 2000.

O quadro abaixo refere a visão de conjunto dos alunos, cujas respostas serão examinadas neste artigo.

**Quadro 1:** alunos do Curso de Comunicação Social. Distribuição por semestre e por habilitações.

Semestre	Curso/Habilitações	Número de alunos
2º	Básico A	46
	Básico B	45
4º	Publicidade e Propaganda	36
	Jornalismo	36
	Rádio e TV	20
6º	Publicidade e Propaganda	55
	Relações Públicas	55
8º	Publicidade e Propaganda	30
	Relações Públicas	18
TOTAL		341

Fonte: Questionário sobre avaliação da prática docente - Campo Grande, 2000.

As respostas dos alunos à questão formulada a respeito do uso (ou não) dos resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem foram dadas assinalando-se uma das seguintes alternativas:

A = **Totalmente** (os professores utilizam totalmente os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem).

B = **Satisfatoriamente**.

C = **Parcialmente**.

D = **Não utilizam**.

N = **Não informado** (não resposta por desconhecimento).

As respostas fornecidas pelos alunos à questão distribuíram-se conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: respostas dos alunos do curso de Comunicação Social sobre o aproveitamento do resultado das avaliações pelos professores – Campo Grande, 2000.

Semestre	Curso/Habilitações	A %	B %
2ª	Básico A	17	33
	Básico B	22	26
4ª	Publicação e Propaganda	14	22
	Jornalismo	35	32
	Rádio e TV	34	25
6ª	Publicidade e Propaganda	23	33
	Relações Públicas	35	31
8ª	Publicidade e Propaganda	23	11
	Relações Públicas	18	22

Fonte: questionário sobre avaliação da prática docente - Campo Grande, 2000.

Uma análise do quadro possibilita destacar alguns aspectos:

1) Examinadas no conjunto, as respostas dos alunos indicam a presença de duas modalidades de prática avaliativa no curso em questão. Segundo 50,6% dos alunos, os professores do Curso de Comunicação Social utilizam (totalmente, ou ao menos satisfatoriamente) os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem, o que evidencia algum grau de preocupação com a avaliação formativa. Esses percentuais são mais elevados nas turmas do 4º semestre de Jornalismo (67%), 6º de Relações Públicas (66%), 4º de Rádio e TV (59%) e 6º de Publicidade e Propaganda (56%) e bem menores nas turmas de Publicidade e Propaganda (34%), no 8º semestre, e 36% no 4º semestre.

2) Ao mesmo tempo observa-se um significativo número de respostas (34% dos alunos, em média) indicando que os professores "não usam" ou "usam parcialmente" os resultados da avaliação para reforçar a aprendizagem. As turmas onde foram registrados os percentuais mais elevados de respostas (C) e (D) foram as de Publicidade e Propaganda, 4º semestre (60%) e o Básico B, 2º semestre

(52%). Nesses casos, fica evidenciada a ausência de preocupação de uma parcela de docentes com a avaliação formativa. A principal finalidade da prova, para esses professores, parece ser a de "atribuir nota". Em geral, nestes casos, a prova é devolvida ao aluno sem comentários, sem a preocupação de retomada do assunto avaliado, sem uma "negociação" para se perceber, com o aluno, o raciocínio realizado, principalmente, através das respostas consideradas erradas ou incompletas pelo professor. Por que aconteceu o erro? Qual a razão da insuficiência? Como e por que foi quebrado o elo, a seqüência do processo de compreensão? Houve progresso desde a atividade anterior? São questões que parecem não ser cuidadas em salas de aula.

Se hoje a avaliação é entendida como um ato que se inscreve no processo de ensino e aprendizagem como comunicação e negociação, o comentário da prova ou de qualquer outra atividade realizada (trabalho em grupo, pesquisa individual, exposição oral, comentário, montagem de um modelo, cartaz, teatro, desenho, jogral, gincana, etc) e do desempenho do aluno, é fundamental, desde que se tenha por objetivo, não apenas instruir, transmitir conhe-

cimento, mas educar, formar nas dimensões cognitiva, afetiva, motora, social e política e na direção de cidadania e do mercado de trabalho.

A avaliação é, primeiramente, um problema de comunicação, dizem os estudiosos; “é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado” (Weiss, 1991 apud Hadji, 2001). Há que acontecer, na avaliação, um diálogo sobre o trabalho realizado (oral ou escrito), como um todo, focalizando aspectos específicos a serem avaliados e, principalmente, sobre o pensamento que orientou a sua elaboração.

Nessa visão, insiste-se, o erro é muito importante, porque oferece oportunidade do professor detectar em que momento a compreensão se rompeu, que o conceito foi mal estruturado ou nem chegou a sê-lo.

A devolução da prova e seu comentário é momento excelente para formar, para orientar o “aprender a aprender”, desenvolver a cidadania, a responsabilidade e rever conceitos. É oportunidade educativa que não pode ser desperdiçada. É importante para prosseguir formando, para dar seqüência ao processo de ensino e aprendizagem.

3) Chama a atenção, igualmente, no quadro, o número elevado de respostas N, principalmente no semestre mais avançado. Pode-se supor que as respostas não foram dadas por falta de informação do informante. Estranho!

Esse dado leva a pensar que, pela experiência escolar de avaliação, pela forma e rotina vividas com as práticas de avaliação durante toda a escolarização, também os alunos, como os professores, percebem a avaliação apenas como um medir, um verificar, um atribuir nota: “a nota cifrada tem aparência de um resultado de medida”, confirma Hadji (2001, p. 32). Não percebem que há algo mais a fazer depois de dada a nota. A nota tem sempre uma função

simbólica que precisa ser desvelada, em conjunto, pelo professor e aluno. “Negociação e comunicação andam juntas. Por isso, o que a avaliação escolar precisa para progredir (para mais justiça e, ao mesmo tempo, mais objetividade) é, primeiramente, de um ‘contrato social’”, continua Hadji (id., ib., p. 40). Como trabalhar com os alunos desse curso para refazer suas expectativas e concepções de avaliação? E como trabalhar com os professores, favorecer a troca de experiências no grupo, de forma que aqueles que têm uma concepção de avaliação pedagogicamente mais adequada possam contribuir para que os demais percebam a importância e a necessidade da avaliação formativa?

É preciso acentuar que a concepção de avaliação, hoje, rompe com a idéia de verificação ou medida “pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo” (op. cit., p. 162). A avaliação integra o trabalho do professor como o esforço profissional para *fazer aprender*.

Comentando alguns equívocos presentes na prática avaliativa, Depresbiteris (1990, p. 162) assinala que: “a ênfase à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentre os quais o de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação”.

O número expressivo de respostas que revelam desinformação dos alunos sobre o uso que é feito dos resultados da avaliação contrasta com as respostas encontradas por De Sordi (1995) em sua pesquisa sobre a prática avaliativa num curso superior de enfermagem. Nesse estudo, os universitários, comentando as suas experiências com relação ao processo avaliativo, assim se expressaram:

Do erro trabalhado pelo professor nunca mais esqueci. Eu aprendi.

A experiência com a professora X foi positiva. Ela conversava mais do que escrevia. E mostrava pontos positivos também. O contato com ela foi bom, estava sempre junto. Não deixava na mão. Cresci bastante, quando me avaliou. O seu comentário passou a ser mais importante do que a nota. Tinha um modo de falar especial. Não era de se impor. Motivava a gente para o certo. Ocorria troca.

Eu quero é sentar junto. Falar com o professor. Sugar o seu conhecimento. É preciso uma relação aberta.

Se a gente aprendesse na escola avaliação de outro jeito (alguém conversando com a gente, explicando como a gente se saiu e como poderia melhorar), penso que, quando a gente se formasse, poderia avaliar os outros de modo diferente. Teria uma experiência de avaliação para lembrar e não cometeria os mesmos erros. Quando for enfermeiro, quero fazer diferente. Conviver com meus funcionários, sentir suas necessidades e aspirações... comentar seus erros para aprendermos juntos.

A experiência de avaliação, quando se limita à atribuição de notas, não oferece oportunidade do aluno e professor vislumbrarem outras formas de torná-la mais educativa, viva, criativa. Reproduzir a forma de avaliação que sempre se vivenciou ou se praticou passa a ser a rotina por oferecer segurança, quando não, por comodidade.

As respostas dadas por esses alunos de Comunicação Social com relação à prática avaliativa dos docentes possibilitaram ainda outras reflexões. Por que não se percebe evolução na prática da avaliação de uma significativa parte dos docentes se a teoria correspondente a ela tem evoluído? Afinal, toda uma produção teórica sobre as questões de fundo da avaliação está à disposição dos educadores.

Além disso, instrumentos de avaliação, numa visão formativa, "pedagogicamente correta", séria quanto ao rigor científico, estão sugeridos nos compêndios sobre o tema. E, então, por que a prática avaliativa continua, para uma parte dos docentes, tão presa ao modelo tradicional, tão criticado e até já superado no discurso? Desconhecimento dos professores? Falta de vivência com outras formas e instrumentos de avaliação? Resistências? Por quais motivos?

A resposta não é única e é dada por pesquisas feitas no Brasil e em outros países, conforme abordagens variadas:

- A formação pedagógica do professor deixa a desejar. Continua-se a acreditar que para ser professor basta a formação acadêmica que garante o domínio de um conteúdo específico. A formação didático-pedagógica é julgada desnecessária e, muitas vezes, desdenhada. Acredita-se que o professor, por dom inato, terá sucesso se souber o que deve ser ensinado.
- A formação docente é apressada e dicotomiza teoria e prática, não concebendo o trabalho pedagógico como práxis, em que ambos são complementares, dialógicos.
- A formação deficiente não proporciona suficiente autonomia profissional aos professores, de forma a levá-los a assumirem a própria formação e por ela se responsabilizarem a ponto de buscar aprofundamento teórico capaz de auxiliar na compreensão da prática pedagógica (inclusive da avaliação) e na busca de inovações capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, mais ativo.
- A formação não é vista como um processo "em aberto" uma vez formado, tem-se a formação como pronta, acabada, não se impondo a necessidade da formação contínua, que é exigida hoje de todos os profissionais e

não só do professor. Pesquisas têm mostrado que o professor, comparado a outros profissionais de mesmo nível de formação, é o que pouco lê; não tem contato com revistas específicas; poucos fazem cursos, participam de congressos, discutem problemas pedagógicos. Muitas vezes os baixos salários são apontados como causa principal. Seria apenas por isso?

- Os progressos nas teorias pedagógicas são alvo de preconceitos: "lá vem perfumaria", "estudo de rodinha", "outro tipo de avaliação é só para baratear o ensino", "sempre fiz assim"... É bem verdade que algumas vezes os próprios cursos de capacitação pedagógica destinados aos professores se encarregam de alimentar os preconceitos e as resistências, dada a forma como são encaminhados.
- As condições precárias de trabalho do professor (número excessivo de alunos nas classes, baixos salários, o pagamento por hora-aula acarretando carga horária elevada, várias turmas e, muitas vezes, diferentes escolas, o desconhecimento de metodologias facilitadoras, completam e estimulam o comodismo e a resistência à inovação.

Por fim, as dificuldades apontadas em relação à utilização dos resultados da avaliação pelo professor repetem os "grandes males" da avaliação da aprendizagem apontados por Trillo (2001):

- avaliação empregada para verificar o desempenho do estudante visando à sua classificação e decidir sobre sua promoção ou retenção;
- o emprego de provas que requerem a reprodução (ou identificação) memorística de certos conteúdos disciplinares (fatos e conceitos), habitualmente mediante definições ou algoritmos;
- a verificação do desempenho e a classificação centradas na identificação dos erros

e no produto final, sem considerar os processos, o caminho percorrido na aprendizagem e nem tampouco as condições para sua realização;

- as decisões sobre promoção/retenção são sempre aritméticas ou arbitrárias (em função dos afetos) e pouco partilhadas entre professores (carência de critérios comuns) salvo em seus aspectos burocráticos (fichas, boletins);
- as questões formuladas para a avaliação, podem ser definidas, conforme pesquisas realizadas, como: pouco exigentes, rotineiras, de memória ou de opinião, de notável empobrecimento intelectual;
- os objetivos da educação, evidenciados pela análise de questões que costumam integrar provas e exames são: "saber a lição", "repetir o que foi dado"... até mesmo os exemplos.

O baixo nível de consciência sócio-política e profissional, que resulta, ainda, da má formação, faz perder de vista as funções da escola e os objetivos diferenciados e contraditórios que devem ser compatibilizados pelo professor, no seu ensino, ao decidir sobre as tarefas acadêmicas, as formas de avaliação e o uso dos seus resultados, as relações sociais presentes em sala de aula. Se, por um lado, a escola (e o professor) deve investir na formação para a cidadania, desenvolvendo habilidades sociais de solidariedade, participação responsável, respeito e tolerância mútuos, por outro, não pode ignorar as demandas de um mundo marcado pelas transformações e seus desdobramentos em termos de globalização e elevada competitividade

Face a essas exigências, é necessário repensar toda a prática pedagógica, revendo, inclusive, o papel a ser desempenhado pela avaliação. Caso contrário, perde-se de vista essas funções essenciais da escola e trabalha-se da maneira já alertada por Pierre Furter em

1968: “o professor pensa mas não reflete. Reflexão é o pensamento em segundo grau. É pensar o pensamento”. Certamente nós, professores, deveríamos começar por aí: refletindo, pensando sobre o que pensamos a respeito da avaliação e da nossa prática avaliativa.

Fazê-lo coletivamente – o conjunto dos professores que lecionam para um dado curso – pode ser um fecundo começo, capaz de orientar o aprender a ensinar dos professores e o início do processo da construção da autonomia desejada.

## Referências bibliográficas

DE SORDI, A. *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. São Paulo: Cortez/PUCCamp, 1995.

DEPRESBITERIS, L. *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. FDE, 1990. (S. Idéias).

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRILLO ALONSO, F. Grandes males, grandes remédios – Evaluación del aprendizaje. *Cuadernos de Pesquisa*, Barcelona, 301, p. 84-88, 2001.