

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DISCENTE

Maria Helena Campos Soares de Mello (gmamhel@vm.uff.br)

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Engenharia de Produção
Rua Passo da Pátria 156, São Domingos.
24210-240, Niterói, RJ

João Carlos C.B. Soares de Mello (jcsmello@producao.uff.br)

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Engenharia de Produção
Rua Passo da Pátria 156, São Domingos.
24210-240, Niterói, RJ

Resumo: *Apesar de alvo constante de críticas, a tradicional prova escrita ainda é o meio de avaliação preferido por grande número de professores. Este artigo traz algumas reflexões sobre esta preferência e o papel da prova na avaliação e na aprendizagem. É dada especial atenção à preferência pelas coordenações de disciplinas com muitas turmas à realização da chamada prova única. Abordam-se as alegadas razões para esse tipo de prova, e discute-se suas vantagens, desvantagens e conseqüências no processo ensino-aprendizagem.*

Palavras-chave: *Avaliação, Prova única.*

1. INTRODUÇÃO

É voz corrente que prova não é um bom instrumento de avaliação. No entanto, ainda é o instrumento mais utilizado e preferido por professores e estudantes. Afirmações do tipo: “esta turma é muito faladeira. Vou dar uma prova bem difícil para eles prestarem mais atenção às aulas”, são relativamente correntes e deveriam conduzir a uma profunda reflexão. Levanta-se a questão de como elaborar instrumentos de avaliação que não sejam influenciados pelo estado de espírito do professor. Na verdade, a prática da avaliação é uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos e atitudes nos alunos. De acordo com os critérios de avaliação usados, os alunos desenvolvem comportamentos diferentes. Quando se apresenta apenas a possibilidade de prova, individual em sala de aula, o aluno passa a maior parte do tempo tentando descobrir o que o professor considera importante e o que deverá cobrar em prova. Quando se apresentam as possibilidades de avaliação somente por “trabalhinhos” (com a mensagem pejorativa passada pelo uso do diminutivo), os alunos tendem a relegar a disciplina a segundo plano, já que existe uma informação subentendida, a saber: “não se preocupem, todos vão passar”. Quando se diz que a avaliação será feita por uma prova individual, mas com consulta aos apontamentos, o aluno normalmente relaxa com relação à atenção ao que “é importante” e confia que será capaz de estudar na hora da avaliação. Aspectos éticos se apresentam neste processo: o professor que exerce o seu autoritarismo, algumas vezes com a intenção de punir e o aluno, por sua vez, sente-se tentado a usar de meios não ditos ilícitos para melhorar o seu rendimento.

Apesar de todas as dificuldades acima apontadas, o processo de ensino-aprendizagem deve ser fruto de avaliação. Só que, de forma burocrática, muitos docentes (incentivados pela necessidade do registro acadêmico), limitam-se a atribuir uma nota a cada aluno, de forma a classificá-lo perante os demais. A maioria dos professores que atuam no Ensino de Engenharia não teve, em sua formação, o preparo para a docência. Desta forma, costumam

reproduzir atitudes pedagógicas, ou anti pedagógicas, dos seus bons e maus professores. De um modo geral, os alunos são considerados mais maduros e os professores, mais preocupados com o domínio do conteúdo, e raramente preocupam-se com os aspectos pedagógicos do seu trabalho. Aqueles que fazem um planejamento de curso, o fazem por imposição burocrática de uma chefia. A própria expressão que foi utilizada no título deste trabalho é uma provocação, pois, propositadamente foi deixada para ser avaliada somente uma das partes do processo de Ensino-Aprendizagem. E este é um tema bastante delicado. Existem implicações que extrapolam os aspectos meramente técnicos e metodológicos, atingindo aspectos sociais, psicológicos e éticos importantes.

2. ALGUMAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Os autores, como a maioria dos professores, têm feito e observado, ao longo dos mais de 20 anos de prática no Ensino de Engenharia, várias tentativas de se fazer avaliação. Algumas, mais do que outras, têm se mostrado mais felizes.

No início, novamente como a maioria, por insegurança e medo de inovar, se aplicava apenas provas individuais e sem consulta. Como foi descrito, pela observação, a maioria apenas “aprendia” para fazer as provas e, pouco tempo depois, não lembravam de nada.

Com o passar do tempo, as provas passaram a ser mais elaboradas, promovendo desafios, em que o aluno fosse capaz de expressar a possibilidade de transformar, sem meramente reproduzir os conhecimentos. Assim, as provas individuais passaram a ser um instrumento pedagógico importante. Elaborar estas provas era uma atividade prazerosa. Os alunos, no início, tinham receio, mas com o tempo, alguns compreenderam e passaram a participar do desafio também. De qualquer forma, sempre era deixado, uma quantidade de questões de repetição e reprodução cujo acerto assegurasse a nota mínima para aprovação.. Neste caso, já se destacavam alguns alunos e ao longo do tempo, percebeu-se a sua evolução de conhecimentos e criatividade.

Uma experiência marcante, não só na instituição dos autores, como em muitas outras, foi a instituição da chamada “prova única”. O Cálculo I, que já possuía uma carga de expectativas negativas, iniciou este processo. O pretexto era a existência de grande número de turmas (na UFF chegaram a 12), ministradas por professores com diversas formações e variados níveis de exigência, e a necessidade de uniformizar procedimentos (Soares de Mello et al, 2001). Na realidade, esta justificativa tentava esconder o verdadeiro objetivo: fiscalizar, pela observação das notas, o trabalho de alguns professores, que se suspeitava não cumprirem corretamente as suas obrigações. A avaliação do aluno era (e ainda é, quando a prática, por vezes, é ressuscitada) deixada para segundo plano. Procurava-se fiscalizar o trabalho dos professores, ao invés de avaliar o aprendizado do aluno.

O processo adquiriu as características de um concurso classificatório, semelhante ao vestibular, em vez de um processo de avaliação. Todas as turmas eram reunidas num sábado e as provas aplicadas simultaneamente. A escolha de questões para a prova era feita em uma reunião, em que as questões ditas simples eram ridicularizadas. Muitos dos integrantes da equipe tinham mais preocupação em mostrar que eram capazes de elaborar questões diferentes e difíceis, do que propriamente avaliar o aprendizado. Alguns professores nunca tinham as suas questões escolhidas, e ressentiam-se disso. Ademais, as questões eram escolhidas individualmente, com pouca preocupação com o conjunto. E, o tempo da prova tornou-se insuficiente, sendo progressivamente aumentado. Então, aos problemas já existentes, somava-se o cansaço.

Naturalmente, o índice de reprovação que já era elevado, tinha tendência a aumentar. E, o nível cognitivo diminuía, já que os aprovados apresentavam dificuldades nas matérias seguintes (Fernandes et al, 2001b).

Após uma profunda reforma curricular dos cursos de Engenharia da UFF, em que se decidiu que o primeiro período não podia ser mais o chamado “banho de sangue” que era antes, houve uma forte reflexão e mudança nos procedimentos adotados. A equipe foi reduzida e homogeneizada, e novos procedimentos de avaliação, embora ainda clássicos, foram adotados. Após muita discussão, chegou-se à conclusão que a prova individual e sem consulta fazia parte da cultura dos alunos. Principalmente os recém chegados do ensino

médio. Assim, optou-se por este modelo. Mais ainda, ficou patente que os alunos costumam estudar quando são cobrados. Neste caso, decidiu-se aumentar o número de provas, dividindo-se cada uma das duas provas em 3 partes. Ou seja, mais ou menos a cada duas semanas os alunos eram submetidos a uma avaliação. Este processo mostrou-se muito vantajoso, tanto que é adotado até hoje em turmas de primeiro período. Interessante de se notar é o apelo afetivo que esta prática traz consigo. Uma das falas mais freqüentes dos alunos é que gostam desta forma de avaliação pois após o segundo teste, eles já não têm medo de fazer prova e que sentem-se bem pelo fato de o professor preocupar-se com o fato de eles estarem ou não aprendendo. As vantagens desta avaliação não foram percebidas apenas de forma qualitativa: um estudo com ferramentas de Pesquisa Operacional mostrou o elevado rendimento das turmas em que se seguia tal procedimento (Soares de Mello et al, 2002).

Após 18 anos atuando com disciplinas de matemática no ciclo básico, passou-se a atuar com disciplinas do ciclo profissional. Neste momento, aparentemente o aluno já acumulou uma série de experiências na vida profissional e costuma ter bons casos de estudo para partilhar e aplicar as técnicas que estão sendo estudadas. Gradativamente vai-se introduzindo autonomia e responsabilidade pelo aprendizado e, conseqüentemente, a avaliação já não pode mais ser simplesmente prova individual. É a hora de se agregar métodos tutoriais, que estimulam a participação do aluno e as aulas tornam-se mais dinâmicas. Paulatinamente, as provas vão sendo substituídas por problemas a serem resolvidos e apresentados. Com isto, estimula-se além do conhecimento, o desenvolvimento de atitudes e posturas, para a sobrevivência no meio profissional.

Além destas, tem-se acompanhado várias tentativas de se fazer uma melhor avaliação (ou aferição). Um dos casos mais interessantes que se tem notícia é a chamada “avaliação participativa”, em que os alunos após terem realizado uma prova, individual e sem consulta, e o professor ter corrigido, são submetidos individualmente a uma espécie de defesa da sua prova, em que ele corrige ou não os erros cometidos e o professor então avalia se o aluno acabou alcançando ou não o objetivo (Fernandes. et al, 2001a)

3. REFLEXÕES SOBRE A PROVA ÚNICA

Ainda hoje existem defensores da prova única. Inclusive entre os alunos. O principal argumento que eles utilizam é o fato de ficarem imunizados contra o “professor carrasco”. Se a prova é “de banca”, eles não correm o risco de, numa mesma disciplina, serem mais cobrados que os colegas de outras turmas. Mesmo entre alguns professores, é corrente esta defesa pelo fato de a responsabilidade pela avaliação não ser só sua. Situações particulares não são consideradas. Um caso extremo que ocorreu foi o de uma turma estar abalada pelo falecimento de um colega que tinha ocorrido horas antes, e a prova não poder ser adiada por ter que ser aplicada simultaneamente. Ou o fato de uma professora ter comentado que a turma estava muito dispersa, mas ela já tinha dado três capítulos do livro. Ao ser perguntada se a turma entendeu, a sua resposta foi que, não sabia, mas tinha dado toda a matéria prevista, pois não podia se atrasar. Desta forma, a prova, ao invés de avaliar o aprendizado, ou o processo de ensino-aprendizagem, torna-se um instrumento de pressão. Transforma o procedimento em um concurso, com resultados questionáveis. Alguns argumentam ser “mais justo”. Mas avaliar é questão de justiça?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem intenção de ser conclusivo. Pretende lançar questões para se refletir sobre o processo de avaliação, que é dos temas menos tratados pedagogicamente. Bons instrumentos de avaliação podem tornar-se aliados no processo. Maus instrumentos, tornam-se inimigos.

Deve-se notar que a prova clássica pode ser, não só um bom instrumento de avaliação mas, principalmente, um instrumento do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, avaliações consideradas mais modernas, como as participativas, podem não atingir o seu objetivo, se aplicadas de forma incorreta, ou precocemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, A.J.S., SOARES DE MELLO, J.C.C.B., BARBEJAT, M.E.R.P. Uma experiência de avaliação participativa. In: XXIX COBENGE – CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2001, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre, 2001a.

FERNANDES, A.J.S., SOARES DE MELLO, J.C.C.B., SOARES DE MELLO, M. H. C. Ensino de Cálculo I: Evolução na UFF In: VII EEE – ENCONTRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 2001, Petrópolis & Iguaba Grande, RJ. **Anais** do VII EEE, RJ, 2001b.

SOARES DE MELLO, J.C.C.B., ESTELLITA LINS, M.P., SOARES DE MELLO, M. H.C., GOMES, E.G. Evaluating the Performance of Calculus Classes Using Operational Research Tools. **European Journal of Engineering Education**. v.27, n.2, p.209 - 218, 2002.

SOARES DE MELLO, J.C.C.B., SOARES DE MELLO, M.H.C., FERNANDES, A.J.S. Mudanças no ensino de Cálculo I: histórico e perspectivas. In: XXIX COBENGE – CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2001, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre, 2001.

ABOUT EVALUATING STUDENTS

Abstract: *Although people use to say that written tests are not a good way to evaluate what students have learned, yet it is the preferred. This paper intends to make us think about this preference and how can we use these written tests as a good way to evaluate our students. It is specially treated the preference of some groups of teachers and professors for the called unified tests. Yet we try to make a comparison and some discussion about how good or how bad it may be in order to evaluate the teaching-learning process.*

Key-words: *Evaluation, Unified Tests*