

A AVALIAÇÃO FORMATIVA DOS ALUNOS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS

PIRES MARTINEZ¹, CARMEM LIDIA; ORQUIZA DE CARVALHO², LIZETE MARIA

¹ PPG. Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

² Departamento de Física e Química/ Faculdade de Engenharia, UNESP, Ilha Solteira.

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

OBJETIVOS

A ressonância entre nossas preocupações com os quadros teóricos da avaliação formativa e da formação de professores levou-nos a propor um paralelo entre a auto-avaliação do aluno e a auto-formação do professor, que se constituiu o pano de fundo da pesquisa. Para pensar sobre a formação de professores, emprestamos da avaliação formativa o conceito de auto-avaliação, que ressalta a relação do aluno com os seus objetos de conhecimento ou *padrões de referência*. Assim, investigamos o processo de auto-avaliação vivido pelos professores quando eles estão envolvidos na formação contínua. Para isso, analisamos alguns episódios ocorridos em um projeto, no qual um grupo de professores reunia-se regularmente para estudo de textos sobre avaliação formativa, em seu próprio local de trabalho.

Procuramos também avaliar quando os professores estariam de posse de condições teóricas mínimas para implementar a auto-avaliação em sua sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vários autores, entre eles Nóvoa (1992) definem objetivos que apontam para a necessidade de uma formação de professores que ocorra no espaço das instituições em que trabalham e que leve em conta o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a articulação entre teoria e prática, a socialização de experiências bem sucedidas, a construção do projeto pedagógico da escola e o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor.

Entendemos que a proposta de melhoria da avaliação formativa implica que a atenção da pesquisa não conte apenas as necessidades do aluno, mas principalmente as do professor, pois é ele quem tem que investir esforços teórico/práticos para produzi-la. Segundo Black & Wiliam (1998a), a avaliação formativa supõe investimento, por parte do professor, na promoção contínua do envolvimento do aluno com sua auto-avaliação, entendida como envolvimento na produção de análises próprias da situação atual e desencadeamento de pequenas ações para lidar com ela. Para estes autores, a utilização da avaliação formativa como estratégia reflexiva proporciona informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de ajustá-lo às necessidades das pessoas a quem a avaliação é dirigida. Segundo Albrecht (1994), é possível distinguir três formas reguladoras da avaliação: a retroativa, que implica revisão ou retorno aos objetivos que não alcançados; a pró-ativa, que implica ações que levariam à

tentativa de superação das dificuldades; e a interativa, que leva em conta as visões tanto de quem propôs como de quem realizou a atividade.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O projeto foi realizado, durante seis meses, com cinco professores de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo que constituíam um grupo específico atuando na área de ciências e de biologia. Os professores foram codificados como P1, P2, P3, P4 e P5, que tinham, respectivamente, 30, 25, 20, 10 e 7 anos de atividade profissional.

A proposta foi apresentada ao grupo por um de seus componentes (a primeira autora deste texto), que na época participava de um programa de mestrado, constituindo-se de leitura de textos, discussões sobre a prática avaliativa dos componentes do grupo e entrevistas individuais e coletivas com os professores. Para a discussão inicial, o texto escolhido foi um artigo de Black & Wiliam (1998b). As atividades foram desenvolvidas através de dez encontros, todos gravados em áudio e posteriormente analisados.

Nossa análise propõe uma valorização da diferença de significados entre os termos *lacuna* e *desnívelamento* (ou gap). Segundo Villani & Orquiza (1995), quando o sujeito se depara com um conhecimento que gostaria de ter, sente-se insatisfeito, caracterizando-se aí uma *lacuna* a ser preenchida. Por *lacuna*, entendemos então a simples diferenciação entre dois pontos de vista, sem importar quem é o sujeito que a percebe, se é o pesquisador, o sujeito da pesquisa, o professor ou o aluno. Por *desnívelamento*, entendemos que o sujeito percebeu a lacuna e reconheceu a relevância da referência nela implícita. Segundo Kluger & DeNisi (1996), a comparação entre um padrão de referência e o *estado presente* pode ser feita em termos de *igualdade* (“são iguais ou diferentes?”); de *distância* (“o quanto longe estão um do outro?”); e de *diagnose* (“o que é necessário fazer para chegar até lá?”).

No caso de nossos dados, as referências implícitas nos desnívelamentos detectados estavam contidas em uma afirmação do texto, ou em uma inferência feita por um dos membros do grupo, ou então em uma avaliação sobre determinada ação de dado professor realizada por outro membro do grupo. Distinguimos quatro categorias de análise: desnívelamentos *imenso*, *grande*, *desafiador* e *ativo*. Nas três primeiras, a despeito de o professor perceber a lacuna, nenhuma ação foi disparada para fechá-la. Somente na quarta categoria a ação imaginada foi enfim atualizada.

No caso do desnívelamento *imenso* o professor não visualizava uma ação possível. Um exemplo ocorreu quando o professor P2 fez uma provocação ao grupo, salientando a enorme distância entre a proposta do texto e a realidade da escola. Durante um seminário realizado pela professora P3 sobre o artigo estudado, o grupo manifestou concordância sobre certa idéia extraída do texto, segundo a qual o professor pode oferecer ao aluno um *feedback* de melhor qualidade do que aquele implicado na mera atribuição de notas, P2 fez uma pergunta: *É verdade que este ano vamos trabalhar, aqui na escola, com escala de notas de zero a dez?* A nosso ver, P2 estava propondo a comparação entre o método de avaliação adotado pela escola e a afirmação do texto. Sem prestar muita atenção, P3 respondeu afirmativamente retomando em seguida a leitura do texto. P3 admitiu depois que não considerava genuíno o engajamento de P2 no grupo e assim não investia esforços significativos na sua interação com ele. Porém, P2 insistiu na sua provocação, perguntando se aquela era *uma determinação da escola* ou se havia *alguma lei que regulasse o assunto?* No questionamento de P2 estava implícita uma enorme lacuna: entre uma afirmação do texto, sobre a exigência de qualidade no feedback fornecido pelo professor, e uma percepção do grupo sobre a realidade escolar na qual o grupo estava inserido, referente à avaliação praticada na escola. Entendemos que a insistência dele em retomar o assunto denuncia uma atitude deliberada de jogar para o grupo uma impossibilidade, como se ele quisesse desafiar crenças dos professores sobre a viabilidade de um trabalho colaborativo em prol da melhoria da escola.

No caso de um desnívelamento *grande*, há visualização de uma ação que não é, porém, considerada factí-

vel. Um exemplo ocorreu quando a professora P5 apresentou certa angústia, diante do esforço de “promover a auto-avaliação do aluno”. Apesar de admitir mudanças na sua forma de pensar (*existe uma outra maneira de avaliar para se chegar a resultados melhores*), devido às leituras que realizou, ela imaginava que as dificuldades eram grandes demais: *Porque a cabeça do aluno ainda está naquela de classificação (...) auto-avaliação é difícil de você realizar. No geral, eu achei que estamos caminhando para isso. Não totalmente. Na maioria das classes, na maioria das aulas, eu me vejo fazendo isto. Nas demais classes, eu falei assim: eu não vou agüentar, a classe está fervendo. Não tem condição.* Neste caso o desnívelamento ocorreu entre o padrão de referência implícito na necessidade reconhecida de promover a auto-avaliação do aluno e a percepção de que os alunos estão imersos no paradigma classificatório. A diferença com relação ao desnívelamento imenso está no fato de que a professora demonstrou que tinha estabelecido uma meta, que consistia em dar atendimento individual ao aluno (*fui chamando o aluno, perguntando*), mas desistiu dela, no meio do caminho, por perceber que era maior do que esperava (*eu não vou agüentar*).

No caso de um desnívelamento *desafiador* há uma visualização de uma ação que além de possível é factível, podendo inclusive ser atualizada no futuro. Um exemplo ocorreu quando, na situação anterior, os professores P1 e P3 consideraram a meta de P5 como plausível. Na seqüência da fala de P5, P1 manifestou-se, concordando com a necessidade de mudanças na prática sobre avaliação e reconhecendo, porém com certa tranqüilidade, as dificuldades a serem enfrentadas para implementar a auto-avaliação. No entanto, defendeu que a necessidade de paciência, pois prática *sofre uma mudança mais lenta*, no que foi apoiada por P3.

Um segundo exemplo em que detectamos um desnívelamento desafiador ocorreu logo após o episódio já descrito correspondente ao exemplo do desnívelamento imenso. P3 leu um trecho do texto de Black & William (1998b) que relevava o entendimento entre professor e aluno, através do diálogo verdadeiro e reflexivo, bem como a necessidade de promoção de oportunidades para o aluno expressar suas idéias, comentando, em seguida: *não importa muito o sistema de notas da escola, se o professor dá aos seus alunos uma visão clara sobre os alvos a serem atingidos, quando refletem para o aluno um quadro real do seu desempenho.* O professor P1 observou: *É muito importante dar ao aluno esse quadro real de seu desempenho. É um desafio para o professor!* Ao reconhecer um aspecto do texto que acreditava ser importante, P1 estava valorizando o referencial teórico e visualizando uma ação imaginada como factível. De fato, posteriormente, esse desnívelamento foi transformado em *ativo*, quando o próprio P1 propôs a elaboração de uma ficha que culminava num registro elaborado que visava dar ao aluno um quadro real de seu desempenho escolar.

Na seqüência do episódio, P5 exclamou que era *muito difícil* estabelecer diálogo reflexivo com os alunos. Após afirmar ainda que, *sinceramente*, não sabia como fazê-lo; continuou indagando ao grupo: *como fazer?* Com sua exclamação, estava reconhecendo um distanciamento entre o real e o que dizia o texto (referencial) como um *desnívelamento* muito *grande* para ser fechado ou redimensionado. Quando perguntou como fazer, demonstrou que valorizava o referencial e queria ajuda do grupo para arquitetar maneiras de diminuir a lacuna percebida, para disparar uma ação. A ação proposta por P3 foi imediata, disparada pela percepção da lacuna de extensão suportável e factível: *temos que discutir sobre os nossos modos de fazer avaliação, ver exemplos de fora, como diz o texto, e tentar criar o nosso próprio modo.* A proposta de uma ação levou-nos a classificar esse o desnívelamento, neste caso, como *ativo*.

No caso de um desnívelamento *ativo*, como já afirmamos, a ação imaginada é atualizada. Um exemplo ocorreu quando o grupo estava lendo um trecho do texto em que os autores discutem sobre como aperfeiçoar a avaliação formativa através de investimento na melhoria da auto-estima dos alunos. P3 relatou que, ao voltar de uma licença-prêmio, encontrou seus alunos aflitos por não saberem a nota do último bimestre. A professora substituta explicou-lhe que não entregara as notas finais para os alunos porque, se o tivesse feito, os alunos não teriam vindo mais para a escola. P3 mostrou-se muito indignada com a atitude da professora, pois esta usara a nota como *um recurso para segurar o aluno na escola*. Em sua indignação, referiu-se à *pobreza na qualidade do feedback* dado pela professora.

A lacuna percebida por P3 localizava-se entre a prática da professora substituta e as idéias que própria P3

passara a valorizar. De fato, como ela própria admitiu, o trecho do texto foi somente valorizado quando ela o relacionou com episódio que envolvia a outra professora. Ao chamar a atenção do grupo para o fato, relacionando-o ao texto, compreendeu que recontextualizara seu entendimento sobre a importância do feedback: *a avaliação tem que ser usada para mostrar para o aluno o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu... O aluno deve ser informado se ele foi bem, se ele foi mal, o que ele acertou, o que ele errou, o que ele aprendeu, o que não aprendeu.*

Interessante evidenciar o duplo efeito de valorização, ocorrido neste caso. Inicialmente, a valorização do texto possibilitou a interpretação e a valorização da atitude da professora substituta. Posteriormente, a percepção da lacuna trouxe valorização para a teoria que estava sendo estudada e, além disso, influenciou na auto-confiança de P3 em sua interação com o grupo de estudo.

Olhados em conjunto, nossos exemplos conduzem-nos à identificação de diferentes perfis de atuação dos professores frente às referências teóricas, que variam desde a predominância de desnivelamentos imensos (caso do professor P2), até a predominância de desnivelamentos desafiadores e ativos (casos dos professores P1 e P3), passando por perfis intermediários onde há predominância de desnivelamentos grandes (caso do professor P5).

CONCLUSÕES

Utilizando o conceito de regulação (Perrenoud, 1999, apud Black & Wiliam, 1998a) pudemos estabelecer um paralelo entre a auto-avaliação do aluno e a auto-formação dos professores, detectando quatro maneiras de eles se relacionarem com um padrão de referência por eles identificado em um texto estudado ou em inferências a partir do texto feitas por outros professores que participavam do estudo.

Assim, quando um padrão de referência acaba por se impor aos professores, ainda lhes cabe resolver a questão de como reagir diante dele. Somente indícios de mobilização garantem que o padrão de referência ganhou status de meta a ser perseguida. No caso de desnívelamento imenso as comparações entre o estado presente e o padrão de referência foram dos tipos *igualdade* e *distância* (Black & Wiliam, 1998a). Nos casos dos desnivelamentos *desafiador* e *ativo* houve indícios de mobilização, pois no primeiro caso o professor já projetava ações futuras e, no segundo, lançava-se também em sua busca. O caso do desnívelamento grande é intermediário, pois o professor oscilava entre mobilizar-se ou não.

Estes dados fornecem pistas para a compreensão de dificuldades existentes no tocante à disseminação da avaliação formativa na escola (Black & Wiliam, 1998b), pois os professores que trabalhassem mais frequentemente nos esquemas de desnivelamentos imensos e grandes não estariam preparados para oferecer oportunidades para que seus alunos se auto-avaliassem, uma vez que eles mesmos não são capazes de manter a teoria pedagógica e a prática educativa em tensão permanente. Portanto, disseminar a avaliação formativa na escola implica, antes de tudo, a disseminação de oportunidades abertas de reflexão dos professores sobre a relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1994.
- BLACK, P., WILIAM, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), p.7-73.
- (1998b). *Inside the black box: raising standard through classroom assessment*. London: King's College.
- KLUGER, A. N., DeNIASI, A. (1996) The effects of feedback intervention on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, p. 254-284.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- VILLANI, A., ORQUIZA, L. C. (1995). Conflictos cognitivos, experimentos cualitativos y actividades didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (5), p. 279-294.