

AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AINDA UM DESAFIO

FORMATIVE EVALUATION AND TEACHER EDUCATION: STILL A CHALLENGE

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LA FORMATION DE MAÎTRES : ENCORE UN DÉFI

EVALUACIÓN FORMATIVA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: TODAVÍA UN DESAFÍO

Benigna Maria de Freitas Villas Boas *

RESUMO

O texto analisa a importância da avaliação formativa no processo de formação de professores, para que, como consequência, ela seja praticada em escolas de todos os níveis. Apresenta-se o entendimento de processo de formação de professores, de cursos de formação de professores, e de avaliação formativa. Analisam-se as características da avaliação formativa e de três dos seus componentes essenciais. Conclui-se que: a) os professores aprendem a avaliar enquanto se formam, o que justifica a prática da avaliação formativa em todos os níveis escolares; b) o feedback é elemento-chave na avaliação formativa; c) a vivência do feedback que se transforma em auto-monitoramento, da avaliação informal encorajadora e complementar da avaliação formal e da auto-avaliação que dá responsabilidade ao aluno contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores. Com esse entendimento, a avaliação cumpre sua vocação de promover aprendizagem duradoura.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Formação de professores. Feedback. Avaliação informal. Auto-avaliação.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1993). Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1997). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (mbboas@terra.com.br).

Dados recentes do Ministério da Educação informam que 91% dos estudantes brasileiros terminam a educação fundamental abaixo do nível desejável de aprendizagem, apresentando dificuldades para reter ou compreender textos básicos. Em 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – divulgou dados da avaliação realizada em 2003 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), associando o perfil dos alunos da 4ª série do ensino fundamental ao seu desempenho, os quais são resumidamente apresentados a seguir.

Morar em cidades com menos de 200 mil habitantes, na Região Nordeste, trabalhar, ter sido reprovado na escola e ter pais com baixa escolaridade foram características encontradas em maior grau entre os estudantes que estavam no estágio muito crítico de conhecimento em Língua Portuguesa. Os alunos das escolas municipais eram os que apresentavam pior desempenho: 22,8% estavam no estágio muito crítico de desempenho em Língua Portuguesa. Os municípios concentravam 66% dos 18,9 milhões de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2004).

A reprovação, o abandono da escola e o conseqüente atraso escolar dos estudantes também incidiam negativamente no desempenho. Entre os alunos reprovados pelo menos uma vez, 32% se situavam no pior patamar de desempenho do Saeb e, entre aqueles que não foram reprovados, 12,4% se situavam no patamar mais baixo. Do total de alunos que declararam ter abandonado a escola pelo menos uma vez, 32,6% estavam no estágio muito crítico; dentre aqueles que não deixaram a escola, o índice foi de 16,6%. Com relação ao atraso escolar, 19,3% dos alunos que apresentavam um ano de defasagem estavam no estágio muito crítico; o índice era de 11,1% para os que não apresentavam distorção idade-série (INEP, 2004).

A rejeição que alguns estudantes sofriam na sala de aula, pelos colegas ou pelos professores, teve impacto no desempenho escolar, principalmente entre as crianças da 4ª série do ensino fundamental. Segundo dados do Saeb, 13% dos alunos da 4ª série afirmaram se sentir “deixados de lado” na sua turma. Para 34%, essa situação ocorria de vez em quando. Percebe-se, então, que 47% desses alunos se sentiam rejeitados.

Na 8ª série do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, onde 12% e 9% dos estudantes, respectivamente, disseram se sentir “deixados de lado” na sala de aula, a influência da rejeição mostrou-se menor.

Dentre os indicadores que têm forte impacto na aprendizagem encontram-se as condições de trabalho das escolas (instalações físicas, recursos didáticos, biblioteca, recursos humanos etc.), o envolvimento das mães e dos pais, a escolaridade das mães e dos pais, a formação dos professores e demais profissionais da educação que atuam na escola e a organização do trabalho pedagógico, incluída a avaliação. Geralmente não se inclui a avaliação nesse rol, porque ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. Contudo, no seu sentido mais amplo, ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluído na escola ou dela é excluído.

Sabe-se que a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada. Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções;

quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos; quando se oferecem estudos de recuperação somente para os alunos de “menor rendimento” ou “para os casos de baixo rendimento escolar”, expressões usadas pela LDB nº 9.394, de 20/12/96 (inciso V, art. 12; e letra “e”, inciso V, art. 24, respectivamente). Pela maneira como essa lei apresenta a recuperação, as escolas podem entender que o objetivo é a “recuperação” de notas, e não o oferecimento de condições para o aluno aprender o que “ainda” não aprendeu. A redação da lei indica que somente os alunos com “baixo rendimento” têm direito a ela. Com relação à impropriedade do termo “recuperação”, apresentei anteriormente minha análise (VILLAS BOAS, 2004, p. 80).

Quando se apresentam os resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente não se questiona a avaliação. É comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não os auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola. Entretanto, a avaliação classificatória pode ser um dos fatores que têm contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Ela está tão impregnada na cultura escolar, que se torna extremamente difícil libertar-se dela. Políticas de combate à repetência e à evasão escolar são importantes e necessárias, mas é preciso olhar para dentro da escola para investigar o que acontece ali. Atenção especial merece a organização do trabalho pedagógico, aí incluída a avaliação. Os dados fornecidos pelo MEC mencionam elementos diretamente relacionados à avaliação, no seu sentido mais amplo: reprovação, pais e mães com baixa escolaridade, abandono da escola, rejeição por professores e colegas e atraso escolar. A avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo conduz à inclusão, e não à exclusão. Esse é o papel da avaliação formativa.

Contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória.

Um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa é a formação do professor, nos seus vários momentos. Por esse motivo, o propósito deste texto é argumentar em favor da avaliação formativa no processo de formação de professores, para que, como consequência, ela seja praticada em todos os níveis escolares.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA PODE CONTRIBUIR PARA A MUDANÇA DO CENÁRIO EDUCACIONAL

Na educação escolar brasileira, ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos. As práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais. Não é à toa que se diz com frequência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10 (de loja); gás nota 10 etc. Como a avaliação está

presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia.

A avaliação classificatória é uma das manifestações da avaliação somativa, na escola. A expressão “avaliação classificatória” não é utilizada na literatura internacional sobre avaliação. Em um artigo sobre avaliação formativa, que pode ser considerado clássico, tal a sua importância e o uso que dele tem sido feito, o professor australiano Royce Sadler (1989, p. 120) afirma que a avaliação somativa apresenta o balanço do desempenho do aluno ao final de um período de estudos, geralmente com o propósito de certificação. Encontra-se, também, que a avaliação somativa é empregada para “medir” o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os alunos; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos, para exercer certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos. Dirigentes educacionais usam resultados da avaliação somativa para tornar as escolas que recebem subsídios governamentais responsáveis pela qualidade do trabalho desenvolvido (OECD, 2005, p. 21). Segundo Sadler, o que diferencia a avaliação somativa da formativa é o propósito e o efeito, e não o momento da sua realização.

Mas a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira freqüente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o *feedback* que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação. As circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno. A avaliação formativa seria desencorajadora para muitos alunos que enfrentam fracasso se fosse baseada exclusivamente em critérios. A combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a idéia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico. A identificação de problemas ou dificuldades que os alunos possam ter pode ser feita somente por meio dessa combinação de informações (HARLEN; JAMES, 1997, p. 370).

Pesquisa desenvolvida recentemente pelo Centre for Educational Research and Innovation, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD,¹ analisou práticas de avaliação formativa em escolas secundárias de oito países: Austrália, Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Itália, Nova Zelândia e Escócia. De acordo com o relatório da pesquisa, a avaliação formativa tornou-se um tema promissor em educação (OECD, p. 5). Por esse motivo, a pesquisa focalizou o trabalho de sala de aula com vistas a identificar o conceito de avaliação formativa nas escolas investigadas, identificar e analisar as suas práticas nos diferentes países e sugerir meios pelos quais as políticas possam apoiar a ampliação dessas práticas.

O relatório aponta que, por meio da avaliação formativa, pode-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente. Como já foi mencionado, a avaliação está a serviço da aprendizagem.

Segundo o mesmo relatório, a avaliação formativa contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias; coloca ênfase no processo de ensino e aprendizagem, tornando os alunos participantes desse processo; possibilita a construção de habilidades de auto-avaliação e avaliação por colegas; ajuda os alunos a compreenderem sua própria aprendizagem. Alunos que constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas idéias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, os estudos mencionados revelam uma barreira à prática ampla da avaliação formativa nos países participantes da pesquisa: a falta de conexão entre a avaliação realizada pela escola e a conduzida por sistemas de ensino. Informações coletadas em salas de aula nem sempre são consideradas para a formulação de políticas educacionais. Em muitos países, resultados da avaliação somativa têm dominado os debates políticos acerca da educação. Escolas que têm apresentado resultados insatisfatórios em exames nacionais têm sofrido conseqüências, como a ameaça de fechamento, a exigência de reorganização do seu trabalho e a demissão de professores.

Um dos interesses particulares da pesquisa conduzida pela OECD é o exame de como professores e dirigentes educacionais podem criar ou fortalecer culturas de avaliação, de modo que eles usem informações sobre o desempenho dos alunos para gerar novos conhecimentos a partir do que tem dado bons resultados, partilhar as descobertas com colegas e construir sua capacidade de atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Por cultura de avaliação o relatório entende a adoção de linguagem comum sobre os objetivos da aprendizagem e do ensino, assim como a compreensão comum dos propósitos da avaliação para atingir esses objetivos (OECD, 2005, p. 25).

Os professores, de modo geral, enfrentam dificuldades e pressões para a realização do seu trabalho diário. Apoio e oportunidades para enfrentar desafios, como o da avaliação formativa, são necessários. O mínimo de que precisam para mudar sua prática é o apoio de colegas e dirigentes escolares. Verdadeiras transformações no desenvolvimento do trabalho pedagógico, incluída a avaliação, requerem forte liderança institucional, sérios investimentos em formação e desenvolvimento profissional e em programas inovadores, assim como incentivos políticos apropriados (OECD, 2005, p. 31). A pesquisa nos oito países indicou que as políticas que podem contribuir para o desenvolvimento da avaliação

formativa incluem: legislação que a apóie e a defina como prioridade; esforços para encorajar o uso de dados somativos para propósitos formativos na escola e na sala de aula; diretrizes sobre ensino e práticas de avaliação formativa incluídas no currículo e em outros dispositivos; oferecimento de meios que apóiem a avaliação formativa; investimento em iniciativas especiais e programas inovadores que incorporem a avaliação formativa; investimento no desenvolvimento profissional do professor.

Cabe salientar o caso da Finlândia, onde se considera ser mais importante o desenvolvimento da escola do que estabelecer comparação entre escolas e entre alunos. Nesse país, os resultados e o processo da avaliação são importantes. Em 1993, o Conselho Nacional de Educação da Finlândia lançou um projeto para desenvolver práticas de auto-avaliação pela escola. Esse projeto foi considerado o início do reconhecimento da auto-avaliação como o conceito nuclear do sistema educacional finlandês (OECD, 2005, p. 34). Esse é um exemplo de um dispositivo legal apoiando o uso da avaliação formativa na escola. Se esta é incentivada a se auto-avaliar, certamente, em sala de aula, os alunos avaliarão o seu próprio progresso.

Outro exemplo que merece destaque é a iniciativa de Newfoundland e Labrador, no Canadá, onde o Departamento de Educação divulga um conjunto de diretrizes e critérios (rubrics) a serem considerados para a avaliação em alfabetização infantil. Essas diretrizes especificam o que será avaliado e com que qualidade, possibilitando uma análise segura por professores e alunos. Além disso, elas ajudam os professores a refletir sobre os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (OECD, 2005, p. 38).

Nas escolas brasileiras, encontram-se esforços no sentido de uso da avaliação formativa com mais frequência na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental, quando um só professor atua junto ao aluno durante toda a jornada diária. Percebe-se, no entanto, que as iniciativas existentes ainda são desarticuladas, nas escolas e nos sistemas de ensino. Constituem, geralmente, projetos especiais, em lugar de ações integradas. Há escolas que afirmam praticar a avaliação formativa porque eliminaram notas, mas mantêm aulas de recuperação até para crianças da educação infantil e ameaçam castigar os alunos que não fazem os deveres de casa. Talvez isso se dê porque os professores, em grande parte, ainda se formam passando por práticas avaliativas tradicionais (centradas em notas e em aprovação e reprovação).

A avaliação formativa, no seu verdadeiro sentido, ainda é um desafio a enfrentar.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: ALIADA DO ALUNO E DO PROFESSOR

Em seu trabalho publicado em 1996, Black e Dylan (1998, p. 53) informam que a expressão “avaliação formativa” não era comum na literatura sobre avaliação (eles se referiam à literatura produzida na Europa, nos países escandinavos, na Austrália e nos Estados Unidos), naquela época. Depois de quase 10 anos, a situação parece ter se alterado. No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendido como avaliação formativa.

A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico (BLACK; DYLAN, 1998, p. 7). Esses autores, assim como Sadler (1989, p. 120), entendem que o *feedback* é o elemento-chave na avaliação formativa. Diz respeito à informação, ao próprio aluno, de quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho. Alerta Sadler que poucas habilidades físicas, intelectuais e sociais podem ser desenvolvidas satisfatoriamente simplesmente falando ao aluno sobre elas. A maioria requer prática em ambiente apoiador, que favoreça o entrelaçamento de *feedbacks*. O professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.

O *feedback* pode ser definido, também, em relação ao seu efeito, em lugar de referir-se às informações que fornece, como concebe Ramaprasad (apud SADLER, 1989, p. 120): “*feedback* é informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”. O *feedback* atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.

Sadler salienta que a importância da contribuição de Ramaprasad reside no fato de ele entender que a informação sobre a distância entre o nível atual e o de referência só pode ser considerada *feedback* se for usada para alterar essa distância. Se a informação for simplesmente registrada, entregue a pessoas não envolvidas diretamente com a situação ou que não têm o poder de modificá-la, ou apresentada de forma tão codificada que impeça a execução da ação apropriada, os dados obtidos tornar-se-ão inúteis para um *feedback* efetivo. Assim sendo, no contexto da avaliação formativa, o *feedback* não tem o objetivo de “melhorar” a nota ou a menção. A nota pode ser contraprodutiva para propósitos formativos, diz Sadler (1989, p. 121). O compromisso do *feedback* é, pois, com a aprendizagem do aluno, e não com notas.

A avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do aluno requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. O aluno, por sua vez, precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido *durante o próprio ato de produção* e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular² o que está fazendo enquanto o faz.

É necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente (SADLER, 1989, p. 121). O autor citado explica a diferença entre *feedback* e auto-monitoramento. Se o próprio aluno gera a informação necessária ao prosseguimento

da sua aprendizagem, esse procedimento é parte do auto-monitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, ela é associada a *feedback*. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência. A avaliação formativa inclui o *feedback* e o auto-monitoramento. Cabe salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o auto-monitoramento. Esse é o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em todos os contextos educacionais, especialmente os dedicados à formação de professores.

AVALIAÇÃO É APRENDIZAGEM: COMO ENTENDER A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Sadler (1989, p. 142) nos ensina que, para que os alunos aprendam, precisam saber como estão progredindo. O *feedback* geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados etc. Em quase todas as situações educacionais, o trabalho dos alunos não pode ser avaliado simplesmente como correto ou incorreto. A qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo. Nesse caso, a definição tradicional de *feedback* é insuficiente. São necessárias as condições apontadas anteriormente, por parte do aluno.

A melhoria do trabalho do aluno é alcançada se o professor lhe oferece orientação e se o primeiro a segue. Mas isso pode fazer com que o aluno fique dependente da orientação do professor. Surge, então, a proposta de Sadler no sentido de que os alunos desenvolvam habilidades para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho, durante a sua realização. A transição do *feedback* professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno não acontece automaticamente. O desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas. A vivência de práticas avaliativas assim concebidas é condição necessária para o desenvolvimento da capacidade avaliativa e, conseqüentemente, para o auto-monitoramento inteligente. É insuficiente para o aluno restringir-se ao julgamento do professor.

O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do *feedback* professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e pelo aluno. Três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação. Refiro-me especificamente a “cursos de formação de professores”, pelo fato de eles constituírem momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de idéias e realização de pesquisas. A avaliação informal é destacada no presente contexto por dois motivos. O primeiro leva em conta os dados reveladores da internalização da exclusão. Um desses dados lhe diz respeito mais diretamente: a rejeição sentida por parte considerável de alunos da 4ª série da educação fundamental, o que pode resultar da sua utilização inadequada. Essa avaliação se realiza por meio da interação do aluno com professores, demais educadores que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares. Na educação infantil e nos anos

iniciais da educação fundamental, essa modalidade de avaliação é freqüente, por causa do contato longo e duradouro do professor com seus alunos, dando-lhe chances de conhecer mais amplamente cada um deles: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. São momentos valiosos para avaliação.

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar, e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizam ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural. Uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo.

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Além disso, esses critérios costumam ser diferentes para cada aluno. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação. Quando é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costumam ser: o aluno é organizado, freqüente, bonzinho, faz os deveres de casa. Por outro lado, o arredondamento é feito, também, para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno é desobediente, conversador, não faz as atividades, chega atrasado, é preguiçoso. São argumentos advindos da avaliação informal. É preciso deixar claro que a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para promover a aprendizagem. Um argumento em seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo, se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.

A avaliação informal pode acontecer quando o professor: dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações

para dar-lhe mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado com relação à aprendizagem.

A avaliação formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.) costuma ocupar muito menos tempo do trabalho escolar do que a avaliação informal. No entanto, observa-se que a disciplina “Didática”, a que se ocupa de conteúdos de avaliação nos cursos de formação de professores, em nível médio e universitário, costuma dar ênfase à construção de “instrumentos de verificação do rendimento escolar” (VILLAS BOAS, 2000). Livros de Didática geralmente apresentam o tema “avaliação escolar” em capítulo próprio e como um dos últimos que compõem a obra. Esse é comumente o tratamento recebido pela avaliação em livros e programas de ensino: o último ou um dos últimos itens. Na maioria das vezes, o último tema de uma disciplina ou curso não chega a ser discutido ou o é de maneira abreviada, por falta de tempo. Recentemente, uma aluna do Curso de Pedagogia da UnB, que concluiu o Curso de Magistério, relatou que, neste último, nada estudou sobre avaliação, pois “não deu tempo”. E foi considerada habilitada a trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental! Outra constatação foi a de que, em um determinado ano, o tema estava sendo trabalhado, em algumas Escolas Normais do DF, por estagiários do Curso de Pedagogia, em uma única aula, sem a presença do professor titular da disciplina Didática. Esse fato indica a falta de compreensão do papel e das consequências da avaliação.

Pesquisas têm encontrado uma faceta inaceitável da avaliação informal: a emissão de comentários públicos sobre a pessoa do aluno, por parte de professores, em sala de aula e em outros espaços escolares, assim como a extensão desse tipo de avaliação às famílias dos alunos (VILLAS BOAS, 1993). Em uma situação de pesquisa, observou-se, em uma segunda-feira, a professora de uma turma de primeira série do ensino fundamental dizer a um aluno que não havia realizado as tarefas de casa: “sua mãe não fica em casa nem nos finais de semana para ajudá-lo?” (VILLAS BOAS, 1993).

Tratando da avaliação informal, Freitas (2002, p. 315) comenta que

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo.

A presença forte e, às vezes, tão decisiva da avaliação informal não costuma ser conhecida dos alunos, por que, como diz Enguita (1989, p. 203),

...na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a

nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo. O agente principal desse processo de avaliação é o professor...

O segundo motivo que provocou a inclusão da avaliação informal neste texto, que articula a avaliação formativa à formação de professores, é o fato de essa modalidade de avaliação, quando desenvolvida de forma a constranger e humilhar os alunos, poder contribuir para que eles façam o mesmo com seus colegas, na escola, em casa e em outros lugares. Esse fato recebe o nome de “*bullying*” e está preocupando educadores em todo o mundo. Na Inglaterra, a situação parece ser pior, mas a sociedade já começou a reagir. *Bullying* é o ato covarde de crianças molestarem, ameaçarem e humilharem colegas. Assume formas diversas: violência física; ataques verbais; rótulos; ameaças e intimidação; extorsão ou roubo de dinheiro ou de objetos; rejeição pelo grupo. Esse ato acontece com alguma criança a cada sete minutos em parques de diversão no Canadá. A todo momento, crianças estão presenciando situações desse tipo. Professores e pais nem sempre percebem as suas conseqüências (www.bullying.org, 2005).

O que é preocupante em relação ao é que a bibliografia sobre o assunto não o associa ao tratamento recebido pelo aluno na escola. Já existem manuais de informação a pais e professores. Contudo, não se menciona o fato de o poder ser decorrência da avaliação informal a que o aluno e seus colegas se submetem. Os alunos são expostos a situações de avaliação a todo instante na escola. Por isso é tão comum a reprodução das experiências escolares em outros contextos. Crianças gostam de “dar aula” para seus amigos, e até para brinquedos, usando o mesmo tratamento que seu professor ou sua professora dá não só a elas, mas à turma toda. A inspiração para o não pode vir da avaliação informal?

Percebe-se, assim, o poder que a avaliação confere ao professor, que pode decidir a trajetória escolar do aluno, por meio da aprovação e da reprovação. Para romper com esse processo unilateral e autoritário e para oportunizar ao aluno aprender a avaliar, o professor pode lançar mão de dois componentes da avaliação formativa: da avaliação por colegas e da auto-avaliação.

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a auto-avaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. Sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, eles as prepararão com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em duplas de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores.

Se for possível, os próprios alunos podem criar listas de discussão, *blogs* e outros meios, por Internet, para envio de material para análise por colegas.

O *feedback* advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual. Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Ao possibilitar aos alunos

reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, este tem o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os alunos que precisam de sua atenção. Enquanto os alunos estão ocupados, envolvidos na avaliação das produções dos colegas, o professor pode dedicar-se a observar o desenvolvimento das atividades, refletir sobre elas e fornecer as intervenções necessárias. Em resumo, os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas (BLACK *et alii*, 2003, p. 51).

Enquanto avaliam as atividades de colegas, os alunos aprendem a avaliar seu próprio trabalho. Duncan Harris e Collin Bell, citados por Weeden *et alii* (2002, p. 75), entendem a auto-avaliação como um *continuum* do controle pelo professor ao controle pelo aluno. Esse *continuum* significa que a responsabilidade crescente pela sua aprendizagem é imputada ao aluno. Parte-se da avaliação tradicional para a colaborativa (professor e aluno), e da avaliação por colegas para a auto-avaliação.

A auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

Weeden *et alii* (2002, p. 72) entendem que a auto-avaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, pelo fato de buscar-se o desenvolvimento da aprendizagem. Ela inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho, pelo aluno, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar. Esses autores afirmam que o ponto de partida para a adoção da auto-avaliação consiste em definir o papel do professor e o do aluno. David Satterly, citado por Weeden *et alii* (2002, p. 74), considera que há aspectos do trabalho dos alunos que o professor espera que eles conheçam melhor do que ele: o quanto trabalharam; o que eles estão tentando alcançar; até que ponto eles entendem o que alcançaram; como o trabalho se relaciona aos seus objetivos pessoais. Contudo, provavelmente, no início os alunos não conheçam, tanto quanto o professor, as expectativas curriculares e os critérios de avaliação. Isso parece indicar a necessidade de parceria na avaliação, para que cada participante contribua com informações que, reunidas, permitam retratar as aprendizagens.

Assim como acontece com a avaliação informal, o uso das informações fornecidas pela auto-avaliação é feito com ética, o que significa que elas só podem servir aos propósitos que são do conhecimento dos alunos. Além disso, o professor precisa ter muita sensibilidade para distinguir as que podem e as que não podem ser comentadas publicamente. A avaliação é um ato ético por excelência.

A auto-avaliação é uma aliada do aluno, por possibilitar-lhe refletir sobre o seu progresso e participar da tomada de decisão sobre as futuras atividades; ao mesmo tempo, é aliada do professor, por permitir-lhe conhecer com mais profundidade o que o aluno pensa sobre o seu trabalho e com ele dividir responsabilidades. Na perspectiva tradicional de avaliação, o aluno não costuma saber que a sua aprovação ou reprovação já está decidida antes mesmo de a avaliação formal acontecer, porque tudo costuma ser resolvido somente pelo professor. Os critérios de avaliação nem sempre são construídos pelo professor e pelos alunos.

ARTICULAÇÕES FINAIS

Neste texto argumentou-se que a preparação de professores para a avaliação não é de responsabilidade exclusiva dos cursos destinados à sua formação. Antes disso, como alunos, eles convivem com práticas avaliativas diversas. O que se observa é que essa convivência não tem sido compreendida como aprendizagem que pode vir a ser reproduzida em outros contextos, inclusive o pedagógico, tanto de forma presencial quanto a distância. O processo avaliativo produz conseqüências; não termina quando o curso é concluído. Como foi ressaltado, avaliação é aprendizagem. *Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam.* O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Costuma-se pensar na sua formação obtida apenas nos cursos de formação que freqüentam; contudo, estes representam apenas uma pequena parte da sua vivência como alunos. Nesse processo inclui-se a avaliação. Por ser um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação, em nível médio e superior, pressupõe-se que os atuais professores estejam reproduzindo as práticas dos seus ex-mestres. E essas práticas nem sempre se inserem na avaliação formativa.

As informações divulgadas pelo MEC e apresentadas no início deste texto demonstram que a educação básica brasileira vai mal e que um dos fatores que podem contribuir para isso é a avaliação, considerada em seu sentido mais amplo. Elas revelam a existência da internalização da exclusão, isto é, os excluídos da escola continuam em seu interior. Bourdieu e Champagne (1998, p. 222) dão a esse fato o nome de exclusão branda, por retratar práticas insensíveis, “no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas”. Portanto, a avaliação formativa depara-se com a situação contraditória de buscar a inclusão de todos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que a escola ainda convive com a exclusão, que se manifesta de várias formas: pela reprovação, repetência, constituição de turmas especiais de aceleração da aprendizagem e de recuperação etc.

Diante desse quadro, questionam-se as práticas usuais de avaliação adotadas na educação básica e na superior, considerando-se que a formação do professor perpassa esses dois níveis. Um é determinante do outro e, ao mesmo tempo, por ele determinado.

A formação dos professores para a avaliação engloba as suas experiências como alunos nos dois níveis, complementada pelos estudos que realizam sobre o tema, quando isso ocorre. Por outro lado, as práticas avaliativas dos professores da educação superior, tanto os que têm formação pedagógica quanto os que não a têm, costumam inspirar-se nas dos seus ex-mestres.

A vivência do *feedback* que se transforma em auto-monitoramento, da avaliação informal encorajadora e complementadora da avaliação formal, da avaliação por colegas e da auto-avaliação que dá responsabilidade ao aluno constitui componente essencial da avaliação formativa, porque contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores. Com esse entendimento, a avaliação cumpre sua vocação de contribuir para a aprendizagem duradoura.

Notas

1. Neste texto é usada a sigla OECD e não OCDE, como é mais conhecida no Brasil, pelo fato de ter sido utilizado livro publicado em inglês, constante das referências.
2. Segundo Allal e Lopez (OECD, 2005, p. 245), a regulação da aprendizagem engloba o *feedback* e a adaptação, podendo assumir três formas. A primeira é a regulação interativa, que ocorre quando a avaliação formativa se baseia em interações do aluno com os vários componentes da aprendizagem, como o professor, os outros alunos e materiais facilitadores da regulação propriamente dita. A integração das diferentes formas de regulação interativa com a atividade possibilita adaptações contínuas enquanto a aprendizagem se desenvolve. A segunda forma é a regulação retroativa, que acontece quando a avaliação formativa se realiza após a "fase de ensino" e permite a identificação dos objetivos alcançados ou não por cada aluno. O *feedback* advindo da avaliação conduz à seleção de meios para superação das dificuldades encontradas pelos alunos. Isso corresponde ao entendimento de "remediação" presente na concepção inicial de avaliação formativa por Bloom. A terceira forma de regulação, a proativa, se dá quando diferentes fontes de informação possibilitam a preparação de atividades pedagógicas que levem em conta as diferenças entre os alunos. Diferentemente da segunda forma, esta centra-se na diferenciação do trabalho pedagógico e não na idéia de remediação das dificuldades de aprendizagem; volta-se para o enriquecimento e a consolidação das atividades.

Referências

- ALLAL, Linda; LOPEZ, Lucie Mottier. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In OECD. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005.
- BLACK, Paul; DYLAN, William. Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy and practice*. UK, London: Carfax Publishing, v. 5, n. 1, p. 7-74, march 1998.
- BLACK, Paul et al. *Assessment for learning: putting it into practice*. England: Open University Press/McGraw-Hill Education/McGraw-Hill House, 2003.

- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Bullying basics. Disponível em: www.org. Acesso em: 1 abr. 2005.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002. ISSN 0101-7330.
- HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*. UK: Carfax Publishing, v. 4, n. 3, p. 365-379, nov. 1997.
- INEP. Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_17_imp.htm. Acesso em: 3 out. 2004.
- OECD. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005.
- SADLER, Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, n. 18, p. 119-144, June 1989.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.
- _____. *A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática*. Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2000, mimeo.
- _____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.
- WEEDEN, Paul; WINTER, Jan; BROADFOOT, Patricia. *Assessment: what's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer, 2002.

Formative evaluation and teacher education: still a challenge

Abstract

The article analyses the importance of formative evaluation in the whole process of teacher education so that it can be practiced in schools at all levels. We present the meaning of: teacher education as a process that includes activities in all school levels; courses that train teachers; formative evaluation. Characteristics of formative evaluation and three of its main components are discussed. It is concluded that: a) teachers learn to evaluate while they are students, a fact that justifies the need of formative evaluation at all school levels; b) feedback is a key element in formative evaluation; c) to experience the type of feedback that leads to self-monitoring, the informal evaluation that is encouraging and complements formal evaluation, and self-evaluation that places responsibility on students contribute to the autonomy of students and teachers. This view of evaluation promotes long lasting learning.

Keywords: *Formative evaluation. Teacher education. Feedback. Informal evaluation. Self-evaluation.*

L'évaluation formative et la formation de maîtres : encore un défi

Résumé

Cet article analyse l'importance de l'évaluation formative dans le processus de formation de maîtres de manière à ce qu'elle puisse être pratiquée dans les écoles de tous les niveaux. Nous présentons le sens de : éducation de maîtres comme un processus qui inclut des activités dans les écoles de tous les niveaux ; les cours qui préparent les maîtres ; l'évaluation formative. L'on discute les caractéristiques de l'évaluation formative et ses trois principaux composants. Il est ressortit que : a) les maîtres apprennent à évaluer au cours de leur formation, ce qui justifie le besoin de l'évaluation formative à tous les niveaux scolaires ; b) le retour est l'élément clef de l'évaluation formative ; c) l'expérience du retour qui lève à l'auto-monitoration, l'évaluation informelle qui encourage et complète l'évaluation formelle et l'auto-évaluation qui place la responsabilité sur l'élève contribuent à l'autonomie des élèves et des maîtres. De cette façon, l'évaluation réalise sa vocation de promouvoir un apprentissage de longue durée.

Mots clefs : *Évaluation formative. Formation des maîtres. Retour. Évaluation informelle. Auto-évaluation.*

Evaluación formativa y formación de profesores: todavía un desafío

Resumen

El texto analiza la importancia de la evaluación formativa en el proceso de formación de profesores para que, como consecuencia, sea practicada en escuelas de todos los niveles. Se presenta la comprensión del proceso de formación de profesores, de las carreras de formación de profesores y de la evaluación formativa. Se analizan las características de la evaluación formativa y tres de sus componentes esenciales. Se concluye que: a) los profesores aprenden a evaluar mientras se forman, lo que justifica la práctica de la evaluación formativa en todos los niveles escolares; b) el feedback es un elemento clave en la evaluación formativa; c) la vivencia del feedback que se transforma en automonitoramiento, de la evaluación informal enconajadora y complementaria para el desarrollo de la autonomía intelectual de alumnos y profesores. Con esa comprensión, la evaluación cumple su vocación de promover un aprendizaje duradero.

Palabras-clave: *Evaluación formativa. Formación de profesores. Feedback. Evaluación informal. Autoevaluación.*

Recebido: 03.03.2006

Aceito: 11.06.2006