

### 11.1 Importância da avaliação

Poucas coisas costumam ser tão desagradáveis para o professor universitário quanto a necessidade de avaliar o aprendizado dos alunos. Não apenas pelos esforços que são requeridos, mas também pelo constrangimento que representa avaliar e, como consequência, reprovar adultos. Para muitos professores, a avaliação constitui, também, procedimento bastante crítico, o que os leva a duvidar dela e a aplicá-la apenas por ser exigência da escola e das autoridades educacionais.

De fato, a avaliação apresenta muitos aspectos críticos. As provas e os exames, que constituem os procedimentos mais adotados para a avaliação de alunos nos cursos superiores, vêm sendo objeto de sérias acusações, como:

- provocar situações de ansiedade e de *stress*;
- conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos professores;
- reduzirem-se geralmente ao controle da retenção de conhecimentos, deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade;
- apresentarem-se, com frequência, desvinculados dos objetivos do curso;
- serem realizados com alto grau de subjetividade;
- serem muito influenciados pelos estereótipos e pelo efeito de halo;
- consumirem demasiado tempo e energia dos professores e dos alunos;
- enfatizarem mais a forma do que o conteúdo;
- desestimularem a expressão dos juízos pessoais do aluno;
- incentivarem a fraude;
- favorecerem a especulação com a sorte;
- exaltarem o desempenho individual em detrimento do trabalho de grupo;
- valorizarem demasiadamente o espírito de competição;

- fazerem com que o professor ensine em função das provas;
- dificultarem aos alunos avançar segundo o seu próprio ritmo; e
- não respeitarem o saber elaborado pelos alunos.

Todas estas objeções são, pelo menos em parte, verdadeiras. Não se pode negar que os exames tenham sido utilizados de forma tão abusiva a ponto de viciar a ação educativa da escola. Não são raros os casos de alunos cuja carreira foi seriamente prejudicada por exames. Uma análise atenta e crítica dos exames pode mesmo identificá-los como privilegiados instrumentos do imobilismo social (Bourdieu e Passeron, 1976; Luckesi, 2003; Berbel, 2001).

Dáí, porém, concluir que os exames e as provas possam ser eliminados soa como algo utópico. O processo de avaliação encontra-se intimamente relacionado com o processo de aprendizagem. Não se pode pensar em educação por objetivos sem considerar algum tipo de avaliação.

O fato de os exames terem sido tradicionalmente mal utilizados nas escolas superiores não significa que sejam destituídos de valor. Em favor deles pode-se dizer que:

- embora a medida rigorosa seja talvez impossível, é possível a obtenção de resultados bastante satisfatórios do ponto de vista estatístico;
- são úteis para que os alunos possam situar-se em relação à matéria e aos outros alunos;
- constituem uma forma de controle do trabalho dos professores;
- representam uma forma privilegiada de fornecimento de *feedback* para o professor e para o aluno.

## 11.2 Fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior nos tempos atuais

### 11.2.1 *A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem*

A avaliação ao longo dos últimos séculos vinculou-se quase exclusivamente à função seletiva da escola. Grande parte dos esforços dos professores foi dedicada para determinar quais os alunos que seriam eliminados em cada uma das etapas do processo educacional. Assim, as instituições educacionais passaram a dirigir sua atenção primordial ao aluno raro, o que teve como efeito a eliminação da maioria das crianças provenientes das classes operárias e a oferta de vantagens especiais aos filhos de profissionais liberais (Bloom et al., 1983, p. 5).

Essa concepção de avaliação, bem como a própria idéia de utilização da escola para fins de seleção, está completamente ultrapassada. Não apenas por razões de ordem humanística, mas também em decorrência de fatores socioeconômicos. Os países, à medida que se desenvolvem, passam a necessitar de maior percentual de pessoas com



formação universitária. Nesse contexto, a principal função da escola passa a ser a de promover o desenvolvimento do indivíduo. Ou, em outras palavras, sua principal tarefa é a de fornecer aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessárias para viverem de forma eficiente numa sociedade complexa.

Numa escola com estas características, a avaliação deixa de ser vista como instrumento de seleção e de fiscalização, externo ao processo de aprendizagem, mas como um método de coleta e análise dos dados necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos; como parte integrada e essencial desse processo.

### *11.2.2 A avaliação vincula-se diretamente aos objetivos da aprendizagem*

Uma avaliação entendida como parte do processo de aprendizagem exige, antes de mais nada, que se considerem seus objetivos. São estes que determinam o que será avaliado, com que instrumentos, em que nível etc.

No início do ano letivo (ou do semestre, conforme o caso), o professor precisa deixar bem claro para si e para os alunos que mudanças espera que neles ocorram como resultado do curso. A partir destes objetivos, ele poderá não apenas escolher as estratégias mais adequadas para facilitar a aprendizagem, mas também os procedimentos para avaliar em que medida aqueles objetivos foram alcançados.

### *11.2.3 A avaliação deve ser contínua*

Tradicionalmente, concebe-se a avaliação como algo que ocorre no fim de um ciclo didático. Porém, a avaliação deve ser contínua durante o curso.

À medida que os alunos são submetidos a contínuas avaliações, cria-se um sistema de *feedback*, que lhes possibilita identificar o que lhes falta aprender para alcançar os objetivos do curso. Dessa forma, a avaliação passa a ter um caráter mais formativo que controlador.

### *11.2.4 A avaliação deve ser objetiva*

A avaliação deverá considerar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado. Para tanto, deverá ser elaborada mediante dados objetivos, coletados a partir de instrumentos adequados.

Muitos são os professores que infelizmente julgam seus alunos com base em critérios puramente subjetivos. Em consequência desse julgamento, cujos critérios muitas vezes não são totalmente conhecidos pelo próprio professor que o elabora, os alunos tidos como “bons” têm muito mais chance de aprovação do que os tidos como “fracos” ou “maus”.

A superação da subjetividade não constitui tarefa simples, pois esse tema envolve questões bastante polêmicas. Há mesmo autores que vêem a subjetividade não como um problema, mas como um elemento a ser trabalhado positivamente, já que ela é inerente ao processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e sua interpretação pelo aluno (Hoffmann, 1998).

### 11.2.5 *A avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem*

O sistema de avaliação aplicado nas escolas superiores tem privilegiado a área intelectual, mais especificamente a memorização. A aprovação em muitas disciplinas e mesmo a conclusão de cursos têm sido frequentemente decorrência do que os alunos foram capazes de memorizar.

O processo de avaliação deve transcender esse nível e procurar verificar em que medida o aluno foi capaz não apenas de memorizar, mas também de transferir o que foi aprendido para situações práticas.

Uma educação integrada deverá estar preocupada também em avaliar as áreas psicomotora e socioafetiva. Afinal, a escola não tem como objetivo apenas proporcionar conhecimentos, mas também desenvolver as habilidades e as atitudes de seus alunos.

### 11.2.6 *A avaliação deve envolver também o julgamento dos alunos*

Para muitos professores, deve existir apenas a heteroavaliação, ou seja, a avaliação dos alunos pelos professores. Todavia, uma educação moderna e democrática apóia-se também nos julgamentos dos alunos, que envolvem a sua auto-avaliação, bem como a avaliação dos professores.

Esses pontos são bastante críticos. É provável mesmo que muitos professores relutem em aceitá-los, por admitirem que os alunos não tenham capacidade para avaliar seus professores, nem maturidade para proceder à sua própria avaliação.

De fato, experiências desta natureza nem sempre são confortáveis para os professores. Aceitar a avaliação dos alunos acerca de sua capacidade docente pode ser traumatizante. E compartilhar seu “poder” de avaliação com os próprios alunos pode ser visto como inaceitável forma de abdicação.

O temor da avaliação do professor pelos alunos só se justifica quando o processo de avaliação é o tradicional de caráter seletivo: avalia-se o professor para decidir se ele deve ou não continuar. Porém, com um sistema de avaliação voltado para a aprendizagem, a avaliação do professor passa a constituir um mecanismo de *feedback*. Através dela o professor pode obter informações acerca de seu desempenho, o que constitui importante elemento para o seu próprio desenvolvimento.



A auto-avaliação constitui item ainda mais complexo. Sua aplicação depende do grau de maturidade dos alunos. É uma atividade que exige o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno para avaliar seu próprio desempenho e compará-lo com o dos demais de forma honesta. Exige também um clima de cooperação e confiança entre professor e aluno.

### 11.3 Técnicas de avaliação

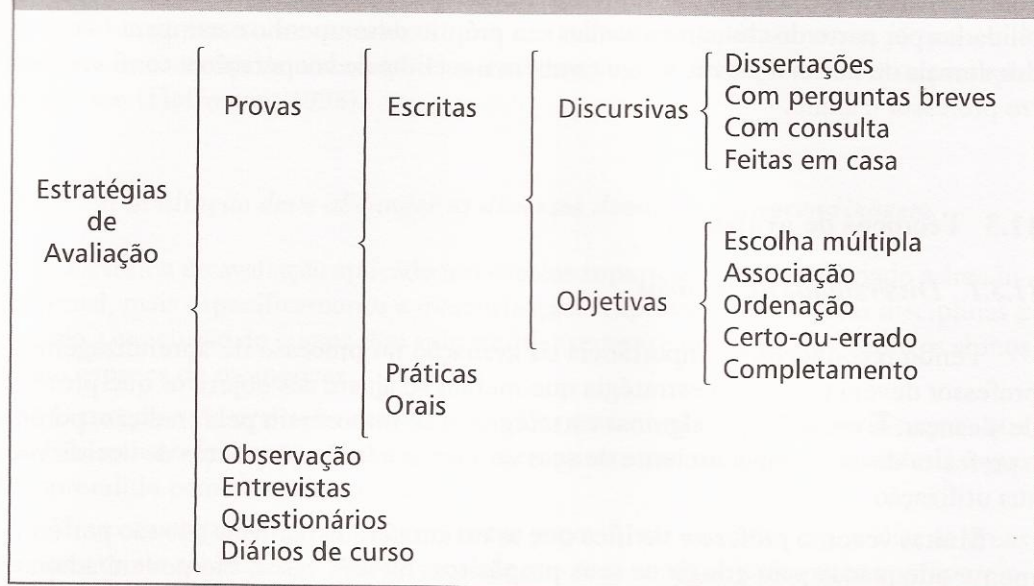
#### 11.3.1 *Diversidade de técnicas*

Tendo reconhecido a importância da avaliação no processo de aprendizagem, o professor deverá procurar a estratégia que melhor se ajuste aos objetivos que pretende alcançar. É verdade que algumas estratégias já se impuseram pela tradição, porém o professor deverá estar consciente de suas vantagens e limitações antes de decidir por sua utilização.

Muitas vezes, o professor verifica que as estratégias disponíveis não são perfeitamente adequadas para atingir os seus propósitos. Nesses casos, ele poderá adaptar algumas das disponíveis, ou mesmo criar novas estratégias; considerando sempre que estratégias são meios e, como tal, utilizadas de acordo com as necessidades.

Embora no ensino superior a avaliação venha sendo feita quase sempre da mesma forma, o professor dispõe de grande diversidade de estratégias que podem ser utilizadas conforme os diversos objetivos de aprendizagem.

O quadro que segue apresenta as principais estratégias aplicáveis ao ensino superior, que serão posteriormente detalhadas e relacionadas aos objetivos a que se ajustam. Naturalmente, este quadro não tem a pretensão de ser completo, inclusive porque muitas das estratégias adotadas por professores constituem na realidade variações ou adaptações de estratégias tradicionais.

**Quadro 11.1** Estratégias de avaliação.

### 11.3.2 Provas discursivas

As provas discursivas constituem a mais tradicional estratégia adotada para a avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. E parece ser a mais adotada nos dias atuais, embora nem sempre seja a mais adequada aos objetivos de aprendizagem.

Uma das modalidades de prova discursiva é a dissertação. O professor apresenta um tema que é desenvolvido pelos alunos. É muito adequada para avaliar o raciocínio lógico dos alunos, a capacidade de análise e de síntese, a organização de idéias e a clareza de expressão. Apresenta, porém, uma série de limitações. Sua correção é muito influenciada pela subjetividade do professor; abrange parte limitada da matéria; em virtude de sua facilidade de preparação, favorece a improvisação por parte do professor; e, de modo geral, não é suficiente para proporcionar um *feedback* adequado para o aluno.

A prova com perguntas é outra modalidade de prova discursiva. O professor apresenta algumas questões abertas, que os alunos responderão livremente. Essas questões geralmente se iniciam com um verbo que esclarece o objetivo pretendido pelo professor: defina, relacione, compare, analise, justifique, critique etc. Em relação às provas dissertativas, apresenta a vantagem de cobrir mais extensamente a matéria. Porém, dependendo da maneira como forem formuladas as questões (muito ampla ou muito restrita), poderão facilitar tanto os “rodeios” por parte dos alunos quanto as respostas memorizadas.



Outro tipo de prova discursiva é aquela em que se permite ao aluno consultar livros e apontamentos. Muitas vezes, é aplicada em face das solicitações dos alunos. Todavia, o professor precisa considerar que uma prova dessa natureza é adequada para avaliar em que medida o aluno é capaz de aplicar os conhecimentos aprendidos. Se, no entanto, o objetivo do professor for avaliar os conhecimentos sobre a matéria, as provas com consulta poderão ser vistas como uma espécie de “cola autorizada”.

Também se pode falar em provas “feitas em casa”, muitas vezes designadas como “trabalhos”. São constituídas por fichas de leitura, resumos, monografias etc. Quando bem orientadas, podem ser muito úteis à medida que possibilitam aos alunos desenvolvê-las segundo o seu próprio ritmo, ao mesmo tempo em que servem de treinamento para pesquisa bibliográfica ou documental. Em virtude, porém, do baixo nível de controle por parte do professor, essas provas ficam freqüentemente sujeitas à “colaboração externa”.

### 11.3.3 Provas objetivas

As provas objetivas são compostas de questões elaboradas de forma tal que só admitam uma resposta correta. São muito comuns nos vestibulares e, com freqüência cada vez maior, vêm sendo utilizadas por professores de diversas matérias ao longo do curso.

A aplicação desse tipo de prova no Ensino Superior tem sido, no entanto, objeto de inúmeras críticas. Alega-se que não é adequada aos propósitos de seus cursos, pois mediria apenas a capacidade de memorização. Também contra ela se afirma que inibe a criatividade dos alunos, que os desestimula a escrever, que é uma loteria, que degrada o trabalho escolar etc.

É bem verdade que o ensino brasileiro vem passando por uma fase de degradação nas últimas décadas. Também é verdade que a utilização das provas objetivas, tanto para os concursos vestibulares quanto para a avaliação do desempenho dos alunos ao longo do curso, se tornou mais intensa exatamente nesse período. E também não há como negar que com freqüência as provas objetivas têm sido elaboradas com tão pouca competência que seus efeitos se mostram negativos. Porém, culpar as provas objetivas por esse estado de coisas é no mínimo um exagero. Prova é uma estratégia de avaliação, não de ensino; é um instrumento de diagnóstico, não de tratamento.

Uma prova objetiva (assim como qualquer outra), quando bem elaborada e aplicada, contribui para o oferecimento de informações úteis para facilitar o processo de aprendizagem. Está fora dos propósitos deste livro fazer a apologia das provas objetivas, porém é evidente que elas apresentam muitos pontos positivos, tais como:

- julgamento imparcial;
- rapidez na correção;
- oferecimento imediato de *feedback* ao aluno;

- verificação extensa da matéria;
- identificação das deficiências individuais;
- comparação segura entre turmas; e
- avaliação do trabalho docente.

O que precisa ficar claro é que as provas objetivas exigem de seu preparador certos conhecimentos e habilidades técnicas. Cabe lembrar que o psicólogo francês Henri Piéron (1881-1964) chegou mesmo a definir as bases de uma verdadeira ciência dos exames: a Docimologia. Quando, portanto, um professor se propõe a elaborar uma prova objetiva desconhecendo seus princípios e técnicas (e isso é muito freqüente), é pouco provável que os resultados obtidos sejam satisfatórios.

Não seria possível no curto espaço destinado a este capítulo tratar dos procedimentos a serem observados na elaboração de provas objetivas. Por essa razão, são indicadas no fim do capítulo algumas obras que tratam especificamente desse assunto.

Cabe ainda lembrar que são diversas as modalidades de prova objetiva, que são aplicáveis com maior ou menor propriedade aos diversos objetivos específicos de aprendizagem. As mais usadas são:

## A – QUESTÕES DE ESCOLHA MÚLTIPLA

Diante de uma pergunta ou enunciado incompleto, o aluno deve optar por uma das respostas apresentadas. Exemplo:

A qualidade de uma prova que mede o que realmente pretende medir é a sua:

- |                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| ( ) precisão           | ( ) fidedignidade |
| ( ) validade           | ( ) objetividade  |
| ( ) adequação ao grupo |                   |

De todas as provas objetivas esta é a que apresenta mais vantagens:

- adapta-se às mais variadas situações;
- não se apóia apenas em memorização, pois requer a capacidade de comparar e analisar as possíveis respostas;
- não depende de um padrão absoluto de verdade, pois geralmente pede a melhor opção;
- reduz a probabilidade de acerto por acaso (de 20% no caso de cinco opções).

## B – QUESTÕES DE ASSOCIAÇÃO

Nessas questões, os alunos estabelecem associações entre elementos que são apresentados em dois grupos. Por exemplo:



Coloque dentro dos parênteses a letra correspondente ao autor das obras indicadas na coluna da direita:

a – Relíquias de Casa Velha	Jorge Amado	( )
b – À Margem da História	José Lins do Rego	( )
c – Menino de Engenho	Euclides da Cunha	( )
d – Mar Morto	Machado de Assis	( )
e – Sagarana	Graciliano Ramos	( )
f – Memórias do Cárcere	Guimarães Rosa	( )

Questões desta natureza são apropriadas para os casos em que as mesmas opções são respostas plausíveis para uma série de elementos (definições, autores, personagens, capitais, classes gramaticais etc.).

Uma das grandes vantagens desse tipo de questão é reduzir a probabilidade de acerto devido ao acaso. Sobretudo quando numa coluna há mais elementos do que na outra, o que torna impossível o acerto apenas por exclusão.

O emprego das questões de associação, entretanto, é limitado a situações em que há relação evidente entre os dois conjuntos de elementos. Por exemplo: autor e obra, causa e efeito, personagem e época etc.

## C – QUESTÕES DE ORDENAÇÃO

Nesse tipo de questão, o aluno é solicitado a arrumar, segundo determinada ordem, os elementos de um conjunto. Por exemplo:

Numere por ordem cronológica os movimentos revolucionários, a começar pelo mais antigo:

Guerra dos Emboabas	( )
Guerra de Canudos	( )
Guerra dos Mascates	( )
Cabanagem	( )
Confederação do Equador	( )
Revolução Pernambucana	( )

A construção dessas questões é bastante simples, porém só pode ser utilizada com material passível de algum tipo de ordenação lógica.

## D – QUESTÕES DE “CERTO OU ERRADO”

Nessas questões, cabe ao aluno indicar se considera certa ou errada cada uma das afirmações que lhe são apresentadas. Por exemplo:

As principais fontes do Direito são: a lei, a jurisprudência, a doutrina e os costumes.

Certo ( ) Errado ( )

Essas questões são de preparo bastante simples e podem ser respondidas com **presteza**. Porém, só podem ser formuladas em relação a pontos indiscutivelmente certos ou errados. Frequentemente, são elaboradas de forma capciosa, o que vem a desagradar principalmente aos melhores alunos.

## E – QUESTÕES DE COMPLETAMENTO

Nessas questões, o aluno é solicitado a completar uma ou mais frases, preenchendo lacunas nelas existentes. Por exemplo:

O país mais populoso da América Central é .....

A região dos Grandes Lagos situa-se entre ..... e .....

Questões desta natureza são redigidas com muito mais simplicidade que outras questões objetivas. E a probabilidade de acerto por sorte é significativamente menor. Porém, mostram-se pouco úteis para avaliar a capacidade de aplicar princípios a fatos, de perceber relações complexas e de concluir acerca de fenômenos apreciados em conjunto.

### 11.3.4 Provas práticas

As provas práticas são muito adequadas para a avaliação da aprendizagem no domínio psicomotor. Algumas dessas provas são acompanhadas durante toda a sua execução, como, por exemplo, provas de natação ou de manejo de material cirúrgico. Outras são julgadas apenas pelo seu produto final, como, por exemplo, as provas de desenho, de escultura etc.

O problema mais comum nesse tipo de prova é o da coerência dos critérios de julgamento. Para sua atenuação, convém que os professores se valham de um roteiro prévio e minucioso dos comportamentos requeridos dos alunos e de um instrumento de verificação. Este pode ser constituído por uma *lista de cotejo* em que para cada ponto o professor anote “sim” ou “não”, tanto no decorrer da prova como na apreciação do seu produto final.

### 11.3.5 Provas orais

As provas orais podem ser utilizadas para avaliar inúmeros itens, como: profundidade e extensão dos conhecimentos, opiniões, atitudes e habilidade de se expressar



oralmente. Todavia, são recomendadas apenas para comprovar habilidade para tarefas que exijam locução, como a de entrevistador, intérprete ou defensor. Isso porque esse tipo de prova apresenta muitas limitações: toma muito tempo; não deixa um produto concreto que possa ser examinado em caso de dúvida; é influenciado pela subjetividade do professor ao atribuir a nota, pois a aparência física, o desembaraço e a fluência verbal do aluno prejudicam a apreciação do conteúdo das respostas.

### 11.3.6 Observação

A observação é uma estratégia privilegiada para a avaliação do desempenho dos alunos. Entretanto, para que possa ser útil, precisa ser realizada de forma sistemática, em intervalos regulares e com listas exaustivas de verificação. É preciso, também, que o professor esteja treinado para observar. Fica claro, portanto, que essa estratégia só pode ser aplicada com eficiência em turmas pequenas e em disciplinas de cunho eminentemente prático.

### 11.3.7 Entrevistas

As entrevistas, muitas vezes, se confundem com as provas orais, pois ambas colocam professor e aluno face a face. Porém, enquanto na prova oral o objetivo fundamental é avaliar conhecimentos, nas entrevistas o que geralmente se pretende é identificar crenças, opiniões, sentimentos, preferências, valores, padrões de ação etc. Trata-se, pois, de um instrumento adequado para a avaliação da aprendizagem no domínio afetivo.

### 11.3.8 Questionários

Os questionários apresentam certa semelhança com as provas escritas. Entretanto, cabe notar que num questionário não existem questões verdadeiras ou falsas. O que se pretende com esse instrumento, à semelhança da entrevista, é identificar opiniões, sentimentos etc.

Em contraste com a entrevista, o questionário tem a vantagem de poder ser aplicado coletivamente e de tornar mais simples a análise de seus resultados. Em contrapartida, apresenta uma séria limitação: as questões geralmente são em pequeno número e apresentam nível relativamente baixo de profundidade.

### 11.3.9 Diários de curso

O diário de curso é constituído pelo registro diário e conciso das atividades realizadas no curso. Para que se torne útil, o diário deve apresentar visão crítica do curso,

tanto no referente à forma de sua apresentação quanto à utilidade de seus conteúdos e de seu desempenho pessoal.

O diário de curso é uma estratégia que envolve a auto-avaliação e serve fundamentalmente para avaliar a atitude do aluno em relação ao curso. Requer, portanto, todo um trabalho do professor e do aluno para que este, de forma honesta, seja capaz de observar a si mesmo, relacionar o seu desempenho com os objetivos propostos e reconhecer tanto os seus sucessos quanto as suas falhas.

### Leituras recomendadas

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: UEL, 2001.

Esse livro, fundamentado em pesquisa empírica, trata dos problemas enfrentados tanto por professores quanto por alunos em relação ao processo avaliativo. Trata, entre outros tópicos, da coerência entre o ensinado e o avaliado, da coerência entre a forma de ensinar e de avaliar e a preparação do estudante para a avaliação.

DE LANDSHEERE, Gilbert. *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1976.

Importante obra no campo da avaliação de ensino. Trata principalmente dos procedimentos adotados na elaboração de provas, envolvendo, inclusive, os procedimentos estatísticos requeridos. Não deixa, porém, de analisar criticamente as provas, ressaltando suas vantagens e limitações.

FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002.

Esse livro apresenta temas pouco presentes nas obras que tratam de avaliação do ensino, tais como: avaliação do professor nos âmbitos teórico, metodológico e prático, decorrências legais e pedagógicas da repetência na universidade e avaliação do juízo moral de universitários.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

A autora propõe que a avaliação seja feita com base em uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno. O livro apresenta uma experiência no ensino superior desenvolvida sob esse enfoque.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



Coletânea de artigos críticos sobre avaliação da aprendizagem. Os textos procuram analisar o fenômeno da avaliação, considerando suas implicações sociológicas, políticas e pedagógicas.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas*. 9. ed. São Paulo: FGV, 1989.

Trata dos mais diversos tipos de provas utilizadas para avaliar o aprendizado. Esclarece acerca dos procedimentos a serem adotados na elaboração das provas, sobretudo das objetivas. Embora sendo de natureza técnica, é apresentado em linguagem simples e direta, ficando a parte estatística restrita a noções e medidas bastante elementares.