

M. CELIA DE ABREU
MARCOS T. MASETTO

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Câmara Brasileira do Livro, SP

Abreu, Maria Célia de.
A146p O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos / M.
8ª ed. Célia de Abreu, Marcos T. Masetto. -- 8ª ed. -- São Paulo : MG Ed.
Associados, 1990

Bibliografia.

1. Administração de sala de aula 2. Educação superior 3. Interação
professor-aluno I. Masetto, Marcos Tarcísio, 1937 - II. Título.

86-0463

CDD-378.12
-378.170282

Índices para catálogo sistemático:

1. Alunos e professores universitários : Relações : Ensino superior 378.12
2. Ensino universitário 378.12
3. Práticas de sala de aula : Ensino superior 378.170282
4. Professores universitários e alunos : Relações : Ensino superior 378.12
5. Relações entre professores e alunos : Ensino superior 378.12
6. Sala de aula : Práticas : Ensino superior 378.170282

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM AULA:
PRÁTICA E PRINCÍPIOS TEÓRICOS

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

I. Qual a Finalidade deste Capítulo?

Avaliar, para muitos de nós, professores do ensino superior, é uma das atividades pedagógicas mais difíceis de realizar em nosso trabalho, um verdadeiro espinho atravessado em nossa garganta.

Quando começamos a pensar sobre avaliação, ou nos defrontamos com a situação concreta de avaliar nossos alunos, comumente perguntas como estas nos assaltam:

“Como é que vou dar a prova?”, “Quando vou aplicar uma prova?”, “Que aspectos ou pontos vou avaliar?”, “Quantas notas vou dar?”, “Que tipo de prova vou fazer?”, “Que importância tem esta avaliação?”, “O que é importante numa avaliação?”, “Para que vou avaliar?”, “Que técnica de avaliação vou utilizar?”

Muita literatura tem sido produzida para responder a estas questões. Não pretendemos revê-la, organizá-la ou analisá-la. O que nos propomos a fazer, neste capítulo, é apenas *sistematizar alguns pontos* sobre a avaliação, que nos permitam uma *visão de conjunto* sobre ela e, se possível, fornecer diretrizes para uma *reflexão sobre a nossa prática pedagógica*, revendo-a.

II. Que Pontos Permitem uma Visão de Conjunto do Processo de Avaliação?

Os oito pontos que sistematizamos derivam de uma visão de educação, explicitada mais de uma vez no decorrer de capítulos anteriores, bem como do que conhecemos de diversos autores sobre o tema e de nossa reflexão sobre a prática de avaliação que acumulamos ao longo do nosso trabalho cotidiano com alunos, diretamente, e com professores, indiretamente. São os que se seguem:

1. O processo de avaliação está relacionado com o processo de aprendizagem

Quando professor e aluno estão empenhados em conseguir uma aprendizagem, é fundamental e imprescindível que ambos possam contar com um conjunto de dados e informações que lhes digam se a aprendizagem está sendo conseguida ou não, se estão caminhando em direção ao conjunto terminal pretendido, ultrapassando os pontos intermediários de forma sucessiva e cumulativa, ou se desviando dele. E, como conseqüência dessa constatação, professor e aluno tomam a decisão de se manterem na reta e progredirem ou de redirecioná-la, para que a aprendizagem seja completamente estabelecida. Trata-se, portanto, de um *processo* de aprendizagem que, para ser levado a bom termo, conta com um *processo* de avaliação. Assim concebido, este processo de avaliação passa a ser *parte integrante* do processo de aprendizagem, parte necessária, fundamental, imprescindível e essencial.

2. O processo de avaliação deve ser pensado, planejado e realizado de forma coerente e conseqüente com os objetivos propostos para a aprendizagem

Os objetivos a alcançar são os *critérios* definidores do processo de avaliação: quer dizer, são os objetivos que dizem "o que avaliar", "de que forma avaliar", "qual técnica ou instrumento utilizar para avaliar", "o que registrar e de que forma", "como discutir o aproveitamento da atividade" e "qual o encaminhamento" a ser combinado com o aluno, tendo em vista o reiniciar do processo de aprendizagem.

Este momento de avaliação permite ao professor perceber se tem claros os seus objetivos de aprendizagem ou não. Estará preocupado em avaliá-los ou o que faz é expor um certo conteúdo durante algumas aulas e depois realizar provas para poder dar uma nota? Cremos que todos já nos defrontamos, direta ou indiretamente, com circunstâncias nas quais a prova ou a avaliação pouco ou nada têm a ver com a aprendizagem, sequer do conteúdo transmitido, muito menos de objetivos mais amplos; então nos perguntamos: será que o professor tinha determinado, com clareza, com precisão, os objetivos do seu curso?

Uma reflexão sobre este segundo ponto levantado sobre a avaliação remete a uma das funções do plano de ensino citadas no capítulo correspondente: um instrumento de comunicação. Ora, objetivos e processo de avaliação, estando definidos claramente, são

de pleno conhecimento tanto do professor como do aluno, dando segurança ao comportamento de ambos: o aluno, sabendo aonde deverá chegar e que passos deverá percorrer para isso; o professor, sabendo quais as aprendizagens a serem adquiridas pelo aluno e através de que referenciais se poderá determinar se foram ou não de fato conseguidas.

3. O processo de avaliação, para acompanhar o processo de aprendizagem, é contínuo

Sabemos que a aprendizagem, comumente, se faz de forma contínua, cumulativa e evolutiva ou em ritmo ascendente em direção ao objetivo proposto. E, justamente para que possa se concretizar, ela tem necessidade de contar com um instrumento de retroalimentação (*feedback*), um processo de avaliação, que seja *contínuo*, realizado *durante* o processo de aprendizagem.

Esta colocação distancia-se diametralmente daquela que entende a avaliação como uma atividade que se realiza *ao final* do semestre ou do ano para se verificar *se o aluno aprendeu ou não* ao término daquele espaço de tempo, quando o professor realiza um *juízo* do aluno, para dar seu veredicto: foi aprovado ou reprovado.

Usando uma metáfora do campo da saúde, poderíamos comparar o processo contínuo de avaliação à atividade da medicina preventiva, de profilaxia, ou de diagnóstico precoce e terapêutica; ao passo que a avaliação apenas final (*juízo*) à atividade médica da autópsia, *post mortem*, ou de um diagnóstico de doença em fase terminal.

4. A avaliação, como um processo contínuo, permite um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais

Para que a avaliação se constitua num processo contínuo, é condição básica que, em *todas e cada uma das atividades previstas e realizadas*, aluno e professor se informem sobre sua aproximação ou não dos objetivos propostos. Esta informação dirá se a atividade foi realizada adequadamente, e então se pode passar para a atividade seguinte; ou se foi realizada inadequadamente ou não foi realizada simplesmente e, então, algo precisa ser feito antes da atividade seguinte, ou até conjuntamente com ela para que os objetivos possam ser atingidos. Esta tomada de decisão frente ao passo seguinte será

consequência do encaminhamento: isto é, da análise dos dados registrados sobre o desempenho do aluno, realizada pelo aluno e professor conjuntamente, chegando ambos à conclusão do que fazer em seguida, tendo em vista o atingimento dos objetivos finais. Com isto reinicia-se continuamente uma aprendizagem.

Um plano de aprendizagem adequadamente elaborado, incluindo portanto um processo contínuo de avaliação, levará o aluno à consecução dos objetivos e, por conseguinte, à aprovação final. Esta consequência contradiz aquela crença de que "o professor é bom porque reprova grande número de alunos de sua classe" ou de que "o ensino ministrado em tal disciplina é de tão alto nível que grande parte da turma não consegue aprender e é reprovada".

5. O processo de avaliação deverá estar voltado para o desempenho do aluno

Isto é, para a *atividade* do aluno enquanto realiza ou não o que foi planejado, e se o realiza adequada ou inadequadamente.

Esta afirmação questiona o modo de ser de muitos professores que, a partir de sua experiência, se dizem capazes de identificar logo ao início do curso, decorridas as primeiras semanas, os que "não querem nada com nada". E a partir destas primeiras impressões rotulam seus alunos e os classificam definitivamente numa ou noutra categoria, permitindo que esta classificação condicione daí para frente seu relacionamento com eles.

E as consequências desses julgamentos *a priori* são bem conhecidas: os alunos "julgados bons" ou "sérios" têm praticamente garantida sua aprovação, porque até mesmo seus erros ou suas faltas serão relevados, e os "julgados malandros" ou "que não querem nada com nada" terão que lutar e muito contra uma quase certa reprovação.

Esta afirmação questiona também outra atitude de professores que afirmam ser capazes de julgar ao final do semestre ou ano quais alunos devam ser aprovados ou reprovados, analisando "no conjunto" (entenda-se: "de modo geral") seu aproveitamento ou não do curso ministrado.

Quando falamos que o processo de avaliação deverá estar voltado para o desempenho do aluno, queremos dizer que é importante acompanharmos seu desenvolvimento, a partir do desempenho concreto em cada uma das atividades e procurarmos o máximo de

objetividade para colaborarmos com a evolução do próprio aluno em direção aos objetivos.

6. O processo de avaliação deverá incidir também sobre o desempenho do professor e a adequação do plano.

Um processo de aprendizagem resulta da inter-relação de, pelo menos, três elementos: um aprendiz — que procura adquirir o aprendido de alguma coisa; um orientador ou preceptor, cuja função é a de colaborar para que o aprendiz consiga seu intento; e um plano de atividades, que apresente condições básicas e suficientes que, sendo realizadas, permitam ao aprendiz atingir seu objetivo.

Assim sendo, o processo de avaliação que procura oferecer elementos para avaliar se a aprendizagem está se realizando ou não, deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também do desempenho do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos.

Com efeito, muitos casos de não aprendizagem se explicaram e se explicam não por um desempenho inadequado do aluno, mas por uma falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento, falta de flexibilidade na aplicação de um plano, desconhecimento ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequadas aos objetivos propostos, por comportamentos preconceituosos do professor. Outras vezes, a *falha se encontra no próprio plano*: este por vezes inexistente, por vezes existe mas não está adequado às condições físicas daquela classe ou às condições culturais e intelectuais daquela turma, ou às condições de tempo e calendário, ou aos imprevistos que sempre surgem. O que vale dizer: a avaliação da consecução ou não de uma aprendizagem deve recair sobre estes três aspectos: o desempenho do aluno, o desempenho do professor e a adequação do plano.

7. Em todo processo de avaliação requer-se uma capacidade de observação e de registro por parte do professor e, se possível, por parte do aluno também

Como já dissemos anteriormente, o processo de aprendizagem é dinâmico e, em geral, ascendente em direção aos objetivos propostos. Não se trata, porém, de um movimento ascendente linear. Ele se compõe também de desvios e retrocessos. Todavia, sempre exige, por parte do professor, uma cuidadosa observação (e sabemos que esta é uma habilidade que precisa ser treinada) sobretudo do que se

relaciona com a aprendizagem, bem como uma troca de idéias entre professor e aluno para encaminhamento posterior, que tanto poderá servir para que o aluno se desenvolva mais e mais rapidamente, como para que ele ou o professor corrijam determinadas falhas em seus desempenhos, ou o plano seja melhor adaptado.

Para que isto possa ser realizado de forma justificada, fundamentada e coerente, é importante o *registro* das *observações* que professor e aluno façam desses vários aspectos. Principalmente para o professor, será muito difícil que ele conheça, acompanhe, oriente eficazmente todos e cada um dos seus cinquenta, cem ou duzentos alunos, se não dispuser de um registro sempre atualizado do desempenho de seus alunos nas mais diversas atividades. Dissemos "difícil" para não dizer "impossível".

Com efeito, a ausência de registro:

a) fará com que os encaminhamentos e orientações tendam para generalidades que tanto podem servir para todos os alunos, como para ninguém;

b) nos impedirá de, como professores, darmos nossa orientação precisa para que cada aluno possa corrigir suas falhas e conseguir sua aprendizagem;

c) dificultará nossa percepção da dinâmica do processo de aprendizagem dos alunos;

d) nos obrigará àquelas provas finais, realizadas de uma ou outra forma, para que possa ser avaliado o aproveitamento ou não de nosso aluno durante o semestre ou o ano.

8. Dependendo de seus participantes, podemos ter apenas uma hetero-avaliação ou contar também com a auto-avaliação

Pelo que vimos falando até agora é bastante clara nossa posição. Julgamos de fundamental importância que a avaliação seja contínua pelas razões apresentadas nos itens 3, 4, 6 e 7. Pensamos também que, para a consecução eficiente de uma aprendizagem, é de fundamental importância que, além da hetero-avaliação (avaliação realizada pelo professor), o aluno possa desenvolver sua capacidade de *auto-avaliação*. Capacidade esta que requer todo um trabalho do professor e aluno para que seja adquirida e desenvolvida: ou seja, exige o desenvolvimento de habilidades como a de observar-se a si mesmo, comparar e relacionar seu desempenho com os objetivos propostos, honestidade pessoal para reconhecer tanto seus sucessos como suas falhas evitando aquelas "celeberrimas descul-

pas" para seus erros e mais ainda aquela voz corrente: "auto-avaliação é a oportunidade que o aluno tem para se defender dos ataques que o professor vai fazer".

Trata-se de uma atividade que precisa ser aprendida, treinada e realizada. Trata-se de uma atividade que para ser realizada com eficácia supõe a existência de um clima de cooperação e confiança entre professor e aluno; mas que, acontecendo, se constitui num dos instrumentos mais preciosos para que o aprendiz tome consciência do processo de aprendizagem e assuma sua participação no mesmo.

III. Que Técnicas Podem ser Utilizadas num Processo de Avaliação?

Tendo compreendido os princípios anteriores, o que o professor pode efetivamente fazer na prática pedagógica cotidiana para avaliar de modo a ser coerente com eles?

Devendo, através do processo de avaliação, verificar se os objetivos propostos foram alcançados ou não, o professor procurará os melhores instrumentos ou as técnicas mais adequadas para medir a obtenção dos objetivos. Poderá escolher entre tantas que existem como adaptá-las ou mesmo criar novas técnicas, tendo sempre presente que técnicas são instrumentos, e como tais serão utilizadas na medida de sua necessidade. Técnicas não se impõem por serem as mais tradicionais ou por facilitarem uma correção, mas por permitirem tanto ao professor quanto ao aluno identificar a consecução ou não dos objetivos e em que medida. "Em todo momento o professor deve lembrar que o propósito real da avaliação não é premiar ou punir o aluno, mas ajudá-lo a conhecer seu progresso real no difícil caminho da aprendizagem." (Díaz Bordenave, 1978, p. 272.)

Em geral, encontramos situações de aprendizagem onde, ainda que se estabeleçam os mais diversos objetivos (de conhecimentos, de habilidades ou de atitudes), encontramos quase sempre para medir sua consecução as mesmas técnicas de avaliação.

Por isso, pretendemos neste tópico apresentar um quadro sintético das técnicas de avaliação relacionando-as com os objetivos a serem alcançados. Longe de nós a pretensão de afirmar que este quadro apresente um resumo de *todas* as técnicas avaliativas. Para nós ele representa apenas um ponto de partida para uma maior variação no emprego de técnicas avaliativas, um estímulo para adaptá-las às nossas situações concretas e um incentivo para criarmos novas.

Quadro V
Técnicas de avaliação, relacionadas com objetivos e com o que se avalia, e indicação de quem avalia

Avaliação	Objetivos	Técnicas	Avaliadores
(A) Desempenho do Aluno	Conhecimentos	Prova discursiva, dissertação ou ensaio Prova oral, entrevista Prova objetiva: — questões de lacunas — questões falso-verdadeiro — questões de múltipla escolha	Professor Aluno
	Habilidades	Registro de incidentes críticos Lista de verificação Prova prática	Professor Aluno
	Atitudes	Prova oral, entrevista Diário de curso Prova discursiva, dissertação ou ensaio Registro de incidentes críticos	Professor Aluno
(B) Plano	Alcance dos objetivos	Pré e pós-testes Indicadores do aproveitamento Debates	Especialista em currículo Professor Aluno
	Coerência ou consistência interna	Debates	Especialista em currículo e planejamento Professores
	Relacionamento com os objetivos do curso e/ou instituição	Questionário Debates	Professor Aluno Chefes de Departamento Diretores
Desempenho do Professor	Atividade de ensino	Planejamento de disciplina Entrevista Observação	Coordenador Pedagógico Chefe de Departamento Comissões ou colegiados de curso Aluno
	Atividade de pesquisa	Relatórios Publicações (livros, artigos, etc.) Teses defendidas Concursos Participação em congressos, seminários e simpósios	Departamento Comissão ou colegiado responsável pela pesquisa

Passemos a comentar o Quadro V, descrevendo as técnicas de avaliação nele indicadas.

A — Com relação à *Avaliação do desempenho do aluno*.

Mantivemos as três dimensões de objetivos, conforme o Capítulo III coloca, e indicamos algumas técnicas para medir sua consecução, cuja descrição se segue.

Prova discursiva, dissertação ou ensaio

Conceituação: O professor apresenta questões ou perguntas ou temas para serem respondidos ou discorridos pelo aluno com grande liberdade e espontaneidade. O estudante livremente formulará, organizará, abreviará ou ampliará as respostas ou dissertações. A única restrição à resposta está no verbo constante das instruções: compare, confronte, identifique, apresente argumentos a favor e/ou contra, dê exemplos, relacione, sintetize, defina, critique, sugira...

Avalia: Cabedal de conhecimentos; lógica nos processos mentais; justificação de opiniões; organização de idéias; capacidade de síntese; capacidade de selecionar, relacionar, organizar idéias; clareza de expressão; soluções criativas; atitudes, preferências.

Limitações: A partir de várias pesquisas realizadas, sabe-se que a subjetividade influencia muito na avaliação de provas deste tipo; número limitado de questões abrangendo uma amostra limitada de matéria; pela sua aparente facilidade de preparação, favorecem a improvisação por parte do professor; em geral só há *feedback* para o aluno se sua resposta estava certa ou errada, perdendo-se a riqueza de encaminhamentos sobre outros aspectos da aprendizagem que ela poderia estar medindo.

Prova oral, entrevista

Conceituação: A prova oral constitui-se de perguntas e respostas orais. As perguntas em geral são previamente planejadas e rigidamente seguidas, podendo, no entanto, sofrer variações de acordo com as respostas do aluno. A partir dessas respostas, o professor pode avaliar o conteúdo cognitivo em si, bem como inferir a respeito de atitudes.

Avalia: Profundidade e extensão dos conhecimentos; todos os itens indicados na prova discursiva; opiniões, julgamentos, apreciações, tendências; habilidade de se expressar oralmente.

Limitações: Grande grau de subjetividade no atribuir uma nota; as incompatibilidades e as simpatias entre examinador e examinando exercem papel importantíssimo; as reações dos alunos são contraditórias: há os que ficam totalmente bloqueados e os que se sentem perfeitamente à vontade, o que influencia o comportamento e as respostas deles; seu valor está nitidamente relacionado com a aptidão do que a conduz.

Prova objetiva

Conceituação: São formas de provas que, além de possibilitar maior cobertura da matéria, satisfazem ao mesmo tempo o critério de objetividade, definido como a qualidade de uma prova para permitir que examinadores independentes e qualificados cheguem a resultados idênticos. Vejamos alguns tipos de questões, os mais comumente formulados.

A prova objetiva poderá se formar com as chamadas *questões de lacunas*, que servem para medir conhecimento e são formadas por frases incompletas, cujo espaço em branco pode ser preenchido apenas por uma interpretação. Exemplo:

O ano em que o primeiro transplante de rim bem sucedido teve lugar foi

Poderá ainda a prova objetiva constituir-se com *questões falso-verdadeiro*, que servem para medir: identificação de relação de causa e efeito; distinção de opiniões; conhecimentos de fatos específicos. Exemplo:

Os objetivos da aprendizagem podem ser agrupados em três categorias: conhecimentos, habilidades e atitudes (V ou F).

Outra forma, talvez a mais comum, de se elaborar uma prova objetiva é utilizar *questões de múltipla escolha*, que se estruturam de diversas maneiras. Estas são as mais usadas:

a) **Escolha simples: mede conhecimentos.** É a forma mais comum da questão de múltipla-escolha. Consiste, basicamente, em uma sentença incompleta ou em uma pergunta, seguida por certo número de respostas possíveis (opções), entre as quais o aluno deve escolher a correta. Exemplo:

Dentre as causas que têm levado a agricultura comercial brasileira a expandir-se, ressalta-se:

1. o papel que ela continua tendo como o setor mais importante da economia nacional;

2. o projeto em curso de integração nacional, fundado exclusivamente na expansão da economia agrícola;

3. o crescimento dos mercados consumidores internos e externos de alimentos e matérias-primas de origem agrícola;

4. a elevação geral do salário real da população, que tem levado o setor agrícola a se modernizar;

5. a participação proporcionalmente crescente dos produtos agrícolas tropicais na pauta geral da exportação brasileira.

b) **Escolha múltipla: mede conhecimentos.** Este tipo é adequado quando se pretende apresentar uma situação caracterizada por mais de uma resposta correta; o aluno deve identificar as respostas corretas de acordo com um código apresentado nas instruções.

Primeiro exemplo:

Em relação aos cromossomos das células somáticas de dois gêmeos monozigóticos, da espécie humana, pode-se afirmar o seguinte:

1. são semelhantes;
2. são iguais em número;
3. são diferentes em número;
4. são diferentes na constituição gênica;
5. são iguais na constituição gênica.

Assinale a alternativa verdadeira:

- A. Opções 1 e 3
- B. Opções 2 e 5
- C. Opções 2 e 4
- D. Opções 1 e 5
- E. Opções 3 e 4

Segundo exemplo:

- I. A determinação do sexo, na espécie humana, ocorre no momento da fecundação.
- II. O cromossomo responsável pela determinação do sexo masculino na espécie humana é proveniente da mãe.
- III. Se a célula-ovo receber os cromossomos sexuais XX, o novo indivíduo será do sexo feminino.

Entre as alternativas abaixo, assinale a verdadeira:

- A. 1
- B. 2
- C. 1 e 3
- D. 2 e 3

c) **Análise de relações: mede conhecimentos e habilidades intelectuais.** Este tipo de questão exige do estudante conhecimentos, habilidade de raciocínio e capacidade de analisar relações entre pensamentos. Exemplo:

A proposição abaixo apresenta *uma proposição (P)* e uma *razão (R)* separadas pela palavra PORQUE. Analise a questão e assinale a alternativa correta.

De uma produção exclusiva para o consumo interno, o café assume a condição de principal produto da pauta de exportações brasileiras, a partir do esgotamento da mineração, PORQUE a constante baixa dos preços do café no mercado internacional possibilitou aos exportadores brasileiros a quebra do monopólio dos produtores das colônias inglesas.

- A. P e R são verdadeiras e R é causa de P.
- B. P é verdadeira, mas R é falsa.
- C. P é falsa, mas R é verdadeira.
- D. P e R são verdadeiras, mas não existe relação entre elas.
- E. P e R são falsas.

Limitações: A prova objetiva exige habilidades próprias para sua elaboração e, se for organizada na crença de que seus itens são fáceis de redigir e de corrigir, corre-se o risco de ela não medir o que se espera. Na verdade, planejamento precário das provas, elaboração defeituosa dos itens, impropriedade no se optar pela técnica e no empregá-la para medir o que não é capaz limitam seu uso. Acrescente-se a isto aquilo que muitos críticos consideram sua principal deficiência: uma vez que a prova objetiva não oferece oportunidade para uma resposta livre, mas exige, em geral, que o aluno escolha a resposta correta dentre diversas alternativas, há muito maior ensejo para palpites.

Registro de incidentes críticos

Conceituação: Trata-se de uma técnica de observação. *Mede sobretudo habilidades e atitudes.* São relatos reais de episódios im-

portantes no desempenho de um aluno. Um bom registro deste tipo inclui:

- a) uma sentença ou duas sobre o cenário;
- b) um relato, o mais literal possível, de conversação, caso tenha existido;
- c) uma descrição detalhada da atuação do estudante;
- d) interpretação do desempenho.

Avalia: Estes registros de incidentes críticos, isoladamente, têm pouca utilidade na apreciação de habilidades e atitudes. Através de uma série deles, contudo, é possível levantar hipóteses sobre essas características no indivíduo observado; é possível, também, fazer avaliações sobre as próprias condições de aprendizagem oferecidas pelo professor.

Limitações: É difícil que o professor se treine para discriminar julgamentos valorativos de descrição objetiva, ou seja, é difícil se isentar de projetar no aluno sentimentos, idéias, etc., que são do próprio professor. Existe a possibilidade de, a partir de um ou dois incidentes críticos, ou seja, uma amostra insuficiente, o observador já se predispor em relação à avaliação do desempenho do aluno. Este método também é inadequado como método exclusivo de apreciação, precisando ser complementado com outras técnicas.

Lista de verificação

Conceituação: Trata-se de uma lista de palavras, frases ou parágrafos que descrevem aspectos específicos de comportamento a serem verificados durante a observação do trabalho de um aluno.

Avalia: A presença ou ausência de determinadas habilidades observadas no desempenho concreto do aluno. Exemplo: Num estágio do curso de Medicina, o professor pretende avaliar o desempenho dos seus alunos quanto à habilidade de realizar um exame físico no paciente e de se relacionar com ele. A seguinte lista de verificação foi utilizada:

- a) segue a seqüência exigida no exame físico;
- b) emprega a técnica estudada de percussão;
- c) utiliza a técnica estudada de palpação;
- d) tranqüiliza o paciente enquanto procede ao exame físico;

- e) dá ao paciente oportunidade de fazer perguntas;
- f) ouve as respostas do paciente;
- g) indica com clareza o que o paciente deve fazer em seguida.

Limitações: Esta lista deverá ser utilizada continuamente durante um lapso de tempo significativo. Caso contrário, os comportamentos serão adotados somente no período de observação e, a seguir, abandonados. Trata-se, portanto, de um exemplo claro de como avaliação e aprendizagem se integram no mesmo processo, levando o aluno a um aperfeiçoamento gradual.

Prova Prática

Conceituação: São as provas que requerem equipamentos, laboratórios, máquinas, enfermarias, atividades de campo, sala de aula, etc., e onde os alunos devem agir mostrando aquisição de conhecimentos e habilidades motoras e intelectuais para se desempenharem bem das tarefas ou atividades propostas.

Avalias: Habilidades motoras e/ou intelectuais, inclusive conhecimentos.

Licitações: Autilização em excesso deste tipo de prova poderá desestimular o aluno para um estudo mais teórico, que é importante e fundamental também, inclusive para realizar bem esta prova.

Diário de Curso

Conceituação: Registro diário e conciso das atividades realizadas no curso, apresentando uma descrição e crítica a essas atividades: à sua utilidade, à forma de sua apresentação, às reações que o aluno sentiu e quaisquer outras reações referentes aos colegas ou ao professor ou à turma como um todo; e tudo mais que achar pertinente registrar. Alguns lhe dão mais a característica de registro de pequenas descobertas ou *insights* que ocorreram durante o dia em termos de seu estudo, de sua pesquisa, de sua vivência na escola.

Avalia: Atitudes, sentimentos.

Limitações: Se for usado só por algum tempo, sem persistência e continuidade, não servirá para avaliar. Apresentará apenas situações esporádicas, e os padrões de reações, contradições e incoerências não aparecerão, o que é fundamental para avaliar atitudes.

B — Com relação à *Avaliação do plano*.

Entendemos que um plano de disciplina deva ser avaliado em três níveis; quanto ao alcance dos objetivos a que se propõe; na sua coerência ou consistência interna; e no seu relacionamento com os objetivos do curso e da instituição.

1. Quanto ao alcance dos objetivos a que se propõe. O primeiro ponto a ser verificado ou avaliado em um programa, principalmente ao seu término, é se houve ou não a consecução dos objetivos pelos alunos.

Pensamos que, além do professor e alunos diretamente envolvidos no processo, um especialista em currículo pode ajudar nesta análise.

As técnicas mais utilizadas são:

a) *Os pré e pós-testes:* Realizados das mais diversas maneiras, mas que procuram organizar atividades que demonstrem em que situação se encontravam os alunos com relação aos objetivos daquela disciplina antes de passarem por ela, e depois de a terem estudado. Pode ser um teste ou uma bateria de testes, os mesmos ou equivalentes, aplicados ao início e ao fim da concretização do plano de ensino, medindo-se e comparando-se os resultados.

b) *Indicadores do aproveitamento dos alunos:* Analisam-se e se comparam os dados que indicam o desempenho dos alunos durante o processo de aprendizagem, procurando-se detectar a relação entre a evolução, o progresso ou o retrocesso na aprendizagem e a participação nas atividades da disciplina.

c) *Debate com os alunos:* Realizada metade da programação, rever junto com a classe se o plano está favorecendo a consecução dos objetivos das unidades e está permitindo o encaminhamento para serem atingidos os objetivos finais do semestre; se há necessidade de alguma alteração. Ao término do semestre (ou ano), discutir com os alunos como o plano, com suas possíveis correções, colaborou para sua aprendizagem; detectar no plano o que mais facilitou e o que menos contribuiu para o desenvolvimento de alunos.

2. Na sua coerência ou consistência interna. Parece-nos igualmente importante que um plano possa ser avaliado quanto à sua coerência interna. Ocorre o caso de os objetivos serem alcançados, a despeito da inconsistência dos meios propostos pelo professor no seu plano, embora isto pareça paradoxal; as razões, entre outras,

podem ser as adaptações improvisadas que o professor vai fazendo à medida que percebe lacunas e desvios. E, é claro, a razão para os objetivos não serem atingidos pode estar nas decisões tomadas em uma ou mais das partes do plano. Daí a necessidade de que seja analisada a correlação entre os objetivos que o plano propõe e as condições que cria para atingi-los: o conteúdo escolhido, as estratégias privilegiadas, os textos indicados, os processos de avaliação propostos. Por vezes, encontramos uma total falta de sintonia entre o que se pretende que o aluno aprenda e as condições oferecidas para isto. O professor pode chegar a estabelecer bem os objetivos que pretende sejam atingidos em sua disciplina, mas não dedicar a mesma atenção e cuidado em escolher e organizar as demais partes do plano.

A técnica mais utilizada para este tópico é a do debate do professor com um educador especialista em currículo e planejamento, que permita a ambos, e principalmente ao professor, identificar as possíveis incoerências do próprio plano, para corrigi-las, ou descobrir novas maneiras de organizá-lo, tendo em vista os objetivos pretendidos.

3. No seu relacionamento com os objetivos do curso e da instituição. Trata-se, neste terceiro nível, de checar a coerência do plano de uma disciplina com os objetivos do curso e da instituição. Já dissemos atrás que é importante que o professor perceba que ele e sua disciplina não existem sozinhos numa instituição de ensino; são parte de um curso e como tal estão colaborando com uma parcela para a formação do profissional que se diplomará ao término do curso. Além disto, esse curso procurará formar profissionais segundo a linha, o espírito, os princípios, os propósitos da instituição da qual faz parte. Razão por que é fundamental que os diretores da instituição possam avaliar juntamente com os chefes de departamento, professores e alunos se os planos de cada disciplina, de cada departamento e dos cursos da instituição estão permitindo que sejam formados os profissionais que ela pretende.

As técnicas mais utilizadas são:

a) *Questionário* respondido por alunos, seguido de um debate entre diretores e alunos. Passa-se aos alunos um questionário elaborado pela direção da instituição, que permita aos alunos se manifestarem sobre o que estão aprendendo em cada uma e em todas as disciplinas daquele semestre, evitando-se clima de "íbope" ou de simpatia e antipatias para com os professores. Obtidos estes dados, comentá-los com a coletividade dos alunos, discutindo "problemas" e/ou as sugestões propostas.

b) *Debate* entre chefe de departamento e professores. Ao término de cada planejamento, o chefe de departamento revê com os professores de cada disciplina a realização, com possíveis adaptações, do plano elaborado. Procurará detectar se as disciplinas de seu departamento contribuíram com o que realmente se esperava delas para o curso do qual fazem parte e quais as possíveis sugestões, adaptações ou correções para o próximo planejamento.

c) O passo seguinte será o *debate* dos chefes de departamento com os diretores da instituição, quando, com os dados levantados e discutidos com alunos e professores, avaliarão a adequação dos cursos e das disciplinas aos objetivos da instituição.

C — Com relação à *Avaliação do desempenho do professor*.

A avaliação do desempenho do professor em sala de aula está relacionada a duas atividades fundamentais: o ensino e a pesquisa ou a produção de conhecimentos, duas atividades que deverão estar interligadas no exercício do magistério. Não aceitamos aqui a concepção dicotômica de que ao professor compete o ensino (transmissão de conhecimentos existentes ou de resultados de pesquisas realizadas) e ao pesquisador compete o papel de produzir novos conhecimentos para serem transmitidos. Entendemos que o professor, para se desempenhar adequadamente de sua função, deverá tanto ser capaz de facilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes tidos como necessários e fundamentais, como, através de sua própria atitude e comportamento, levar o aluno a se iniciar em, ele próprio, produzir algum conhecimento, algum trabalho intelectual e comunicá-lo aos demais.

Por isso entendemos que o desempenho de um professor em sala de aula depende não só de suas habilidades em se relacionar com os alunos, em planejar e fazer acontecer as melhores condições de aprendizagem para eles, mas também de sua produção intelectual. Razão por que, ao propormos uma avaliação do desempenho do professor, nós o dividimos em duas partes: no que diz respeito à sua atividade de ensino e no que diz respeito à sua atividade de pesquisa ou produção intelectual.

Na atividade de ensino:

1. Planejamento de disciplina. Consiste em se pedir ao professor que apresente um plano completo de sua disciplina para aquele semestre ou para aquele ano, bem como os planos das unidades que compõem aquele período, conforme os roteiros apresen-

tados por nós neste livro, no Capítulo 2. A análise deste planejamento e sua discussão com o professor permitirão ao mesmo identificar se se encontra preparado adequadamente para entrar em sala de aula.

2. Entrevista. Esta técnica pode ser utilizada para acompanhamento do professor, *durante o semestre*, na adaptação e execução do planejamento feito. É uma técnica que permite avaliar o desempenho do professor *em ação*. Esta entrevista pode ser realizada com o coordenador pedagógico ou com o chefe do departamento; mas pode se transformar também numa *revisão de equipe*, ou *de departamento*, reunindo professores da mesma especialidade, que trocam suas experiências, periodicamente, no decorrer do semestre, buscando sugestões para um melhor desempenho em sala de aula.

3. Observação direta. É outra técnica que pode ser utilizada para avaliação do desempenho do professor *em ação*. Supõe a presença do observador em sala de aula, o que dificulta muito sua aplicação, pois esta presença pode prejudicar o próprio desempenho do professor, inibindo-o por exemplo, tornando artificiais seus comportamentos, assim como atrapalhar as atividades e o rendimento dos alunos. Por estas razões, em geral, não é bem aceita pelos professores.

Entre recursos auxiliares para a observação, a lista de verificação, os questionários simples ou os mais complexos (como a técnica Q, o diferencial semântico, etc.) podem ser técnicas utilizadas tomando-se o aluno como observador, desde que haja alguns cuidados para evitar vieses trazidos pela simpatia ou antipatia que o professor goza junto aos alunos, pela sua maior ou menor exigência quanto ao cumprimento das atividades, pelo clima de "ibope" quase sempre criado nestas circunstâncias.

Julgamos importante a participação do aluno na avaliação do desempenho do professor nas suas atividades de ensino, mas acreditamos que ela deverá ser feita em entrevistas entre professor e alunos, eventualmente entre alunos e coordenador pedagógico e/ou chefe do departamento, apesar das limitações inerentes à própria técnica de entrevista.

Na atividade de pesquisa: Neste aspecto nos limitamos a indicar as técnicas comumente utilizadas para avaliar a atividade de pesquisa ou produção de conhecimentos: os *relatórios*, pormenorizados, freqüentes, descrevendo o andamento da pesquisa, sua evolução, seu progresso naquele último espaço de tempo considerado; as

publicações, tanto de artigos para revistas especializadas, como de livros, comunicando à comunidade científica os trabalhos realizados; as *teses* de mestrado, de doutoramento ou de livre docência defendidas publicamente; a *participação* em *congressos*, *seminários* e/ou *simpósios* com comunicação de trabalhos científicos; a *participação* em *concursos*, por exemplo, de carreira acadêmica ou universitária.

São os indicadores de que dispomos para avaliar a atividade de pesquisa de nossos professores que, juntamente com sua atividade de ensino os colocarão em condições de um bom desempenho de sua função professoral.

IV. Em Conclusão

Como dissemos no início deste capítulo, procuramos sistematizar alguns pontos sobre o processo de avaliação dentro do planejamento de uma disciplina, buscando uma visão de conjunto sobre ele, e discutir algumas técnicas que possam ser utilizadas. Com isto, esperamos ter fornecido alguns subsídios para reflexão e revisão da prática pedagógica de avaliar. Estamos cientes de que este ponto continua sendo um dos mais difíceis para nós, professores, mas acreditamos também que ele possa sofrer sensíveis alterações em direção à sua superação se o enfrentarmos com uma visão de globalidade, entendendo-o como parte integrante do processo de aprendizagem, e com uma atitude crítica e criativa na utilização das técnicas de avaliação, escolhendo cada vez a mais adequada para medir a consecução dos objetivos propostos.