

# AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DO ENSINO UNIVERSITÁRIO \*

Marco A. Moreira \*\*

## Introdução

O objetivo deste trabalho é o de discutir o uso da avaliação do desempenho do professor pelo aluno como um mecanismo de retro-alimentação capaz de contribuir para a melhoria do ensino universitário em nível de graduação. Em torno desse tema, vários tópicos serão abordados, questões serão levantadas e exemplos serão dados. Cabe destacar, no entanto, que praticamente todo o trabalho está referenciado pelo contexto da universidade norte-americana, tanto em termos de bibliografia como de experiência pessoal do autor. Aliás, dificilmente esse tema poderia ser abordado com outro referencial, pois é principalmente nos Estados Unidos que a avaliação do professor pelo aluno faz parte do cotidiano de muitas universidades. Embora o trabalho inclua também um breve relato de uma experiência em pequena escala na UFRGS, a análise da viabilidade ou, quem sabe, da conveniência da utilização dessa estratégia como instrumento de melhoria do ensino na universidade brasileira fica a critério do leitor.

## A avaliação do ensino

Embora o tema aqui proposto seja a avaliação do professor, deve-se ter em mente que, de um ponto de vista mais geral, esta é apenas um componente a ser considerado na avaliação do ensino. Outros importantes componentes são a avaliação do currículo, da administração e da própria instituição. Em todos os casos, trata-se de, continuamente, determinar discrepâncias entre o que está acontecendo e o que deveria acontecer para que o ensino tivesse a qualidade

\* Trabalho parcialmente financiado pela CAPES e CNPq.

\*\* Do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

desejada e os resultados pretendidos fossem alcançados. Decorre daí, naturalmente, que uma filosofia, uma concepção de ensino e aprendizagem, por parte da universidade, é pré-requisito para qualquer avaliação.

### A avaliação do professor

A avaliação do professor pelo aluno é a mais usada, porém dois outros tipos podem ser mencionados: a auto-avaliação e a avaliação pelo colega. O próprio professor é, obviamente, o fator mais crítico na eficácia de qualquer programa objetivando a melhoria do ensino; somente se o professor julgar seu desempenho como inadequado ou abaixo de seus próprios padrões é que haverá condições para mudança e melhoria (Bergquist & Phillips, 1975). A auto-avaliação pode ser feita através de retro-alimentação via áudio ou vídeo-tape. Pode também o professor prever como os alunos o avaliarão (respondendo ao mesmo instrumento) e, posteriormente, comparar sua previsão com o resultado do instrumento utilizado pelos alunos.

A avaliação pelo colega, usada em pequena escala talvez por questão de escrúpulo, é, geralmente, feita de duas maneiras:

a) Avaliação dos materiais instrucionais utilizados pelo colega, incluindo objetivos, provas, métodos, textos, sistema de avaliação, plano de ensino.

b) Observação em classe no que se refere a domínio do conteúdo, técnicas de ensino, relacionamento com o aluno, comportamentos do professor.

Quando feito por imposição, esse tipo de avaliação é problemático tanto para quem avalia como para quem é avaliado, porém, quando usado de comum acordo entre os professores, pode certamente contribuir para a melhoria do ensino.

De um modo geral, a avaliação do desempenho do professor, como tal, é feita com um ou mais dos seguintes objetivos:

a) Melhorar o ensino.

b) Decidir sobre promoção, efetivação, contratação ou recontração.

c) Prover informações a futuros alunos.

Quanto ao primeiro objetivo, é importante frisar, desde já, que a simples constatação de eventuais deficiências do professor pouco contribuirá para a melhoria do ensino se não houver um mecanismo de apoio que lhe ajude a sanar essas deficiências.

Em relação ao segundo objetivo, a atividade de pesquisa era praticamente o único critério usado, até bem pouco tempo; porém, face ao crescente número de candidatos para um número talvez menor de vagas para professores nas universidades, a avaliação do desempenho didático está sendo cada vez mais levada em consideração.

Finalmente, argumenta-se que esse tipo de avaliação (no caso a feita pelos alunos) ajuda os estudantes a selecionarem seus cursos e professores a cada semestre.

### A avaliação do professor pelo aluno

Daqui para frente focalizar-se-á apenas a avaliação do professor pelo aluno com o objetivo de melhorar o ensino. Tenha-se em mente, no entanto, que essa avaliação é apenas um ponto a considerar na avaliação do desempenho de um professor. Avaliar a qualidade do ensino é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião dos alunos. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido.

Tipicamente, a opinião dos alunos é colhida através de questionários de fim de curso contendo um certo número de proposições, que descrevem características ou habilidades do professor, em relação às quais os alunos são solicitados a indicar até que ponto concordam. Posteriormente, o professor recebe um sumário das respostas dos alunos.

Os formatos dos questionários e do sumário recebido pelo professor serão discutidos na seção seguinte. Antes, serão abordados alguns aspectos mais gerais.

Primeiramente, alguns pressupostos ou generalizações sobre a utilização desses questionários (McIntyre, 1977):

1 – Estudantes podem, de um modo geral, julgar de maneira fidedigna quão satisfatório foi para eles um curso ou um professor.

2 – Estudantes não estão qualificados para julgar aspectos tais como a competência do professor em termos de domínio do conteúdo, se o material ensinado é atual, se está sendo ministrado em um nível apropriado de dificuldade, se está adequadamente integrado ao currículo, se o sistema de avaliação é apropriado e tecnicamente adequado.\*

3 – Questionários padronizados não são úteis na avaliação de todos os tipos de professores. Em particular, são de limitado valor em cursos de ateliê, práticas clínicas, cursos individualizados e ensino em equipe.\*\*

Segundo Ericksen e Kulik (1974), vários resultados de pesquisas sugerem que os alunos estabelecem diferenças entre seus professores, principalmente, em termos de:

1 – Habilidade em ensinar (de um modo geral).

2 – Grau de relacionamento estabelecido com os alunos em classe.

3 – Organização e estrutura dos cursos que ministram.

4 – Quantidade de trabalho exigida.

Sendo que “habilidade em ensinar” é o critério mais largamente utilizado.

Os mesmos autores (Ericksen e Kulik, 1974) apresentam, baseados na análise de vários estudos, um sumário de fatores que influenciam a opinião dos alunos:

I – *Variáveis relativas aos alunos*: A atitude geral do estudante em relação a professores e ao ensino é a mais importante influência. Sexo, idade, conceito, curso, são de pouca importância.

II – *Condições de ensino*: Tamanho da classe, disciplina obrigatória ou eletiva, matéria de ensino e departamento são variáveis relevantes.

III – *Características do professor*: Existe provavelmente uma correlação positiva, porém fraca, entre experiência e posição acadêmica e a opinião dos alunos. O mesmo se observa em relação à produtividade científica. Observa-se também que professores tidos pelos alunos como cultos, sofisticados e bons oradores costumam receber “escores altos”.

IV – *Efeitos de interação*: Se o professor dirige o ensino para os alunos brilhantes, ele será por eles avaliado positivamente e haverá uma correlação positiva entre a avaliação dos alunos e os graus obtidos; se ensinar para os estudantes fracos, o professor será avaliado negativamente pelos alunos brilhantes e uma correlação negativa será obtida. Existe também alguma evidência de que estudantes com diferentes traços de personalidade responderão diferentemente a estilos de ensino altamente estruturados ou pouco estruturados.

Uma das mais comuns objeções à avaliação feita pelos alunos é a de que, somente após formados, teriam condições de avaliar o professor. Outra é a de que os alunos têm nessa avaliação uma oportunidade de “vingar-se” do professor. Tais objeções, no entanto, parecem infundadas, pois, segundo Miller e Seldin (1979), resultados de pesquisas mostram que a variável “antes ou depois de formado” faz pouca ou nenhuma diferença e que, de um modo geral, os alunos são “camaradas” ao avaliar o professor.

Ainda segundo Miller e Seldin (1979):

– As avaliações feitas pelos alunos são altamente fidedignas (estáveis), apresentando coeficientes de correlação da ordem de 0,85 ou mais para testagem e retestagem, ou seja, duas aplicações do mesmo instrumento sob as mesmas condições.

– Existe uma correlação positiva (da ordem de 0,40 a 0,60) entre o grau de aprendizagem atingido pelo aluno e a avaliação que ele faz do professor.

– Não existe diferença significativa entre a avaliação feita pelo estudante quando ela se destina a melhorar o ensino e quando será usada para fins de decisão sobre promoção ou efetivação.

\* Caso se queira a opinião dos alunos em relação a aspectos como esses, as proposições ou afirmativas podem ser formuladas em termos de “parece que”. (Nota do autor)

\*\* Essa dificuldade pode ser parcialmente contornada através da utilização de questionários elaborados, em parte, pelo próprio professor. (Nota do autor)

— Pelo menos 70% dos alunos devem responder ao questionário para que as respostas tenham significado.

Muitos autores concordam em que os questionários são fidedignos, mas até que ponto são válidos? Isto é, até que ponto medem o que pretendem? Esta é uma questão difícil, pois se, por exemplo, se pretende medir a eficácia do professor através desses questionários, é preciso que se tenham critérios para definir essa eficácia. É muito difícil, no entanto, obter na comunidade acadêmica um consenso sobre o que constitui eficácia em termos de ensino. Talvez não haja mesmo razão para que exista consenso, pois o que se aplica a um tipo de ensino pode não se aplicar a outro. Em razão disso, McIntyre (1977) sugere que em vez de se perguntar se o questionário realmente mede a eficácia do professor ou do ensino, a pergunta deveria ser: "Até que ponto os alunos *pensam* que a instrução foi eficaz?" Além disso, um outro aspecto a considerar é que, embora a avaliação dos alunos não garanta que um professor seja eficaz ou não, dificilmente aquele que for realmente eficaz será avaliado negativamente.

Outras perguntas que se impõem referem-se à frequência com que se devem aplicar os questionários e se a participação do professor deve ser voluntária ou não.

Obviamente, para que esse tipo de avaliação tenha sentido é preciso que os alunos estejam dispostos a responder criteriosamente aos questionários. Mas o que ocorreria se tivessem que responder a vários desses questionários a cada semestre? Talvez a qualidade das respostas decaísse ao longo do tempo e talvez o professor passasse a dar menos atenção às respostas. A questão da frequência, portanto, parece envolver um pouco de bom senso, cabendo ao departamento e aos professores decidir o que melhor atende a seus interesses.

Relacionada com a frequência está a questão da obrigatoriedade. Quanto a isso, se o objetivo é a melhoria do ensino, a participação é geralmente voluntária e os resultados da avaliação dos alunos são encaminhados confidencialmente ao professor. Essa avaliação não deve ter a conotação de uma ameaça ao professor, e sim a de uma possível contribuição para seu crescimento pessoal e profissional.

Antes de passar-se à descrição de como são os questionários, duas observações ainda de caráter geral:

"É preciso distinguir entre a avaliação do professor como pessoa e a do curso (disciplina) como um programa organizado de estudo. Naturalmente, elas não são independentes, pois um mau professor pode "estragar" um curso que em outras circunstâncias seria excitante e um professor carismático pode "dar vida" a um assunto enfadonho. Um questionário deve fazer mais do que medir a "popularidade" do professor, pois isso pode não estar relacionado com o impacto educacional de um curso. Não é incomum para um estudante gostar mais do curso do que do professor, ou vice-versa, e essas discriminações não devem ser mascaradas pelo questionário." (Ericksen, 1976)<sup>1</sup>

Finalmente, uma observação talvez por demais óbvia: se a finalidade é melhorar o ensino, questionários de avaliação formativa (i.e. aplicados durante o curso) poderão ser de grande valia.

### Como são os questionários

De um modo geral, os questionários de avaliação do professor pelo aluno consistem de 10 a 40 itens sobre características ou comportamentos do professor. Vejamos alguns exemplos dos tipos de itens utilizados.

Muitas vezes a habilidade, característica ou comportamento do professor é seguida de várias alternativas (geralmente cinco), dentre as quais o aluno deverá escolher aquela que melhor reflete sua opinião:

<sup>1</sup> Uma alternativa é usar questionários separados (ou um questionário com duas partes), um para avaliar o desempenho do professor e outro para avaliar a disciplina como um todo. (Nota do autor).

*Aparenta domínio do conteúdo*

- excepcional
- muito firme
- adequado
- um pouco deficiente
- fraco

*Explicação de princípios e conceitos básicos*

- às vezes deixa o aluno em dúvida
- dificilmente vai além do que está no livro
- geralmente bastante claro
- muito claro
- excepcionalmente claro e elucidativo

(Stanford, 1977)

Outras vezes, o item é acompanhado de uma escala, geralmente de 1 a 5, onde apenas os extremos são definidos e 3 é sempre o "ponto médio":

*De um modo geral, o que você achou das aulas teóricas?*

1 = inúteis; não aprendi nada

5 = extremamente úteis, aprendi muito

*Os experimentos de laboratório foram interessantes?*

1 = muito interessantes

5 = maçantes

(Maas, 1972)

Uma variação desse tipo de item é aquela na qual os extremos da escala são fixos, i.e., os mesmos para todos os itens:

|   | Não descreve de maneira alguma |   |   | Descreve muito bem |   |
|---|--------------------------------|---|---|--------------------|---|
|   | 1                              | 2 | 3 | 4                  | 5 |
| <i>Identifica o que considera importante.</i> | 1                              | 2 | 3 | 4                  | 5 |
| <i>Encoraja a discussão em classe</i>         | 1                              | 2 | 3 | 4                  | 5 |

(Berkeley, 1977)

Nesse caso, o aluno deve fazer um círculo em torno de um dos número da escala, de modo a indicar em que medida ele acha que a afirmativa descreve ou não uma característica ou comportamento do seu professor.

Um tipo de item semelhante a este utiliza uma escala de 1 a 7, que o aluno deve usar para dar um "escore" ao professor em cada alternativa:

| Escore mais alto |   |   |   | Escore médio |   |   |  | Escore mais baixo |
|------------------|---|---|---|--------------|---|---|--|-------------------|
| 7                | 6 | 5 | 4 | 3            | 2 | 1 |  | 1                 |

----- *Como o professor reage a pontos de vista dos alunos que diferem dos seus?*

----- *O professor encoraja os alunos a procurarem ajuda quando necessário?*

(Miller, 1972)

Nesse tipo de item, o "escore" deve ser colocado no espaço existente na frente de cada questão.

Outro modelo de questionário também do tipo "fechado" é o que utiliza a escala Likert (Best, 1970).

- a) concordo plenamente
- b) concordo
- c) não tenho opinião
- d) discordo
- e) discordo totalmente

Nesse caso, o questionário deve conter, em número aproximadamente igual, afirmativas que expressem opiniões claramente favoráveis e desfavoráveis. Não importa se as afirmativas são corretas ou não desde que elas representem possíveis opiniões do aluno sobre o professor:

*Mantém o aluno atento durante as aulas  
Dá explicações pouco claras*

| CP | C | NO | D | DT |
|----|---|----|---|----|
|    |   |    |   |    |
|    |   |    |   |    |

(Moreira, 1980)

Nesse tipo de questionário, o aluno assinala na grade aquela alternativa que melhor expressa sua opinião em relação à afirmativa feita.

Na tabulação, a fim de se obter um escore total, atribui-se um valor numérico de 1 a 5 para as afirmativas desfavoráveis e de 5 a 1 para as favoráveis. Aliás, nos demais tipos de questionários é comum também atribuir-se um valor numérico às alternativas a fim de quantificar as respostas dos alunos.

Os tipos de itens ou questionários apresentados representam alguns dos mais utilizados na prática. Questionários do tipo "aberto" são menos usados, talvez por serem difíceis de interpretar, tabular ou quantificar. Por outro lado, muitos questionários do tipo "fechado" incluem ao final alguns itens "abertos", como por exemplo:

*Que sugestões, se for o caso, você faria ao professor para melhorar o ensino dessa disciplina?*

*Quais foram os aspectos mais negativos desse curso?*

Esse tipo de item implica em uma resposta aberta na qual o aluno deve usar suas próprias palavras. Dá mais oportunidade ao aluno de apontar suas razões e pode prover respostas de maior profundidade. Por outro lado, como requer maior esforço de parte do aluno, pode levá-lo a não responder.

Outra possibilidade bastante usada em relação à parte "aberta" do questionário é deixar a critério do aluno a utilização, por exemplo, do verso da última folha para comentários ou sugestões.

Alguns questionários incluem também a solicitação de informações sobre o aluno tais como: sexo, curso, ano de matrícula, conceito ou grau que espera receber na disciplina. Esse tipo de informação pode ser usado para investigar se a opinião dos estudantes é influenciada por variáveis como essas. Aparentemente, não existe consenso na literatura quanto a uma possível influência dessa natureza: em alguns estudos parece haver, em outros não (Rotem & Glasman, 1979).

Por outro lado, esse pedido de informação pode inibir a resposta do aluno nos demais itens e certamente torna o questionário mais longo. Assim, se não houver uma razão especial para se obter tais informações, não há motivo para solicitá-las no questionário.

Em alguns casos, o instrumento inclui uma coluna para respostas do tipo "não sei" ou "não se aplica". Isso pode ser vantajoso para tornar o instrumento mais flexível, porém também pode levar a esse tipo de respostas por simples comodidade ou conveniência.

Uma objeção muito comum de parte dos professores é a de que o questionário deixa de incluir itens que ele julga importantes (referentes ao laboratório, por exemplo) e inclui outros irrelevantes em sua opinião. Isso é praticamente inevitável na medida em que o questionário

rio pretende ser aplicável às mais diversas disciplinas. Essa dificuldade pode, no entanto, ser contornada se o instrumento for construído de tal forma que o professor possa acrescentar itens que sejam de seu especial interesse. Na verdade, o instrumento pode constar de um mínimo de itens "obrigatórios", cabendo ao professor completá-lo com outros tirados de uma lista que lhe é fornecida ou, eventualmente, com itens por ele mesmo elaborados.

Um bom exemplo é o sistema utilizado na Universidade de Michigan (Kulik, 1976, 1977); o questionário contém apenas cinco itens "obrigatórios":

1. De um modo geral, este é um excelente curso.
2. De um modo geral, o professor é excelente.
3. O professor me motiva a dar o máximo de mim.
4. Sinto que estou me desempenhando neste curso de acordo com minha potencialidade.
5. Tive muita vontade de fazer este curso.

O professor recebe então um catálogo (Kulik, 1976; CRLT, 1976) contendo cerca de 150 itens não só sobre comportamentos do professor, mas também sobre o aluno, sobre o curso em si e vários outros aspectos pertinentes ao ensino e à aprendizagem. Cada item é uma afirmativa com a qual o aluno deverá concordar ou discordar usando uma escala do tipo Likert, mencionada anteriormente. De posse desse catálogo, o professor seleciona até 30 itens (podendo incluir um máximo de três de sua própria autoria) e os informa ao Centro de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (CRLT), que se encarrega da confecção do questionário, incluindo os itens "obrigatórios".

Deixa-se de fazer aqui comentários genéricos sobre características de um bom questionário ou de bons itens porque se acredita que possam ser encontrados facilmente na literatura (e.g., Best, 1970, cap. 7).

### Interpretação dos dados

Em muitos casos o aluno assinala as alternativas escolhidas em uma folha (grade) de respostas a fim de facilitar a tabulação ou a transposição para cartões de computador, se for o caso. Obviamente, as respostas podem ser dadas diretamente em cartões ou folhas que possam ser lidas pelo computador.

A maneira mais simples, e talvez a mais usada e conveniente de apresentar os resultados ao professor, é fornecer-lhe a distribuição de frequências e/ou a frequência percentual, a média e o desvio-padrão em cada item. A partir dos escores nos itens, pode-se, é claro, obter um escore total ou um escore médio geral que seria uma espécie de "índice de desempenho" do professor. Entretanto, segundo Kulik (1976), o valor das respostas do aluno é maior para o professor na medida em que ele der mais atenção às frequências em itens específicos do que a esse "índice de desempenho".

De fato, ao interpretar os resultados dos questionários, muitos professores parecem achar mais útil verificar quantos alunos escolheram determinada alternativa ou quantos concordaram (ou discordaram) com certas afirmativas. Ainda, segundo Kulik (1976), itens nos quais um terço dos alunos escolhem alternativas desfavoráveis devem ser motivo de preocupação para o professor.

A média em cada item parece ser também de grande utilidade para o professor. Como já foi dito, a cada alternativa atribui-se, geralmente, um valor numérico tal que a cada item corresponda um valor máximo e um mínimo. O professor então compara sua média em cada item com os valores máximo e mínimo, podendo assim identificar seus pontos fortes e fracos.

Outra maneira de interpretar os resultados é compará-los com os de semestres anteriores em cursos similares ministrados pelo próprio professor. A comparação com os resultados de colegas (se isso for possível) pode também ser um indicador válido. Entretanto, a utilização de curvas normais como referência para situar o desempenho de um professor é discutível, pois sempre que esse tipo de curva é utilizado metade dos que estão sendo comparados situa-se acima da média e metade abaixo da média. Se todos os professores forem excelentes, ainda

assim metade ficará abaixo da média. Se todos forem péssimos, metade ficará acima da média (Erickson, 1976).

Portanto, a interpretação dos resultados é relativamente fácil e, no fundo, envolve uma certa dose de bom senso. Por exemplo, um eficiente, porém pouco expansivo professor dificilmente transformará-se numa figura carismática só porque os alunos assim prefeririam. Outro aspecto a considerar é que a opinião dos alunos de uma única turma em um certo semestre é menos valiosa como indicador do que resultados acumulados de vários semestres, com diferentes turmas. Além disso, itens tais como "o professor estabelece um clima de confiança em classe" são geralmente bastante correlacionados com itens gerais sobre a qualidade do curso como um todo e podem estar apenas medindo o quanto os alunos gostaram ou não do curso ou do professor (Bergquist & Phillips, 1975).

É verdade que após muitos anos de prática é difícil mudar certos hábitos, porém a maioria dos professores que reconhecem certos pontos fracos no seu ensino querem mudar a fim de melhorá-lo. Nesse caso é fundamental o apoio da instituição. O professor pode melhorar o ensino por si mesmo ou através da ajuda de algum colega, porém é pouco provável que isso ocorra. É preciso que ele tenha à sua disposição um serviço especializado provido pela instituição ao qual possa recorrer. Esse tipo de serviço poderá não só ajudá-lo a corrigir certas falhas, bem como a interpretar melhor os resultados de um questionário. Sem esse tipo de apoio, a avaliação do desempenho do professor como mecanismo de melhoria do ensino fica altamente prejudicada.

### Alguns aspectos negativos

Nesta seção chamar-se-á atenção para possíveis aspectos negativos da avaliação do professor pelo aluno, embora alguns desses aspectos possam já ter ficado implícitos nas seções anteriores ou possam ter até sido já mencionados explicitamente. Neste caso, a intenção é de reforçá-los.

Segundo Bergquist & Phillips (1975), um primeiro aspecto a considerar é o de que uma avaliação negativa pode resultar em um comportamento defensivo bloqueador do processo de mudança. O professor pode argumentar que o questionário não é válido, que os alunos não sabem o que é bom para eles, e assim por diante. Ao que parece, um dos paradoxos inerentes à mudança é que tanto pessoas como instituições resistem mais a ela quando alguém lhes diz que devem mudar. Argumentam também esses autores que a avaliação feita pelo estudante pode constituir-se em um desserviço para o professor, na medida em que for usada como único meio de retro-alimentação. Apesar de importante, esse tipo de avaliação é feito segundo um único ponto de vista, o do aluno. É preciso que não se ignorem outros tipos de avaliação como, por exemplo, a auto-avaliação e a avaliação pelo colega. Além disso, a menos que se ofereça oportunidade de treino naquilo que está sendo avaliado, a avaliação torna-se uma arma ao invés de um instrumento de mudança.

Erickson e Kulik (1974) apontam as seguintes fontes de erro na utilização e análise da avaliação pelo estudante:

- 1 - a distorção inerente à seleção e formulação dos itens incluídos no questionário;
- 2 - comparação com padrões inadequados, e.g., usar os mesmos critérios para avaliar o desempenho de um professor de ciclo básico e de um de pós-graduação;
- 3 - a menos que a maioria dos estudantes responda ao questionário, é provável que o professor receba resultados distorcidos.

Outro aspecto que pode ser considerado negativo é uma possível falta de envolvimento do professor devido à inflexibilidade do questionário. Isto é, muitas vezes os itens são muito gerais para que a resposta do aluno seja de utilidade prática para o professor. Outras vezes lhe parecem artificiais ou irrelevantes para o tipo de curso que está ministrando. Esta dificuldade, como já foi dito, pode ser contornada, fazendo com que o professor participe da elaboração do questionário através da seleção de itens relevantes para ele e para a disciplina em questão.

## Uma experiência em pequena escala

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), experimentos de caráter preliminar e exploratório na área de avaliação do ensino estão sendo conduzidos desde o final do segundo período letivo de 1979. Tais experimentos estão sendo realizados pelo PADES/UFRGS (Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior). Foram elaborados dois tipos de questionários, um, mais geral, sobre o ensino na disciplina e outro, específico, sobre o desempenho do professor.

O primeiro desses instrumentos, elaborado pelo Serviço de Assessoria Pedagógica do PADES/UFRGS, inclui seis tipos de itens: características gerais da disciplina, plano de ensino, objetivos, conteúdo, procedimentos de ensino, sistema de avaliação.

O segundo, elaborado por este autor, focaliza diretamente o desempenho do professor. Existem duas versões desse instrumento, uma do tipo escala Likert (Modelo A) e outra com alternativas não padronizadas (Modelo B), semelhante ao da Universidade de Stanford (1977).

No segundo período letivo de 1979, o questionário de avaliação da disciplina foi aplicado em todas as disciplinas em que estiveram sendo desenvolvidos projetos de melhoria do ensino com apoio do PADES/UFRGS, num total de 25 disciplinas. Houve, de um modo geral, boa receptividade de parte de professores e alunos. Os resultados foram tabulados e devolvidos aos professores, colocando à sua disposição o Serviço de Assessoria Pedagógica.

O questionário de avaliação do professor, por sua vez, foi também testado na mesma época por professores de Física, Artes e Agronomia que se dispuseram voluntariamente a aplicá-lo. Participaram dessa testagem 09 professores de Física, 13 de Artes, 01 de Agronomia e um total de 335 alunos. Nessa oportunidade, os alunos foram também solicitados a avaliar o próprio questionário e a indicar o grau de importância que atribuíam a cada característica do professor que estava sendo avaliada no questionário. Em função da resposta dos alunos o questionário foi reelaborado para nova testagem.

A título de ilustração, apresenta-se na *Tabela 1* a tabulação das respostas dos alunos em relação à importância atribuída, genericamente, às características do professor constantes no questionário. Não há nessa tabela nenhuma preocupação com significância estatística e cabe lembrar que os dados referentes a estudantes de Agronomia são de alunos de uma única disciplina, enquanto que os de Física e Artes são de várias.

É interessante também registrar que 90% do total de alunos responderam afirmativamente à seguinte pergunta: Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, você acha válido este tipo de questionário?

No primeiro período letivo de 1980, a estratégia utilizada foi a seguinte: uma pequena notícia foi colocada no boletim do PADES/UFRGS, o qual é distribuído mensalmente a todos os docentes, comunicando que os questionários estavam à disposição dos professores e que o PADES/UFRGS encarregar-se-ia da tabulação. Os interessados compareceram então na secretaria do PADES, escolheram o modelo desejado, indicaram o número de cópias necessárias e a data da aplicação. Após a aplicação, pelo próprio professor, os questionários foram devolvidos ao PADES para tabulação. Os resultados desta tabulação foram encaminhados somente ao professor, oferecendo-lhe, a exemplo do semestre anterior, assessoria pedagógica se assim o desejasse.

Essa segunda testagem envolveu 48 professores e cerca de 2.500 alunos. Para o segundo período letivo de 1980 foram solicitadas 3.500 cópias do questionário de avaliação da disciplina e 4.500 cópias dos questionários de avaliação do desempenho do professor, prevendo-se, assim, a participação de aproximadamente 120 professores e 5.000 alunos nesta nova prova piloto. É verdade que esses números são ainda modestos em relação ao porte dos corpos docente e discente da UFRGS, porém, aos poucos talvez se crie uma tradição de avaliar o ensino dentro de um clima essencialmente voltado para a melhoria do ensino.

TABELA I

Grau de importância atribuído pelo aluno a características ou habilidades do professor, em termos percentuais.

| Características ou habilidades do professor quanto a: | Grau de importância na opinião do aluno |     |     |       |            |     |     |       |             |     |     |       |                  |     |     |       |             |     |     |       |
|---|---|-----|-----|-------|------------|-----|-----|-------|-------------|-----|-----|-------|------------------|-----|-----|-------|-------------|-----|-----|-------|
|   | Muito importante                        |     |     |       | Importante |     |     |       | Sem opinião |     |     |       | Pouco importante |     |     |       | Dispensável |     |     |       |
|   | Agr                                     | Art | Fis | Total | Agr        | Art | Fis | Total | Agr         | Art | Fis | Total | Agr              | Art | Fis | Total | Agr         | Art | Fis | Total |
| 1 Estimular interesse pela matéria.                   | 57                                      | 73  | 56  | 62    | 32         | 27  | 39  | 34    | 8           | -   | 1   | 2     | 2                | -   | 3   | 2     | 1           | -   | 1   | -     |
| 2 Dominar o conteúdo.                                 | 65                                      | 83  | 71  | 74    | 29         | 15  | 27  | 23    | 5           | 2   | 1   | 2     | 1                | -   | 1   | 1     | -           | -   | -   | -     |
| 3 Apresentar a matéria, de um modo geral.             | 67                                      | 63  | 58  | 61    | 27         | 34  | 39  | 35    | 6           | 3   | 2   | 4     | -                | -   | 1   | -     | -           | -   | -   | -     |
| 4 Explicar princípios e conceitos básicos.            | 60                                      | 63  | 61  | 61    | 32         | 34  | 34  | 33    | 8           | -   | 4   | 4     | -                | 3   | 1   | 2     | -           | -   | -   | -     |
| 5 Utilizar exemplos e ilustrações.                    | 57                                      | 41  | 36  | 42    | 35         | 43  | 55  | 47    | 6           | 4   | 1   | 3     | 2                | 6   | 7   | 6     | -           | 6   | 1   | 2     |
| 6 Apontar aspectos importantes da matéria.            | 60                                      | 51  | 45  | 50    | 33         | 38  | 50  | 43    | 7           | 3   | -   | 2     | -                | 4   | 4   | 4     | -           | 4   | 1   | 1     |
| 7 Usar diferentes recursos instrucionais.             | 38                                      | 47  | 27  | 36    | 43         | 34  | 48  | 42    | 14          | 9   | 6   | 9     | 5                | 7   | 15  | 10    | -           | 3   | 4   | 3     |
| 8 Elaborar recursos instrucionais.                    | 48                                      | 18  | 36  | 32    | 44         | 35  | 43  | 41    | 6           | 15  | 2   | 7     | 2                | 11  | 13  | 10    | -           | 27  | 6   | 10    |
| 9 Usar diferentes técnicas de ensino.                 | 41                                      | 40  | 20  | 31    | 48         | 33  | 37  | 37    | 8           | 12  | 3   | 12    | 3                | 10  | 22  | 15    | -           | 5   | 8   | 5     |
| 10 Dar aulas com entusiasmo.                          | 36                                      | 63  | 26  | 40    | 56         | 29  | 59  | 48    | 6           | 4   | 6   | 5     | -                | 4   | 9   | 6     | 2           | -   | 1   | 1     |
| 11 Definir objetivos.                                 | 43                                      | 60  | 32  | 44    | 46         | 30  | 53  | 44    | 8           | 3   | 3   | 4     | 2                | 5   | 11  | 7     | 1           | 2   | 1   | 1     |
| 12 Dar uma visão geral do assunto antes da aula.      | 49                                      | 29  | 33  | 35    | 40         | 48  | 50  | 47    | 8           | 6   | 3   | 5     | 2                | 12  | 13  | 11    | 1           | 5   | 1   | 2     |
| 13 Relacionar tópicos e unidades entre si.            | 51                                      | 50  | 42  | 47    | 37         | 35  | 44  | 39    | 8           | 7   | 6   | 6     | 3                | 6   | 7   | 6     | 1           | 2   | 1   | 2     |
| 14 Resumir, ao final, o assunto de cada aula.         | 27                                      | 42  | 25  | 31    | 43         | 34  | 46  | 41    | 22          | 6   | 8   | 10    | 5                | 10  | 14  | 11    | 3           | 8   | 7   | 7     |
| 15 Levar em conta o que o aluno já sabe.              | 54                                      | 35  | 38  | 40    | 29         | 41  | 49  | 42    | 14          | 14  | 5   | 10    | 3                | 8   | 6   | 6     | -           | 2   | 2   | 2     |
| 16 Levar em conta a capacidade intelectual do aluno.  | 40                                      | 49  | 34  | 40    | 44         | 26  | 45  | 38    | 10          | 11  | 7   | 9     | 5                | 6   | 13  | 9     | 1           | 8   | 1   | 4     |
| 17 Dar instruções detalhadas.                         | 54                                      | 57  | 58  | 56    | 30         | 37  | 40  | 37    | 13          | 3   | 1   | 4     | 2                | 2   | 1   | 2     | 1           | 1   | -   | 1     |
| 18 Demonstrar preocupação que os alunos aprendam.     | 54                                      | 59  | 52  | 55    | 30         | 31  | 40  | 35    | 13          | 7   | 4   | 7     | 2                | 2   | -3  | 2     | 1           | 1   | 1   | 1     |
| 19 Perceber se os alunos estão entendendo.            | 48                                      | 57  | 48  | 51    | 40         | 34  | 45  | 40    | 10          | 6   | 6   | 7     | 1                | 2   | 1   | 1     | 1           | 1   | -   | 1     |
| 20 Demonstrar interesse em dar boas aulas.            | 56                                      | 67  | 60  | 61    | 33         | 30  | 36  | 34    | 11          | 2   | 3   | 4     | -                | 1   | 1   | 1     | -           | 1   | 1   | 1     |
| 21 Ajudar os alunos que têm dificuldades.             | 59                                      | 53  | 53  | 54    | 27         | 40  | 39  | 37    | 13          | 3   | 2   | 4     | 1                | 3   | 5   | 4     | -           | 1   | 1   | 1     |
| 22 Aceitar o ponto de vista do aluno.                 | 52                                      | 56  | 47  | 51    | 32         | 38  | 42  | 38    | 13          | 3   | 6   | 7     | 2                | 3   | 1   | 3     | 1           | -   | 2   | 1     |
| 23 Estimular a participação em aula.                  | 35                                      | 60  | 31  | 41    | 44         | 32  | 56  | 46    | 18          | 3   | 3   | 6     | 3                | 2   | 9   | 5     | -           | 3   | 1   | 2     |
| 24 Exigir raciocínio do aluno.                        | 51                                      | 50  | 53  | 52    | 38         | 34  | 42  | 38    | 10          | 10  | 1   | 6     | 1                | 3   | 4   | 3     | -           | 3   | -   | 1     |
| 25 Responder às perguntas dos alunos.                 | 64                                      | 62  | 58  | 60    | 25         | 36  | 39  | 36    | 11          | 2   | 1   | 3     | -                | -   | 1   | 1     | -           | -   | 1   | 1     |
| 26 Estimular o senso crítico do aluno.                | 33                                      | 58  | 36  | 43    | 44         | 31  | 43  | 39    | 15          | 5   | 8   | 8     | 6                | 2   | 11  | 7     | 2           | 4   | 2   | 3     |
| 27 Ajustar o ritmo das aulas com o dos alunos.        | 48                                      | 62  | 49  | 53    | 33         | 31  | 38  | 35    | 17          | 3   | 3   | 6     | 2                | 3   | 8   | 5     | -           | 1   | 2   | 1     |
| 28 Estabelecer relações entre teoria e prática.       | 59                                      | 43  | 52  | 50    | 30         | 30  | 40  | 35    | 9           | 12  | 4   | 8     | -                | 5   | 1   | 4     | 2           | 10  | -   | 3     |
| 29 Estabelecer relações com a vida real.              | 63                                      | 50  | 44  | 50    | 22         | 30  | 39  | 33    | 13          | 12  | 6   | 9     | -                | 4   | 9   | 6     | 2           | 4   | 2   | 2     |
| 30 Aceitar o aluno como pessoa.                       | 59                                      | 82  | 66  | 70    | 24         | 16  | 23  | 21    | 13          | 1   | 4   | 5     | 2                | -   | 4   | 2     | 2           | 1   | 3   | 2     |
| 31 Ser acessível ao aluno em classe.                  | 63                                      | 75  | 72  | 71    | 24         | 23  | 24  | 24    | 11          | 2   | 3   | 4     | 2                | -   | 1   | 1     | -           | -   | -   | -     |
| 32 Ser acessível ao aluno fora da aula.               | 55                                      | 40  | 41  | 43    | 29         | 43  | 39  | 38    | 22          | 10  | 9   | 10    | 2                | 6   | 10  | 7     | 2           | 1   | 1   | 2     |
| 33 Ser justo na atribuição de conceitos.              | 65                                      | 51  | 74  | 64    | 22         | 20  | 21  | 21    | 10          | 22  | 3   | 11    | 2                | 2   | 1   | 2     | 1           | 5   | -   | 2     |
| 34 Variar a velocidade e o tom de voz.                | 33                                      | 33  | 27  | 30    | 43         | 37  | 51  | 45    | 14          | 11  | 10  | 11    | 7                | 6   | 8   | 7     | 3           | 13  | 4   | 7     |
| 35 Ser pontual.                                       | 29                                      | 28  | 29  | 29    | 43         | 50  | 45  | 46    | 16          | 5   | 8   | 1     | 10               | 9   | 15  | 12    | 2           | 8   | 3   | 5     |
| 36 Ser assíduo.                                       | 48                                      | 46  | 42  | 45    | 35         | 47  | 44  | 43    | 13          | 3   | 3   | 3     | 3                | 4   | 9   | 6     | 1           | -   | 2   | 1     |

Número de alunos: Agronomia (63), Artes (115), Física (157), Total (335).

Também a título de ilustração, nos apêndices I e II são apresentados, respectivamente, o Modelo A do questionário de avaliação do desempenho do professor e um exemplo da tabulação recebida pelo professor.

### Conclusão

Ao longo de todo este trabalho pressupôs-se que os professores podem ter uma medida do seu desempenho através da opinião do aluno. Ao mesmo tempo descuidou-se, propositadamente, porque fugia ao objetivo do trabalho, de outra medida talvez mais importante: o desempenho do aluno em termos de aprendizagem. O quanto o aluno aprendeu é, sem dúvida, uma importante medida da eficácia do ensino, mas o que se pretendeu aqui foi chamar a atenção para a possibilidade de usar a opinião do aluno como um mecanismo retro-alimentador capaz de contribuir para que esse ensino seja ainda mais eficaz.

Por outro lado, embora se tenha mencionado uma experiência na UFRGS, em nenhum momento se pretendeu sugerir que a avaliação do professor pelo aluno devesse ser utilizada na universidade brasileira. O que se pretendeu, isso sim, foi fornecer subsídios para quem estiver interessado no assunto.

- Notas: 1) Embora os instrumentos em utilização na UFRGS estejam ainda sendo testados, cópias daqueles não incluídos neste trabalho estão à disposição dos interessados mediante solicitação.
- 2) O autor agradece ao CNPq pelo auxílio recebido para participar da V Conferência Internacional sobre Melhoria do Ensino Universitário, realizada em Londres de 4 a 7 de julho de 1979, e do "Workshop" sobre avaliação do professor que a precedeu. Agradece também à CAPES e, de modo especial, aos Drs. Robert e Nancy Bush pela oportunidade de ter participado, em 1977, de um "Traveling Seminar", patrocinado pelo Departamento de Estado Norte-Americano, durante o qual visitou várias universidades norte-americanas, a fim de tomar conhecimento de programas de melhoria do ensino universitário.

### REFERÊNCIAS

- BERGQUIST, W.H. and PHILLIPS, S.R. *A Handbook for Faculty Development*. Washington, D.C.: The Council for the Development of Small Colleges, 1975.
- BERKELEY, University of California at. "Student Description of Teachers." (Modelo de questionário). 1977.
- BEST, J.W. *Research in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1970.
- CRLT (The Center for Research on Learning and Teaching). "Instructor Designed Questionnaire". (Catálogo de itens). 1976.
- ERICKSEN, S.C. "Student Evaluation of Teaching". *Criteria*, nº II. Ann Arbor: CRLT - The University of Michigan, 1976.
- ERICKSEN, S.C. and KULIK, J.A. "Evaluation of Teaching". *Memo to the Faculty*, nº 53. Ann Arbor: CRLT - The University of Michigan, 1974.
- KULIK, J.A. "Students Reactions to Instruction". *Memo to the Faculty*, nº 58. Ann Arbor: CRLT - The University of Michigan, 1976.
- KULIK, J.A. "Adapting Flexible Instructional Evaluation to Another Faculty, Another Campus." Paper presented at the 1977 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1977.
- MAAS, J.B. "Cornell Inventory of Student Appraisal of Teaching." (Modelo de questionário). 1972.
- MILLER, R.I. "Student Appraisal of Teaching." (Modelo de questionário) em *Evaluating Faculty Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1972.

- MILLER, R.I. and SELDIN, P. "Faculty Evaluation Workshop." Workshop held during the V International Conference on Improving University Teaching, City University, London, July 4-7, 1979.
- McINTYRE, C.J. "Evaluation of College Teachers". *Criteria*, nº VI. Ann Arbor: The University of Michigan, 1977.
- MOREIRA, M.A. "Questionário de Avaliação do Desempenho do Professor." (Modelo de questionário). 1980.
- ROTEM, A. and GLASMAN, N.S. "On the Effectiveness of Student's Evaluative Feedback to University Instructors." *Review of Educational Research*, 49 (3): 497-511, 1979.
- STANFORD UNIVERSITY. "Survey of Student Opinion of Teaching." (Modelo de questionário). 1977.

## APÊNDICE I

### Questionário de Avaliação do Desempenho do Professor – MODELO A\*

#### INSTRUÇÕES GERAIS

(Leia com atenção antes de responder ao questionário.)

*O objetivo deste questionário é o de colher a opinião do aluno sobre o desempenho do professor.* Com isso, o professor terá elementos adicionais para analisar criticamente seu desempenho, procurar corrigir eventuais falhas e melhorar o ensino.

*Não assinie o questionário.* Expresse sua opinião livremente. Em hipótese alguma os resultados do questionário terão influência no seu conceito final.

*Seja imparcial.* Na medida que suas respostas visarem somente agradar ou desagradar o professor, elas serão inúteis para o professor e seu tempo terá sido perdido.

Nas folhas que se seguem você encontrará várias afirmativas que, de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos de um professor. Algumas dessas afirmativas são favoráveis e outras são desfavoráveis. Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um X a alternativa que melhor expresse sua opinião quanto às afirmativas. O código é o seguinte:

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| (a) CP = Concordo plenamente | (d) D = Discordo             |
| (b) C = Concordo             | (e) DT = Discordo totalmente |
| (c) NO = Não tenho opinião   |                              |

Sempre que possível, evite usar a alternativa NO.

Leia com atenção cada afirmativa antes de expressar sua opinião.

#### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FOLHA DE RESPOSTAS

- 1 – Use lápis nº 2; não rasure; preencha totalmente com grafite as elipses correspondentes às alternativas escolhidas.
- 2 – Assinale suas respostas somente no espaço previsto no campo inferior da folha; a numeração constante nesse campo corresponde à numeração dos itens no questionário.
- 3 – No espaço previsto para "nome do candidato" escreva o nome da *disciplina*; no espaço previsto para o "número" escreva o *código da disciplina e a turma* na qual você está matriculado (ex. AGR 212-A).

\* Elaborado por M.A. Moreira, Instituto de Física – UFRGS (Versão preliminar).



- 33 – Poderia ser recomendado como bom professor.  
 34 – Poderia, de um modo geral, ter ministrado melhor a disciplina.

|    | a | b  | c | d  | e |
|----|---|----|---|----|---|
| CP | C | NO | D | DT |   |
|    |   |    |   |    |   |
|    |   |    |   |    |   |

**Itens adicionais**

- 35 – De um modo geral, o sistema de avaliação utilizado nessa disciplina foi satisfatório.  
 36 – Acho que esta disciplina é pouco importante para meu curso.  
 37 – Creio que fui um bom aluno nessa disciplina.  
 38 – Dediquei pouco esforço ao estudo dessa disciplina.  
 39 – Tenho a impressão de ter aprendido nesta disciplina.  
 40 – Supondo que o professor realmente dê atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |



