

AValiação E EFEITO RETROATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Ribeirão Preto/SP Maio/2016

Hélcio de Pádua Lanzoni - UNESA - hlanzoni@teseprime.org

Marilda Franco de Moura - UNESA - marildafmv@gmail.com

Sarah Barbieri Vieira - UNESA - sarahbarbieri.vieira@terra.com.br

Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)

Categoria: PESQUISA E AVALIAÇÃO

Sector Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma investigação de cunho bibliográfico, cujo objetivo é tecer considerações sobre a avaliação no contexto educacional a distância. Serão discutidas, também, a modulação das regras de avaliação, os conceitos de Efeito Retroativo e de Validade. Efeito Retroativo pode ser definido como o impacto que a avaliação tem nos agentes escolares (alunos, professores, etc.). O conceito de Validade se refere à relação entre o que se deseja avaliar e o que é efetivamente avaliado. No ensino a distância, o professor, muitas vezes, não tem elementos para julgar a validade dos instrumentos de avaliação que utilizou. Já da parte dos alunos, a percepção de validade é fator crucial para que os instrumentos de avaliação utilizados afetem positivamente os alunos, pois uma avaliação percebida como válida pode ser condutiva a atitudes mais adequadas.

Palavras-chave: Avaliação. Efeito Retroativo. Ensino Superior.

Introdução

Ao contrário de diversos outros recursos tecnológicos, previstos na ficção científica e que se tornaram realidade, a *Internet* como é conhecida hoje não foi sequer imaginada por nenhuma das criativas mentes que habitaram o planeta no passado. Esta nova realidade já se imiscuiu na vida contemporânea de tal modo que se torna infrutífero qualquer questionamento sobre sua importância.

Graças ao surgimento e popularização da *Internet*, tornou-se possível a propagação do ensino a distância (EAD doravante). Apesar de o EAD não ser uma modalidade de ensino recente (já ocorria na Grécia Antiga), foi graças aos avanços tecnológicos dos últimos anos que a modalidade passou a ter um grande alcance. O EaD permite atender a um público maior e mais variado que os cursos presenciais, além de promover diversificação e ampliação da oferta de cursos.

O EAD tem quebrado diversos paradigmas educacionais e no presente artigo, de cunho bibliográfico, serão tecidas algumas considerações a respeito de um desses paradigmas: a avaliação. Apesar de ainda pouco estudada no EAD, é inegável sua relevância, uma vez que tem o poder de determinar o encaminhamento do futuro acadêmico e profissional do aluno.

1. Considerações sobre avaliação

Quando professor e aluno estão empenhados na aprendizagem, é imprescindível que ambos possam contar com um conjunto de informações que lhes aponte se a aprendizagem está sendo efetiva, se estão caminhando em direção ao objetivo pretendido (ultrapassando os pontos intermediários de forma sucessiva e cumulativa), ou se desviando dele. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que, para ser levado a bom termo, conta com um processo de avaliação. (Perrenoud: 1999).

É bastante recorrente, no entanto, a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado.

Certamente, tal contradição nasce do descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – obtida com base em teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana dos professores e das escolas.

1.1 Margem de interpretação

De modo geral, os programas de ensino dizem claramente o que se deve ensinar, mas a definição sobre o que os alunos devem, em tese, aprender e o que se deve avaliar é muito mais vaga.

Nos programas em que lecionam, os professores possuem uma significativa margem de autonomia com relação à transposição didática daquilo que ensinam. De acordo com Perrenoud (1999), mesmo que os professores avaliem exatamente aquilo que ensinam, eles não avaliam as mesmas aquisições, uma vez que não valorizam, não dominam, e não transmitem exatamente as mesmas competências e saberes.

Independentemente de quão instrumentalizada e imparcial que seja, nenhum tipo de avaliação

pode delimitar completamente a realidade das variações. Desse modo, tanto o êxito quanto o fracasso em um curso não podem ser considerados conceitos “científicos”. Isso devido ao fato de que esses termos não são mais que noções utilizadas pelos agentes, ou seja, professores, profissionais da escola, alunos, pais (Perrenoud, *op. cit.*).

A definição de êxito, em muitas situações concretas, é uma problemática de alta importância e os agentes em questão têm posições conflitantes sobre o significado exato de fracasso ou de êxito.

Romão (1998, p. 43) considera que o grau de aquisição de competências e conhecimento deve ser avaliado por algum agente, e tal julgamento deve ter sustentação institucional para tornar-se mais que uma mera apreciação subjetiva, além de fundar decisões de certificação ou de orientação. Muitas vezes auto atribuída, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos pode levar coordenadores, professores ou diretores de instituições de ensino a balizar seu sistema e critérios de avaliação a fim de tornarem-se o mais “justo” possível.

As hierarquias de excelência criadas pelo professor também são uma questão entre ele e outros agentes da organização escolar. Se a avaliação é severa demais, ela é injusta; se laxista demais, compromete a reputação da instituição. Assim, o professor não deixa de jogar com as regras da organização a fim de preservar sua autonomia e sua reputação. Maior será o espaço de jogo quanto mais imprecisas forem essas regras (DEMO, 1999).

As regras referentes à avaliação podem ser moduladas para se fazer um arranjo ou uma negociação, de acordo com situações específicas. Os critérios de avaliação estão longe de ter suas regras e critérios totalmente explicitados por parte da instituição de ensino. Tal situação, na verdade, ajuda o professor a ter mais flexibilidade e a correr menos riscos.

1.2 O conceito de validade

O teste deve testar aquilo que o elaborador quer que ele teste. A validade de um teste pressupõe que o elaborador seja suficientemente explícito e claro com relação àquilo que pretende testar, além de tomar medidas para garantir que o teste reflita o uso realista das habilidades ou dos conteúdos a serem avaliados (WEIR, 1995). Em outras palavras, os elaboradores de testes devem perguntar a si mesmos se eles estão realmente testando aquilo que eles pensam que estão testando e se aquilo que eles pensam que estão testando é aquilo que eles deveriam estar testando. Tradicionalmente, cinco tipos de validade são identificados (MORROW, 1981, p. 13):

Face (face): O teste aparenta ser um bom teste.

Conteúdo (content): o teste reflete com precisão o plano de curso no qual se baseia.

Prognóstico (predictive): o teste prevê com precisão o desempenho em alguma situação subsequente.

Concomitância (concurrent): o teste fornece resultados similares aos de outros testes, geralmente já validados.

Construto (construct): o teste reflete com precisão os princípios de uma teoria válida de linguagem, de conhecimento ou da habilidade que se deseja avaliar.

Morrow (*op. cit.*) afirma que em avaliação não existe algo que possa ser chamado de “validade

absoluta”, sendo que a validade existiria apenas em função de critérios específicos: caso esses critérios se revelem errados, a validade baseada neles torna-se vazia (p. 14). Cohen (1986) acrescenta que é possível que um determinado teste tenha qualidades admiráveis e, mesmo assim, ser considerado de pouca validade se utilizado para propósitos inapropriados. Como exemplo, cita que um teste pode ser adequado como teste de colocação geral (*general placement test*), mas ter utilidade limitada no diagnóstico de problemas específicos.

2. O conceito de efeito retroativo

Efeito retroativo (*washback ou backwash effect*) pode ser entendido como o impacto ou influência que a avaliação em geral, seja através de exames externos, tais como vestibulares e proficiência, ou através da avaliação de rendimento, pode exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo e na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos - alunos, professores, escola (Scaramucci 2001/2002). Tal efeito pode ser positivo (benéfico) ou negativo (maléfico) (Scaramucci *op. cit.*, Ur 1996), mas é geralmente aceito que exames influenciam o ensino/aprendizagem, as atitudes, o comportamento e a motivação de professores, alunos (e mesmo os pais desses), além do próprio currículo escolar.

A questão principal é que, apesar de o efeito retroativo ser um fenômeno largamente citado, ainda existem poucos dados que confirmem sua existência. A preocupação com o pequeno volume de dados empíricos tem incentivado a pesquisa nessa área nos últimos anos (Bailey, 1999).

A presente investigação procura oferecer contribuições para a pesquisa sobre efeito retroativo e, nesta seção, serão apresentadas algumas considerações sobre esse conceito.

Nos últimos anos, várias pesquisas sobre efeito retroativo têm fornecido uma melhor compreensão desse conceito, em comparação com o passado (Scaramucci 1999b). Justamente devido ao crescente interesse no assunto, definições de efeito retroativo são quase tão numerosas quanto às pessoas que escrevem sobre ele. Tais conceitos variam de simples e diretos a muito complexos. Alguns são mais focados, lidando especificamente com aprendizes e professores em ambiente de sala de aula, ao passo que outros incluem referências à influência dos testes nos sistemas educacionais e/ou na sociedade em geral.

Bailey (1999, p. 4) cita cinco conceitos relacionados a efeito retroativo que são bastante ilustrativos:

Efeito retroativo (*washback effect*) se refere ao impacto que testes têm no ensino e aprendizagem.

Instrução direcionada pela avaliação (*Measurement driven instruction*) se refere à noção de que testes direcionam a aprendizagem.

Alinhamento curricular (*Curriculum alignment*) foca a conexão entre avaliação e currículo.

Intensidade do efeito retroativo (*washback intensity*) representa o nível de efeito retroativo em uma ou mais áreas do ensino e aprendizagem afetados por um exame.

Validade sistêmica (*systemic validity*) implica na integração de testes no sistema educacional e a necessidade de demonstrar que a introdução de um novo teste pode melhorar a aprendizagem.

Dentre as definições acima, a validade sistêmica pode ser definida de forma mais clara por Frederiksen e Collins (1989, p. 28):

Um teste sistematicamente válido é aquele que introduz no sistema educacional mudanças curriculares e instrucionais que fomentam o desenvolvimento das habilidades cognitivas as quais o teste foi desenvolvido para mensurar. Evidência de validade sistêmica seria a melhoria daquelas habilidades após o teste ter sido utilizado no sistema educacional por um período de tempo.

É relevante ressaltar que o conceito de validade sistêmica é considerado por Alderson e Wall (1993) similar ao conceito de “validade retroativa”. No conceito de validade retroativa, um determinado teste é considerado válido quando promove efeito retroativo positivo e não é considerado válido quando promove efeito retroativo negativo. Para Alderson e Wall (*op. cit.*), essa visão é considerada determinista e ingênua, pois estudos diversos sobre efeito retroativo demonstram que esse é um fenômeno complexo, sem paridade única entre qualidade dos exames, sejam eles bons ou ruins, e seus efeitos na sala de aula.

Para Alderson e Wall (*op. cit.*), não é de todo claro que, se um teste não tem o efeito retroativo desejado, esse fato seja decorrente da falta de validade do teste. Na opinião desses autores, é perfeitamente possível que outras forças existam dentro da sociedade, educação e escolas, as quais podem impedir que o efeito retroativo ocorra, ou podem afetar a natureza do mesmo. “Muito embora validade seja característica de um teste, pode-se argumentar que o efeito retroativo é um fenômeno complexo, o qual não pode ser relacionado diretamente à validade do teste” (p. 03). Tal complexidade se deve ao fato de ser necessário levar em consideração as diversas condições sob as quais esse fenômeno se processa, o que afeta o modo como professores e alunos se preparam para um teste, qual a natureza do relacionamento entre avaliação e ensino, dentre outros fatores.

Relembremos que diversos fatores podem afetar a ocorrência de efeito retroativo de exames. A motivação para o desempenho de determinada tarefa não se mantém estável ao longo de um período de tempo. Uma série de fatores atuam de forma diferente dependendo do recorte temporal, como por exemplo, níveis diferentes de ansiedade durante a preparação para um exame a três meses e a três dias da sua ocorrência.

2.1 Relevância e efeito retroativo

Independentemente da natureza do teste propriamente dito (propósito, conteúdo, etc.), existe outro fator que pode influenciar sobremaneira a percepção de um indivíduo sobre um determinado exame: o que está em jogo, ou seja, o que significa a pontuação ou nota obtida para o seu futuro acadêmico, pessoal ou profissional.

Exames, em geral, podem causar efeito retroativo em qualquer situação acadêmica, mas, potencialmente, influenciam mais as situações que empregam ou levam a mecanismos de saída, como exames finais, e mecanismos de controle de acesso (*gate-keeping devices*), como o vestibular. Nesse sentido, a avaliação possui o poder de determinar o encaminhamento da vida acadêmica de determinado aluno. Quanto maior a percepção de relevância do exame, maior a probabilidade de que ele venha a afetar as pessoas envolvidas e o currículo do curso que o antecede. Se um determinado exame tem por finalidade avaliar uma habilidade ou conhecimento, sem que o resultado interfira no encaminhamento da vida do indivíduo (como uma prova bimestral em uma disciplina que não leva à reprovação), esse teste é considerado de baixa relevância e é de se esperar que a proximidade de tal teste não venha a determinar mudanças

significativas de rotina ou atitudes. Se, por outro lado, um resultado positivo no exame significar mudanças importantes de vida (como o exame vestibular ou um processo seletivo para um emprego), o teste é considerado de alta relevância (BAILEY, 1999).

O conceito de testes de alta e baixa relevância pode ser considerado como parte integrante de uma das hipóteses de efeito retroativo, conforme salientado por Alderson e Wall (1993, p. 120): “testes que possuem consequências importantes terão efeito retroativo; ao contrário, testes que não possuem consequências importantes não terão efeito retroativo”. Com base nessa visão determinista é possível constatar no texto de 1993 *‘Does Washback Exist?’* que Alderson e Wall consideram a possibilidade da inexistência de efeito retroativo em determinadas situações e chamam a atenção para o fato de esse construto carecer de investigações empíricas mais abundantes. O questionamento sobre a existência do efeito retroativo volta a ser abordado em artigo posterior de Alderson e Wall (1996, p. 239):

Muito interesse tem sido expresso a respeito do poder dos testes em afetar aquilo que acontece na sala de aula, no sistema educacional e na sociedade como um todo - o assim chamado “efeito retroativo”. Entretanto, só recentemente profissionais da área de avaliação de línguas começaram a ter uma visão crítica sobre a noção de efeito retroativo e a tentar determinar se esse efeito de fato existe, se é previsível, que forma ele pode ter e quais explicações haveriam para sua existência ou ausência em determinadas situações.

3. A avaliação no EaD

Em um contexto educacional a distância, o professor não tem os alunos diante de si para “sentir” se o conteúdo ministrado está sendo devidamente compreendido por eles. Além disso, salas de aula são geralmente muito heterogêneas, uma vez que são compostas de alunos com habilidades, capacidades e interesses diversos.

Assim, diferenças perceptíveis com relação à capacidade cognitiva dos alunos podem ser analisadas sob a ótica da Hipótese do Insumo, de Stephen Krashen (1997), se for feita uma transposição dessa hipótese, originalmente relacionada à aquisição de línguas estrangeiras, para outras esferas do saber. De acordo com esta hipótese, a aquisição linguística só ocorre quando o insumo apresentado ao aprendiz é apenas um pouco superior ao seu nível atual, representado pela letra “i”. Entende-se, então que o material ao qual o aprendiz é exposto deve ser em um nível “i+1”, sendo que o nível i não é absoluto, mas sim individual: cada um tem seu próprio nível i. Como então determinar qual o nível i de cada um? O limite é a inteligibilidade do insumo. Enquanto o insumo é compreendido, mesmo que com algumas lacunas ou dificuldade, ele está em nível i+1. Quando o insumo deixa de ser compreendido, ele passa a ser i+2, i+3, i+4 e assim por diante.

Se, por exemplo, alguns dos textos apresentados representam para alguns alunos o nível i+3 ou mais, ou seja, estão muito além do nível atual desses alunos, tornam-se ‘insumo descartado’, ou seja, não internalizado pelos aprendizes. Além disso, tal disparidade pode ocorrer com relação ao que foi ensinado e o que será efetivamente avaliado, ou seja, o conteúdo da aula se situar no nível “i+1” e a prova exigir um nível “i+4”.

Uma das principais diferenças entre o ensino presencial e o ensino a distância reside no fato de que, no ensino a distância, o professor não consegue modular suas aulas de acordo com sua percepção do grau de assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Assim, a avaliação é baseada no conteúdo que os alunos deveriam assimilar e não há margem para adaptações de acordo com

tipo e nível dos alunos. Tal adaptabilidade é bastante comum no ensino presencial, pois o professor tem uma percepção clara dos pontos mais polêmicos, das dificuldades e questionamentos dos alunos, podendo modular sua prova em função de tais percepções.

Considerações finais

A discussão sobre Validade e Efeito Retroativo no EAD atua exatamente no seguinte ponto: em tese, uma avaliação deve ser válida, ou pelo menos percebida como válida (validade de face) para que possa ocorrer um efeito retroativo benéfico.

Os alunos, de modo geral, são afetados pela avaliação de diversas maneiras, mas para que tal efeito seja benéfico, ou seja, que leve os alunos a atitudes positivas, a avaliação deve ser percebida pelos alunos como coerente e relacionada com o conteúdo ministrado. Em aulas presenciais, o professor tem um *feedback* imediato da reação dos alunos no momento das provas. Já no EAD tal situação ocorre de forma mais difusa, por meio de mensagens posteriores ou comentários com o tutor do polo, geralmente de forma indireta.

O *feedback* imediato que ocorre durante as avaliações é formado por um conjunto de elementos verbais, gestuais, explícitos e implícitos, já que são oriundos da percepção do professor. O resultado dessa observação *in loco* é o ajuste e a adequação das provas futuras.

Uma vez que tal *feedback* imediato não ocorre no EaD, o professor não tem elementos claros para julgar a validade dos instrumentos de avaliação que utilizou. A percepção de validade por parte dos alunos, no entanto, é fator crucial para que os instrumentos de avaliação utilizados afetem positivamente esses alunos, levando-os a fazer coisas que não fariam se não fosse pela avaliação, como prestar mais atenção às aulas, estudar mais, faltar menos, etc. De acordo com Alderson e Wall (1993), tais comportamentos são condutivos ao aumento da aquisição, ou seja, a maior fixação do insumo apresentado na memória de longo prazo dos alunos.

Referências

ALDERSON J. C., Wall D. 'Editorial' - **Language Testing** 13(3), 1996.

_____ 'Does Washback Exist?' – **Applied Linguistics**, 14, 115-29, 1993.

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. 2008. Disponível em:

[. Acesso em: 15 março. 2015.](#)

BAILEY K. M. '**Washback in Language Testing**' - Princeton, Educational Testing Service (ETS) Monograph Series, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – E-MEC, Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>, Acesso em 20 abril 2015.

CHAGAS, Elza Marisa Paiva de Figueiredo. Os novos rumos das aulas tradicionais após o advento da *Internet*: apresentando algumas discussões. **Tecnologia Educacional**. 2002/2003,

anos XXX/XXXI, nº 159/160, p. 165-183.

COHEN A. D. **Testing Linguistic and Communicative Proficiency: The Case of Reading Comprehension** - Oxford, Oxford University Press, 1986.

DEMO P. **Avaliação Qualitativa** – Campinas, Editora Autores Associados, 1999.

FREDERIKSEN J. R., Collins A. ‘A Systems Approach to Educational Testing’ - **Educational Researcher**, vol. 18, nº 9, 1989.

KRASHEN S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition** - London, Prentice Hall International, 1987.

LITTO, F. M. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Segmento, 2005. p. 70-76.

MORROW K. ‘Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?’ - **Issues in Language Testing** - Edited by Alderson J. C., Hughes A.- London, ETL Documents, 1981.

PERRENOUD P. **Avaliação - Entre Duas Lógicas** - Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

ROMÃO J. E. **Avaliação Dialógica – Desafios e Perspectivas** - São Paulo, Cortez Editora, 1998.

SCARAMUCCI M. V. R. ‘Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública’ - **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 34, Campinas, 1999.

_____ ‘Propostas Curriculares e Exames Vestibulares: Potencializando o Efeito Retroativo Benéfico da Avaliação no Ensino de LE (Inglês)’ - **Contexturas** N. 5, 2001/2002.

WEIR C. J. **Understanding and Developing Language Tests** - New York, Phoenix ELT, 1995.