

REALIZANDO BOAS PROVAS

Ministrando aulas em Universidades desde 1977 (e sendo também aluno até hoje...) creio que posso, modestamente, tentar comunicar um pouco da minha experiência aos alunos e alunas que acreditam possuir dificuldades em dar conta de *Avaliações de Aprendizagem (AdA)* solicitadas pelos seus professores. Este ensaio pretende propor o debate sobre alguns aspectos especiosos que parecem não estar presentes nas cogitações de nossos alunos, e representam risco potencial para a melhor avaliação de suas performances.

Nossas considerações são dirigidas principalmente ao exame das situações onde o aluno deve produzir um texto, escrever suas idéias em resposta a um ou mais problemas propostos pelo docente. Com certa aproximação, poderão os aspectos discutidos aqui serem adaptados àquelas situações de provas realizadas por meio de testes ou outros formulários assemelhados. Complementarmente, as advertências aqui sumariadas poderão ser utilizadas como um 'check-list' informal para averiguar se o aluno exhibe certas condutas que podem contribuir efetivamente para a melhora do seu desempenho em determinados tipos de AdA. Ao que parece, muitos alunos vão mal nestas ocasiões pelo simples desconhecimento de certas regras de bom senso, problematizado pela posse de crenças obtusas sobre como agir nesta multidimensional situação de AdA. É nosso desejo que o aluno possa refletir estas idéias, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Apreciaria, igualmente, receber comentários que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento deste texto.

Este tema da AdA sempre suscitou acalorado debate entre os educadores (e sofridos reclamos por parte dos alunos) quanto à sua adequação. A legislação exige que se realize periodicamente AdA, e que seja atribuída ao aluno uma nota ou 'conceito'. Antigamente esta atividade ocupava lugar de destaque na Escola e hoje possui importância relativa, face a outros aspectos igualmente relevantes no que constitui o fenômeno polifacetado do ensino. Modernamente se acredita que o aluno deve ser avaliado continuamente em sala de aula (e por atividades fora dela também) e isso implica julgar não só o cognitivo mas também, p. ex., atitudes, posturas, modo de agir maduro e participativo; em outras palavras, como o aluno contribui para que a situação geral em classe seja enriquecida. Costumo dizer que muito do que a pessoa é ou será profissionalmente pode ser estimada pelo modo como ela se comporta em sala de aula. A AdA não pode se resumir somente em conceder uma nota mediante uma amostra limitada de comportamento manifestada numa prova. Um bom sistema de avaliação compreende a composição de um índice (uma 'nota' ou 'conceito') onde o atendimento, pelo aluno, de vários critérios didáticos e acadêmicos expostos previamente pelo docente vão paulatinamente construindo aquele resultado numérico. Estes critérios podem compreender, p. ex., leitura prévia dos textos designados para a aula, a adequada realização de trabalhos designados, o nível de participação e criatividade demonstrados nas atividades em sala de aula, assiduidade, atendimento a encontros fora da sala de aula, monitoria, participação em semana de estudos, seminários, congressos, visitas técnicas, elaboração de textos e artigos para publicação, etc...

A gestão deste sistema 'ideal' de AvA seria problemático para o docente, mas os frutos seguramente sancionam sua adoção, ainda que em parte. Temos aqui um ponto importante para refletir. Na medida em que o docente atribui nota/conceito ao aluno baseado mais (ou exclusivamente) no desempenho manifestado em prova, e menos em atitudes e posturas, além de outros desempenhos acadêmicos, mais risco existe em o aluno não se conformar com valorações abaixo de determinada média necessária para 'fechar' as notas. As acusações do corpo discente quanto a uma presumida falha no sistema de avaliação são incontáveis, acarretando problemas que aqui podemos considerar como que 'endêmicos' na escola. Acredito que uma grande fonte (se não a maior) de agastamento na Universidade é o sistema de AdA.

I.

Assumo como pressuposto básico da meta de "ir bem na prova" certa seriedade de propósitos por parte do aluno, antes, durante e após a atividade de avaliação. Iniciemos nossas considerações sobre o antes. Observo sempre que muitos alunos realizam AdA sem preparar-se apropriadamente, talvez na crença que 'na hora tudo se resolve' ou que possa

ocorrer como que um *milagre*. Este sentimento (por vezes petulante) de onipotência freqüentemente causa dolorosas decepções entre o alunado, desgastando a relação docente-aluno. Se pensarmos bem, a situação de AdA constitui-se menos numa certa obrigação (já de início mal vista, posto que imposta unilateralmente) mas mais um evento de real aprendizagem, onde o avaliado vê-se frente a problemas que exigem conformidade no seu método de enfrentamento. O aluno deve perquirir (investigar com escrúpulo, pesquisar, indagar, esquadrihar) o que se deseja com a avaliação, o método do examinador, suas metas com a intervenção, o assunto a ser avaliado, o seu nível de profundidade e os modos possíveis de executar a tarefa. De posse destas informações, elaborar não uma, mas várias estratégias de atuação, intentando dominar o assunto via exame minucioso da matéria. Caso não proceda assim, será presa fácil da ansiedade, estado emocional inimigo do bom raciocinar. Isto tudo vale tanto para provas com perguntas fornecidas somente na hora da avaliação, ou com temas de prévio conhecimento do aluno, ou em avaliações com consulta, isoladamente ou em duplas/equipe de trabalho.

Devo dizer que é altamente desaconselhável o uso de subterfúgios como 'colas' e outros expedientes escusos, visto que, entre outros percalços, acostumam intelectualmente mal o usuário (que imagina ainda que o docente não se apercebe...). Sabemos que quanto mais calcado em 'decoreba' for a avaliação (prática anacrônica) maior a chance do aluno descambar para o emprego destes recursos, visto que nem todos estão em condições (especialmente as físicas) para estudar bem e conseguir memorizar **tudo**. O aluno deve discutir com o professor a adoção de métodos mais modernos de avaliação de aprendizagem, e não desistir se o mesmo for recalcitrante neste âmbito. Se necessário for, o aluno deve buscar instâncias superiores para reivindicar a justiça do seu pleito.

II.

Algumas palavras agora sobre as atividades durante a aplicação da avaliação. Nesta fase, inicialmente, boa energia deve despender o avaliando no exame da pretensão do avaliador com a avaliação proposta. Muitos alunos erram mais nesta fase do 'diagnóstico' de *o quê* requer a(s) questão(ões) sob escrutínio. Obviamente, o quanto mais o aluno está inteirado do assunto, mais capacidade terá de vislumbrar o que ele deve realizar, o que ele deve solucionar, o que ele vai apresentar para sustentar sua capacidade, seu preparo, seu aprendizado. Bom senso: como já dissemos, sem estudo sistemático prévio (em amplo sentido) são escassas as possibilidades de se ir bem em qualquer avaliação de aprendizagem.

Por outro lado, se o aluno demonstrar desleixo na execução da AdA não deve esperar bom índice atribuído pelo avaliador, visto que esta conduta é altamente incompatível à postura discente que se almeja na Universidade. Creio que quem faz 'corpo mole' na AdA tende a perseverar nesta prática em sua vida profissional, o que decididamente não se pode compactuar. Em definitivo, não é boa estratégia do aluno manifestar pouca importância à AdA (e há vários modos de comunicar isso) e esperar que o docente vá como que endossar estas posturas.

Ao escrever, presume-se, o aluno está buscando uma resposta a um problema (sem problema não há motivação intelectual). O pensamento, por ser *discursivo*, expressa-se na forma de um *raciocínio*, que deve ser inteligível. Para conseguir-se isso, certas regras devem ser seguidas. Concretamente: existem certos critérios mínimos (intrínsecos) esperados em qualquer situação de avaliação, e que o aluno deve transparecer por meio de suas condutas, escritas ou não. O aluno deve ser **objetivo** na execução de sua tarefa. Muitos confundem objetividade com economia no uso das palavras (ser "sintético"). Na verdade, a objetividade advém de determinado *liame* dos argumentos, da linha de raciocínio empregada pelo aluno na condução do seu trabalho de realizar a prova, a verificação de aprendizagem. Se utilizarmos poucas palavras, poucas idéias, em princípio, serão comunicadas, e tem-se a tendência de comunicar menos também a *interligação* destas idéias ou seja, o **raciocínio** que se quer representar.

Aprofundo um pouco mais este aspecto. Todos ouvimos falar em 'lógica'. No sentido mais popular, este termo pode significar, *grosso modo*, idéias, argumentos dispostos num raciocínio estruturado, coerente, de modo a permitir chegar-se à verdade. Os alunos deveriam atentar para certas regras do pensar lógico, pois muitas vezes as respostas oferecidas em AdA são erradas por violarem condições as mais simples e evidentes para obter-se resultados válidos em determinados raciocínios. Toda dedução comporta o exame de premissas que, intercaladas convenientemente, autorizam ou não a extração de certas conclusões. É patente que, com pequeno adestramento em certas regras da Lógica, os alunos evitam cair em certas armadilhas verbais e de categorias lógicas que, por desatenção ou costume, iludem facilmente.

Para colocar as coisas de um modo mais prático, um texto, uma dissertação, deve ter a estrutura mínima de um *começo* (uma introdução ou 'apresentação'), um *meio* (o arrazoado, as argumentações) e um *fim*, que é a conclusão. A colocação do texto sob esta forma facilita o entendimento (e a correção pelo avaliador) do que pretendeu efetivamente o aluno. Vejamos cada uma delas.

'**Começo**' é a parte inicial do texto onde o assunto a ser tratado é exposto como um todo, devendo incluir, por exemplo, ao menos dois ou três destes tópicos: (a) a *natureza* e a *importância* do problema; (b) sua *relação* com outros estudos sobre o mesmo tema; (c) o assunto mais geral onde o problema está inserido (atividade de *contextualização*); (d) a delimitação precisa das fronteiras da sua argumentação em relação ao campo e período abrangidos; (e) uma apresentação geral da *estratégia* de resolução do problema; (f) os *objetivos* gerais e específicos que o aluno vai perseguir na resolução da questão; e (g) as razões pessoais e científicas que levaram à escolha da estratégia de resolução do problema, ou seja, a *justificação da escolha* do assunto ou estratégia adotada pelo aluno.

O '**meio**' vai constituir, com base nas idéias, a fundamentação lógica da tentativa de resolver o problema (ou o dilema proposto pelo avaliador). O raciocínio do aluno, a sua discussão, o seu 'debate', devem neste ponto ser demonstrado e analisado. É a parte mais extensa da prova, da verificação de aprendizagem, podendo ser subdividido em partes, as quais podem receber algum 'subtítulo'. Nesta discussão, o aluno deve observar ao menos dois ou mais destes tópicos: (a) relacionar causas e efeitos; (b) elucidar contradições, teorias e princípios relativos à questão em discussão; (c) indicar a aplicabilidade dos resultados obtidos e suas limitações, e (d) colocar em discussão outros aspectos do tema, do problema.

A terceira e última parte (o '**fim**'), é onde se deve dirigir todo o trabalho intelectual realizado anteriormente, sob um perfil de conclusão dos raciocínios. É a síntese para a qual caminha a discussão efetuada. É, em comparação com o início e o meio, relativamente sucinta, visto que não apresenta nenhum fato ou argumento novo. Na verdade, constitui-se principalmente numa recapitulação sintética do itinerário percorrido nas duas partes anteriores, expressando as principais conclusões que se pode extrair das análises precedentes.

A **clareza** é outro atributo da escrita apropriada que deve permear qualquer texto. Não é um conceito de fácil identificação e assimilação. Ser claro implica escolher e encadear os termos que efetivamente inserem e melhor representam a idéia e/ou raciocínio sob escrutínio num nível de suficiente comunicabilidade entre os interlocutores. Notamos muitas vezes que determinados textos são ininteligíveis porque o autor emprega termos tão vagos, imprecisos (ou até por vezes antagônicos), que comprometem o entendimento do leitor. Ao passarmos nossas idéias, temos que nos perguntar sempre *como* o outro lado estaria recebendo o assunto. É sempre prudente intuir que nosso texto pode ser aperfeiçoado no que tange ao elenco de palavras que o constitui. O grande problema aqui é a posse de escasso vocabulário por parte do aluno, o que compromete o rol de termos, conceitos, figuras de linguagens e outros instrumentos à disposição para a confecção de um bom (aceitável, apropriado, conveniente, eficaz) documento. NUNCA se deve usar gírias, jargões herméticos e muito menos termos inexistentes no Português culto como, por exemplo, palavras de baixo calão.

Eficiência é outro conceito que, na verdade, pode ser desdobrado em dois: Fazer *certo* a coisa (resolver o problema, acertar o resultado), e fazer *bem*, com alto rendimento e rapidez esta coisa acertada. Ou seja, uma coisa é só fazer (meramente) correto, com acerto e outra, melhor ainda, fazer *também* rapidamente, com segurança e economia esta coisa que corretamente se faz. Existe dois níveis portanto, de fazer-se algo acertadamente: simplesmente fazer correto **e, adicionalmente**, exceder às expectativas (após fazer com sucesso o que se esperava certo). Muitos alunos meramente 'acertam' uma questão (são lacônicos e 'protocolares', como numa repartição pública); outros além de acertar, demonstram que poderiam acertar muito mais, e com *savoir-faire*, com desenvoltura, com criatividade, etc... Os dois acertam, mas o segundo acerta melhor! E o docente espera que o aluno procure acertar mais do segundo modo, de maneira a atingir graus mais elevados de avaliação. Portanto, o aluno não deve almejar ser *médio*, e sim ser *acima da média*.

Além destes fatos mais ligados ao conteúdo em si, não podemos esquecer dos aspectos da **correção** do Português, visto que podem comprometer em muito a confiabilidade do texto, para não falar da sua inteligibilidade. Nada mais comprometedor do que erros 'imperdoáveis' na escrita. Além disso, se a escrita utilizada pelo aluno é pontuada por garranchos, garatujas ilegíveis, é pouco provável que aquele que está a corrigir o texto tenha tempo adicional para decifrar o sentido das palavras... A letra feia não fica bem nem nas receitas emitidas pelos médicos. Último conselho: parece prosaico mas, aluno, **revise** o texto *antes* de entregar!

III.

Falamos sobre o antes e sobre o durante. Agora devemos abordar aquelas atitudes do aluno após a realização da avaliação.

Depois da prova, o aluno deve marcar uma entrevista com o docente (^Ψ), para averiguar consistentemente como deveria ter respondido às questões, que estratégia deveria ter seguido, o que o avaliador desejava com esta e esta questão, etc. É um grande aprendizado para o aluno averiguar (a) o raciocínio do seu professor ao propor certas perguntas, certos desafios, sua inter-relação, e (b) como o docente pontua desempenhos (ou deficiências) dos alunos. Nesta entrevista, não só o docente passa a conhecer mais o aluno, mas também este vai aquilatar relevante informação sobre como enfrentar determinadas tarefas intelectuais. A convivência semanal exígua (numa classe por vezes excedendo o número ideal de alunos) não permite ao docente conhecer melhor seus alunos, o que não contribui para que ele possa convenientemente avaliar desempenhos acadêmicos como um todo. Compensa em muito ao aluno encontrar-se com seu professor fora da situação da sala de aula. O docente deve assumir que constitui em muito um modelo para o aluno que está se adestrando em numerosas (e novas) habilidades, e este deve aceitar que necessita examinar o maior número possível de modelos de conduta - especialmente daqueles mais experientes - para poder posteriormente delinear sua própria metodologia de atuação (principalmente se vai também abraçar a carreira docente um dia...).

Uma última palavra agora sobre avaliações de aprendizagem baseado em 'testes'. Estes já tiveram mais em voga no passado, e hoje ainda há docentes que o utilizam, pelo menos em parte de suas atividades, pela rapidez com que se consegue fazer a correção dos protocolos.

Lembro-me de ter realizado muitas avaliações do tipo múltipla escolha, como p. ex.:

(Enunciado:) Quando **X** sucede a **Y** no contexto **W**, temos:

- a) KKKK
- b) &&&&
- c) @@@@
- d) ####

(^Ψ) Recomendamos muita cautela neste particular: muitos docentes sentem-se ameaçados com esta reivindicação do aluno. O aluno deve deixar claro que não se trata de revisão de prova (a não ser que assim também queira proceder) mas sim que ele deseja aprender mais, pelo exame dos seus erros.

e) n.d.a.

Aqui o aluno deve estudar minuciosamente o problema, cuidando para não "ler" mais do que o enunciado contém. Habitualmente as alternativas não-corretas contemplam respostas que ocorrem quando o aluno emprega raciocínios inapropriados - que resultam respostas indesejáveis. Pode-se ter boa estratégia docente aqui quando se discute, após a prova, item por item, fazendo o expurgo dos procedimentos errôneos perpetrados pelos alunos.

Outro tipo de avaliação nesta linha bem estruturada pode ser, por exemplo:

- (I) O aluno se prepara adequadamente para a avaliação quando estuda consistentemente estratégias de abordagem de problemas, além do conteúdo do assunto em suas diversas dimensões.
 - (II) O estado físico na hora da avaliação não influencia muito o desempenho intelectual do aluno se ele se preparar de modo apropriado, com método.
- f) **I** Certa e **II** Errada
 - g) **I** Errada e **II** Certa
 - h) Ambas **I** e **II** Certas
 - i) Ambas **I** e **II** Certas, e a **II** completa a afirmativa **I**
 - j) Ambas **I** e **II** Erradas

Nesta modalidade além da concentração, o uso da lógica é elevado, o que pode deixar muitos alunos ansiosos e com baixas notas, se for empregada demasiadamente. No entanto, é uma boa alternativa para averiguar mais a fundamentação teórica que perpassa muitas aulas.

Estes tipos de avaliação tem defensores e críticos, pois nelas existe muita virtude mas também muitas maneiras de desvirtuar o emprego destas estratégias. Muitos avaliadores colocam "pegadinhas" em enunciados ou alternativas, gerando certo ressentimento por parte do aluno, que julga mais pelo suposto aspecto moral que deveria estar subjacente na confecção das questões, desviando o foco da análise da sua capacidade intelectual em direção ao foco da mera capacidade geral de colocar 'xis'.

Por outro lado, os instrumentos exemplificados acima são bons para averiguar tanto o raciocínio como a memória dos avaliados. Eles exigem atenção e criterioso, minucioso exame dos quesitos por parte dos alunos, além de serem, como dissemos, de rápida correção. Por outro lado podem deixar de lado muita da capacidade de elaboração, de criatividade do aluno. Creio que podem ser utilizados com parcimônia, em conjunto com elaboração de textos, de modo a conseguir-se um bom balanço das habilidades a serem mensuradas. Portanto, a regra de adoção é o equilíbrio entre diversas modalidades de avaliação. O meu critério de avaliar prioriza mais a elaboração de texto mediante dilemas ou problemas formulados (dadas as especificidades das disciplinas que habitualmente ministro), conjugada com a avaliação da participação do aluno nas atividades em sala de aula, e fora dela (ver neste ensaio o final do terceiro parágrafo, na página 01).

Discutimos aqui aspectos que devem ser examinados para identificar as causas do bom (ou mal) aproveitamento do aluno em AdA. Método e responsabilidade podem resultar na demonstração ao aluno do seu progresso intelectual. Não basta aquilatar o *conhecimento* (o 'o quê'), é mister também empregá-lo bem (o 'como'), o que se denomina *sabedoria*.