



ATIVIDADES EM GRUPO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DISCENTE

José Geraldo de Souza – jgeraldo@inatel.br

Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL)

Av. João de Camargo, 510 – Centro

37.540-000 – Santa Rita do Sapucaí - MG

Karina Perez Mokarzel Carneiro – karina@inatel.br

Mario Augusto de Souza Nunes – maugusto@inatel.br

Resumo: *Durante muito tempo o ensino brasileiro baseou-se no paradigma de que o professor é detentor dos conhecimentos e os transmite a um grupo de estudantes, que depois devolvem o que aprenderam por intermédio de provas. Neste modelo, as avaliações individuais centradas na memorização, na repetição de métodos, na reprodução precisa e detalhada das explicações do professor e na punição do erro, se tornaram inadequadas para os dias atuais.*

Um dos principais aspectos debatidos hoje nas instituições de ensino são as formas de avaliação, as maneiras de quantificar o aproveitamento escolar e o significado do erro nas avaliações, elementos que estão entre os principais causadores da desmotivação, da repetência e da evasão escolar.

No âmbito preventivo de um programa de formação continuada de professores no ensino superior, as atividades em grupo contribuem para o desencadeamento de perturbações nos docentes que os levem a refletir sobre suas práticas e incentivar o desenvolvimento de instrumentos didático-pedagógicos que possam restabelecer a motivação e a criatividade nas escolas.

A proposta deste trabalho é descrever a atividade em grupo realizada com professores do curso de engenharia elétrica do Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL), que abordou a avaliação discente, levando em consideração os aspectos cognitivos e afetivos.

Palavras-chave: *Avaliação, Formação continuada, Avaliação discente.*

1. INTRODUÇÃO

A orientação de professores do ensino superior é uma preocupação das escolas brasileiras desde a década de 70, porém, não é uma questão puramente nacional. Outros países como Chile, Estados Unidos e Alemanha também voltaram suas atenções ao problema da capacitação do docente universitário.

Tal orientação surgiu para atender professores do ensino fundamental e médio, pois, acreditava-se que, atuando neste nível de aprendizagem, evitavam-se dificuldades futuras. Porém, a realidade mostra que existem universitários e pós-graduandos que também apresentam dificuldades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de se atuar também no ensino superior.

As dificuldades na aprendizagem surgem, dentre outros fatores, a partir de problemas neurológicos, psicológicos, familiares, sociais, uso de drogas e do relacionamento com o

professor. As discussões em torno das dificuldades que acometem o ensino superior, nos congressos nacionais e internacionais, revelam a complexidade do problema. Porém, as providências tomadas pelas instituições de ensino e políticas, como: mudanças na grade curricular, diminuição da carga de aulas expositivas, melhoria dos laboratórios e o incentivo aos cursos de mestrado e doutorado apenas em áreas técnicas, não são suficientes para reverter o quadro. Para que haja mudança efetiva na situação em que se encontra o ensino no Brasil, é imprescindível a orientação educacional constante e periódica do corpo discente e docente.

A intenção do programa de formação continuada de professores, através de um processo grupal, é desencadear perturbações no professor que o leve a refletir sobre sua prática e incentivar o desenvolvimento de instrumentos didático-pedagógicos que possam restabelecer a motivação e a criatividade nas escolas. Estas reflexões devem ser proporcionadas pela escola, juntamente com um psicopedagogo, visando melhorar a qualidade no ensino.

Um dos desafios da orientação educacional é a quebra da resistência à mudanças por parte dos professores na transposição das metodologias de ensino tradicionais para metodologias mais modernas, dinâmicas e motivadoras

VASCONCELOS (1996) destaca que da aceitação, ou não, da proposta sugerida, por parte dos professores dependerá o sucesso (ou fracasso) da mesma. Enfoca também que a questão da capacitação do docente para o exercício do magistério no 3º grau não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque não há tradição de cursos destinados à preparação desses professores. Em segundo, porque, em virtude de acomodações, temor de perda de *status* ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se ou, no mínimo, resistem a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento, nessa área.

2. O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Nos cursos superiores brasileiros são considerados habilitados à carreira docente, aqueles que possuem um título superior. Assim, para ser professor de medicina, basta ser médico; para ser professor de história, basta ser historiador; para lecionar na área de engenharia, basta ser engenheiro. Tal procedimento deve ter origem no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão é suficiente para transformar um indivíduo legalmente diplomado num professor. Como resultado disso, os professores acabam aprendendo a ser docentes, quando isso acontece de fato, pela própria experiência.

O modelo de ensino onde o professor é o detentor do saber e o elemento ativo do processo ensino-aprendizagem, e o aluno é totalmente passivo, aceita o conhecimento como uma verdade não contestável, é desmotivador. Não basta que o professor aprimore o seu conhecimento técnico, é preciso promover situações desafiadoras para o aluno, que o transporte para um nível de conhecimento superior ao já existente. Portanto, além da capacitação técnica é indispensável ao professor o conhecimento de técnicas de ensino e de relacionamento humano.

Tanto o professor quanto os alunos trazem consigo experiências anteriores ao encontro na sala de aula. A relação professor-aluno vai depender principalmente da maturidade afetiva do professor. A orientação educacional grupal contribui para esta maturidade, porém, se o professor não conseguir lidar com seus fantasmas e frustrações, deve procurar a orientação individual do psicopedagogo.

As atividades propostas pelo grupoterapeuta devem contribuir para a diminuição, ou até eliminação, de características antipáticas dos professores como: autoritarismo, insegurança,

frieza, desprezo, desinteresse, agressividade e ironia, e passem a ter atitudes que os tornem mais simpáticos.

3. AVALIAÇÃO E ERRO

Devido às constantes mudanças sociais ocorridas no mundo, o ensino, altamente baseado na memorização e na reprodução de tarefas repetitivas, não é mais apropriado ao perfil do atual profissional. Portanto, as avaliações individuais centradas na memorização, na repetição de métodos, na reprodução precisa e detalhada das explicações do professor e na punição do erro, tornaram-se inadequadas para os dias atuais.

Um dos principais aspectos debatidos nas instituições de ensino são as formas de avaliação e as maneiras de quantificar o aproveitamento escolar. Por ser uma das maiores causas da desmotivação, da repetência e da evasão escolar, o sistema de avaliação deve ser repensado e arduamente discutido. Porém, isto não deve implicar em um relaxamento dos níveis de exigência, mas na adoção de uma forma mais eficaz de valorizar a construção e a aquisição do conhecimento, observando as capacidades adquiridas pelo indivíduo quanto a generalizações, comparações, análises, sínteses, críticas, discriminações, organizações, estruturas lógicas, etc.

Não existe uma maneira única de se avaliar um grupo de alunos, pois há diferenças entre disciplinas, escolas, número de alunos e abordagem. Cabe ao professor analisar qual o melhor sistema de avaliação a ser adotado na sua disciplina. O orientador educacional deve incentivar os docentes a experimentarem novos métodos de avaliação e aperfeiçoar os já existentes.

Toda experiência deve ser relatada aos outros docentes da instituição, colocando os pontos positivos e negativos, as dificuldades encontradas na execução de tal trabalho e os resultados obtidos. Ao expor e ouvir experiências diversas e ao debater sobre o assunto, o professor aumenta seu senso crítico podendo, assim, reavaliar sua metodologia de avaliação, identificar falhas e saná-las.

Alguns professores gostam de ser detentores do saber. Submetem seus alunos a massacres psicológicos e se vangloriam por serem os responsáveis pelos mais altos índices de reprovação da escola. Suas avaliações não valorizam a construção do conhecimento, conseguem, apenas, quantificar informações retidas naquele momento.

BAZZO (1998) cita as palavras do professor Raymundo de Oliveira, numa palestra em um congresso de estudantes de engenharia, em Goiânia, procurando mostrar para os estudantes a incoerência que existia no fato de tais professores confundirem as dificuldades impostas em suas disciplinas com sua competência profissional: “Vocês alguma vez na vida já viram um médico, em roda de amigos, se vangloriar por ter, nas últimas trinta operações, matado metade de seus pacientes? Ou, buscando mais proximidade com nossa profissão, já ouviram de algum engenheiro palavras ufanistas procurando realçar o aspecto de que das últimas cinquenta edificações a maioria delas veio abaixo, matando uma porção de cidadãos? Creio que não! No entanto não é incomum ouvirmos, de forma exasperada, muitos professores se revestirem do maior orgulho ao realçarem a sua ‘capacidade’ em reprovar a maioria dos estudantes que ousaram construir conhecimento com ele”.

Outros professores, com medo de críticas e de perderem a posição que ocupam, aplicam provas fáceis para que a maioria dos alunos obtenha a aprovação.

Os professores extremistas normalmente apresentam forte resistência a mudanças. Os trabalhos em grupo devem contribuir para a instalação, na instituição, da cultura de que as metodologias de avaliação devem realmente quantificar e qualificar a construção do conhecimento.

Outro ponto de igual importância a ser tratado é o significado do erro nas avaliações. O orientador das atividades grupais deverá desenvolver nos educadores a capacidade crítica de analisar se o erro é proveniente de problemas relacionados ao aluno, ao próprio professor, à escola ou à sociedade. Os erros dos alunos devem fornecer elementos para o professor refletir sobre sua prática e modificar sua estratégia de ensino.

As escolas e seus educadores tendem a se preocupar mais com a quantificação do acerto e a punição do erro do que com o raciocínio do aluno, desconsiderando totalmente a construção do conhecimento.

4. ATIVIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

4.1. Contexto e motivação

A atividade de formação continuada de docentes do curso de engenharia de que trata este artigo foi denominada de Atividade de Fundamentação da Avaliação da Aprendizagem Escolar, realizada pelo Inatel - Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG), no primeiro semestre de 1996.

Participaram 32 docentes do curso de graduação em Engenharia Elétrica, modalidade Eletrônica, e a atividade foi desenvolvida em duas etapas: a primeira sobre a avaliação da aprendizagem escolar; a segunda sobre objetivos de ensino, com ênfase em objetivos operacionais.

Essa e outras atividades de formação docente realizadas pelo Inatel orientavam-se por dois objetivos. O primeiro era a capacitação docente em trabalho para o desenvolvimento da prática educativa individual e institucional.

O Instituto, naquela época, estava realizando mais uma reestruturação do seu quadro curricular e, com ela, vinha à tona necessidades de capacitação docente para atender as orientações do novo projeto curricular da instituição.

As necessidades agrupavam-se em torno de planejamento coletivo do ensino por áreas afins, planejamento coletivo de recursos humanos e materiais para o novo projeto acadêmico e capacitação dos recursos humanos para desenvolver esse projeto.

Dentre os recursos humanos, os docentes tinham a primazia e a docência era a atividade privilegiada. Mas demandava (e ainda demanda) capacitação para o desenvolvimento de competências e habilidades para planejar e realizar a avaliação da aprendizagem escolar, para mediar e orientar as atividades discentes.

Havia também lacunas e deficiências de ordem técnica e tecnológica, no novo projeto acadêmico do instituto, que igualmente foram contempladas com planos de capacitação e treinamento adequados às necessidades identificadas.

O segundo objetivo das atividades de formação docente, no Inatel, era a preparação dos docentes para a construção do Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Elétrica que, supunha-se lá, deveria ser construído mais adiante, como de fato se deu. Urgia iniciar a capacitação dos docentes, na sua grande maioria engenheiros, para qualificar a discussão e a construção desse projeto pedagógico.

Nesse contexto e com essas motivações é que foram planejadas as atividades de capacitação docente dos professores e professoras da instituição, entre as quais aquela que passa a ser descrita e analisada.

4.2. Desenvolvimento da atividade

Dois princípios, teimosamente, apresentavam-se como iluminadores do planejamento da atividade sobre a fundamentação da avaliação. O primeiro exigia que a atividade exibisse aos docentes-engenheiros uma fundamentação pedagógica clara e segura sobre a avaliação. O segundo impunha que, didaticamente, a atividade produzisse, pelo menos, perturbações na reflexão e na prática pedagógica dos docentes.

O primeiro princípio foi atendido através de um texto sobre avaliação da aprendizagem escolar, elaborado de forma bem articulada e cuidadosa com respeito à conceituação de avaliação, e referenciado em autores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi e outros.

A primeira parte da atividade foi, então, a apresentação desse texto ao grupo de participantes e a sua discussão.

Durante essa primeira parte, o grupo mostrou-se resistente, passivo, mas participou do debate proposto depois de devidamente provocado.

Para atender ao segundo princípio, que exigia da atividade alguma interferência na reflexão e na prática pedagógica dos docentes, foi elaborado um instrumento de avaliação (uma prova) do grupo participante a respeito do texto que tinha acabado de ser apresentado e discutido. Essa avaliação e a discussão dos seus resultados constituíram a segunda parte da atividade.

Mas não foi uma avaliação qualquer ... O seu instrumento foi, **intencionalmente**, mal preparado, com muitos dos defeitos que têm os testes, as provas, os exames mal elaborados, mal aplicados e mal aproveitados que são aplicados aos estudantes.

Quando os professores orientadores da atividade anunciaram aos docentes participantes o teor da segunda parte da atividade, causou-se nos docentes o primeiro impacto imediatamente revelado: reclamaram da surpresa, reclamaram de não terem sido avisados sobre a avaliação, reclamaram da falta de preparação para serem avaliados. O grupo estava experimentando o desconforto e a insegurança pessoal produzidos pela *avaliação-surpresa*.

As questões da prova estavam mal redigidas e mal elaboradas, sem objetividade e com erros de grafia. Não havia sintonia entre a avaliação proposta e os objetivos da atividade anunciados, inicialmente, ao grupo de participantes. Os critérios de avaliação não foram, em nenhum momento, indicados aos docentes.

Enquanto o grupo lutava com as questões da prova, os dois docentes orientadores da atividade conversavam, animadamente, dentro da sala, dedicados, intencionalmente, a perturbar o ambiente.

Cerca de 15 minutos após o início da avaliação, ela foi interrompida para os orientadores avisarem que tinham esquecido de indicar a sua duração, que era de 40 minutos, e que, portanto, faltavam 25 minutos para o seu término.

Novamente, os docentes ficaram estressados, perturbados com a informação, reclamaram, pediram mais tempo e foram, apenas, ignorados.

A irritação do grupo era visível nos rostos contraídos, enquanto os orientadores pareciam divertir-se com a situação criada.

Completado o tempo da prova, sem nenhuma concessão de mais tempo, as folhas foram recolhidas e distribuídas, aleatoriamente, aos docentes para corrigi-las e atribuir-lhes um grau de 0 a 100, sem fazer nenhuma anotação nas folhas. (As provas eram identificadas apenas por um número e um docente não poderia corrigir a sua própria prova.) Para a correção das questões, foi entregue aos docentes uma chave de correção que remetia o avaliador, em cada questão, ao texto de referência. Mas a correção de cada questão ficava à mercê do entendimento do texto pelo avaliador.

Feita a primeira correção, as provas foram novamente distribuídas aos docentes para uma nova correção, de modo que cada prova foi corrigida por dois avaliadores diferentes.

Completadas as correções, os graus atribuídos pelos avaliadores foram expostos ao grupo, como na Tabela 1 abaixo, e abriram-se os debates sobre a segunda parte da atividade. Nesse momento, foi revelado ao grupo de participantes a intencionalidade dos erros conceituais e técnicos da avaliação proposta, do ambiente adverso que foi criado, o que acalmou os ânimos e propiciou uma rica discussão em seguida.

Tabela 1 – Graus atribuídos por dois avaliadores diferentes às provas do grupo participante

Prova	Avaliador 1	Avaliador 2
1	65	35
2	40	55
3	60	50
4	sem correção	sem correção
5	45	60
6	88	74
7	55	70
8	64	80
9	30	50
10	30	50
11	40	40
12	60	80
13	55	45
14	55	53
15	65	100
16	80	50
17	80	100
18	60	60
19	zero	zero
20	35	30
21	sem correção	sem correção
22	60	50
23	10	65
24	90	70
25	20	20
26	60	75
27	40	40
28	57	30
29	50	38
30	50	100
31	55	55
32	sem correção	60

Observa-se pelas indicações da Tabela 1 que três docentes deixaram o grupo, no momento da correção das provas, e um retornou a tempo de participar da segunda correção.

O levantamento e a discussão dos pontos negativos e positivos da avaliação a que foram submetidos os docentes constituíram uma etapa muito produtiva da atividade, por ser

reveladora da reflexão e da autocrítica que a maioria dos participantes fazia, naquele momento.

O texto de referência foi retomado várias vezes para fundamentar as análises críticas, a experiência de alguns participantes foi exposta para destacar pontos negativos ou positivos da avaliação realizada. Outros projetaram a experiência vivida naquela atividade para os momentos de avaliação de seus alunos, estabelecendo relações e comparações entre essas situações.

A verificação, na Tabela 1, das disparidades de graus atribuídos à mesma prova e também a atribuição de graus como 38, 53, 88, etc. provocaram interessantes discussões entre os docentes a respeito dos critérios de correção de uma prova e do relativismo dos graus atribuídos.

As discussões deixaram ainda sugestões para serem discutidas, posteriormente, como auto-avaliação do estudante, preparação do estudante para ser avaliado, preparação do professor para avaliar, entre outras.

4.3. Resultados da atividade

Na avaliação da atividade pelos participantes, já se pode observar que os docentes estavam perturbados, positivamente, por ela. Algumas críticas e autocríticas revelaram propostas pessoais de mudança nos procedimentos e instrumentos de avaliação.

A atividade foi destacada muitas vezes, durante a sua avaliação e após a sua realização, em outros ambientes, pela sua qualidade de provocar a reflexão dos docentes sobre a prática de avaliação de cada um.

Foi manifestada ainda, durante a avaliação da atividade, a necessidade de capacitação dos docentes para planejar o ensino e a avaliação da aprendizagem. Essa manifestação abriu a oportunidade para a proposição de outras atividades de capacitação docente (que já estavam em fase de planejamento inclusive), destacando-se os temas: a definição de objetivos de ensino, o planejamento da avaliação da aprendizagem, o plano de ensino de disciplina.

A partir de agosto de 1997, o recém-criado Núcleo de Orientação Didático-Pedagógica do Inatel passou a coordenar essas atividades, juntamente com as discussões para a sistematização do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica do Inatel.

A primeira iniciativa foi continuar a capacitação docente nos temas de avaliação da aprendizagem, elaboração de objetivos de ensino e planejamento de ensino. Essas atividades foram realizadas com os docentes em trabalho, orientadas por especialistas internos e externos, na forma de palestras, oficinas de trabalho e discussões em grupos específicos.

No tema da avaliação da aprendizagem escolar, a primeira consequência foi a flexibilização ao docente do planejamento da avaliação da aprendizagem que, até então, era muito formatado e limitado, no plano de ensino das disciplinas. Os docentes foram incentivados e orientados a planejar a avaliação da aprendizagem nas suas disciplinas de forma mais livre e criativa e menos tradicional, criando novos procedimentos e instrumentos ou alterando os que já eram usados.

Hoje a instituição convive com diversidade de momentos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar, resultado da reflexão dos docentes e das orientações e incentivos que receberam de seus Departamentos de Ensino. Muitas resistências e muitos tabus ainda estão sendo vencidos, permanecem dificuldades a resolver, mas o processo de avaliação da aprendizagem, na instituição, é hoje diferente do de anos passados e mostra melhores resultados em termos de rendimento acadêmico.

Outra consequência das discussões sobre avaliação da aprendizagem, elaboração de objetivos e planejamento do ensino para a formação continuada dos docentes foi a constatação, no decorrer das discussões, da inadequação da forma e do instrumento de planejamento do ensino das disciplinas, na instituição. Duas decisões foram implementadas: (a) a adoção de um instrumento de planejamento de ensino que exige do docente a reflexão mais dedicada sobre o papel e os objetivos da sua disciplina na formação profissional dos estudantes, bem como a sua contextualização e justificação, a partir da referência dos objetivos institucionais e do projeto pedagógico do curso; (b) orientação aos docentes para o planejamento do ensino de disciplinas, impulsionando os Chefes dos Departamentos de Ensino a participarem mais desse planejamento e a interagir com os docentes durante o processo.

Hoje, há nos Departamentos de Ensino grupos que discutem e planejam as disciplinas de uma área, coletivamente, e esse é um dos objetivos da orientação acadêmica no Instituto: o planejamento coletivo do ensino das disciplinas, incluindo-se o planejamento da avaliação, por grupos de conteúdos curriculares.

Paralelamente à realização das atividades acima relatadas, vários docentes procuraram, espontaneamente, orientação do Núcleo de Orientação Didático-Pedagógica do Inatel sobre vários aspectos relacionados à sua prática docente, notadamente sobre planejamento de ensino, da avaliação da aprendizagem e sobre elaboração de instrumentos de avaliação.

Esse serviço de orientação é oferecido, permanentemente, aos docentes e a sua procura acentuou-se a partir de 2000, quando foi implantado no Instituto o Projeto de Avaliação do Desempenho Docente em Disciplina, com participação dos Chefes de Departamento de Ensino e dos estudantes como avaliadores.

Atualmente, o Núcleo também oferece um serviço de avaliação da avaliação da aprendizagem que compreende: análise da avaliação da aprendizagem nas disciplinas (procedimentos e instrumentos), na referência do seu planejamento de ensino; relatório de sugestões de alteração no planejamento da avaliação e/ou do ensino; e indicação de eventuais falhas no processo.

5. CONCLUSÕES

A atividade de capacitação docente aqui relatada, no âmbito de um programa de formação continuada de professores, motivou-se pela necessidade de capacitação docente para a avaliação da aprendizagem escolar e pelo objetivo de submeter os docentes a uma situação concreta de avaliação, capaz de produzir, ao menos, perturbações na sua reflexão e na sua prática docente.

Intercalando atividades individuais e grupais, os docentes do Inatel, durante as etapas de fundamentação da avaliação e de avaliação da fundamentação da avaliação, experimentaram tanto a intensidade da presença dos elementos cognitivos e afetivos do avaliado, durante o processo de avaliação, quanto a interferência desses elementos nos resultados da avaliação.

Experimentaram também, como avaliadores, o peso das interpretações e percepções pessoais sobre o processo de avaliação e sobre os seus resultados.

A atividade não analisou, com profundidade, todos os elementos da avaliação da aprendizagem escolar. Ao contrário, iniciou, fundamentadamente, a discussão e a reflexão sobre o tema, já apontando pistas para caminhos alternativos à prática docente de avaliação da aprendizagem escolar.

A continuidade, a ampliação e o aprofundamento da discussão e da análise desse tema permanecem na agenda do programa de formação continuada dos docentes do Inatel. Nesse sentido, ao longo desses anos, o Instituto realizou várias atividades, implementou decisões,



incentivou iniciativas e criou serviços para apoiar a formação continuada dos docentes e para fomentar o desenvolvimento de sua capacitação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica.** Florianópolis: UFSC, 1998.

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. **Relatório de Atividade de Fundamentação da Avaliação da Aprendizagem Escolar.** Santa Rita do Sapucaí, MG: Instituto Nacional de Telecomunicações, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, A. de O. **Avaliação Escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

GROUP ACTIVITIES IN CONTINUAL FORMATION OF PROFESSORS: STUDENT EVALUATION

Abstract: During a long time, Brazilian teaching guided itself by the paradigm that the professor was the holder of the knowledge and transmitted it to a group of students, that returned what they had learned through tests. Based on this model the individual evaluations were centered on memorization, on method repetitions, in precise and detailed reproduction of the professors explanation, and in error punishment which have become inadequate nowadays.

One of the main aspects debated nowadays in educational institutions is the form of testing, the ways to quantify the school performance and the meaning of the errors made in the tests, elements that are greatly responsible for the lack of motivation, the failing and the school drop outs.

In the preventive scope of a program of continual formation of high level professors, group activities contribute for triggering perturbation in the professors that will lead them to reflect on their practices and stimulate them to develop new didactic-pedagogic tools that can boost up the motivation and creativity of schools.

The purpose of this paper is to describe the group activity performed with professors from the Electric Engineering course of the National Institute of Telecommunications (INATEL), that covered the students' testing, considering their cognitive and affective aspects.

Key-words: *Continual formation, Group activities, Student evaluation.*