

# FATORES INFLUENTES NA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO: uma revisão

Daniel Augusto Moreira\*

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se tornado cada vez mais comum a prática de avaliar professores, notadamente no ensino universitário, através da tomada de opiniões dos alunos. Usada algumas vezes com finalidade administrativa, no gerenciamento de aumentos e promoções, a verdade é que tais avaliações em geral não são passivamente encaradas pelos professores. A grande queixa é a de que as avaliações não refletem a realidade do ensino, sendo condicionadas por algumas variáveis que distorcem os resultados, tornando-as pouco proveitosas tanto em termos de controle de desempenho como em apontar objetos possíveis de treinamento de docentes.

Há muitas variáveis, ainda segundo os professores, que enviesam a avaliação, tais como as notas dos alunos, a simpatia pelo professor e assim por diante. Algumas delas têm sido objeto de pesquisas numerosas, enquanto outras possuem poucas referências. Os resultados discrepantes encontrados não possibilitam definição satisfatória para o problema. Assim, por exemplo, a influência das notas sobre a avaliação não é bem esclarecida. Parece razoável aceitar que o efeito "nota" algumas vezes se manifeste e outras não — porém não sabemos quando e porquê se dá es-

---

\* Da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.

sa manifestação, possivelmente porque não há paradigmas de uso generalizado no campo. Falta, portanto, uma fonte geradora de hipóteses, que permita explicar a variabilidade de certos efeitos.

Tal como acontece com as notas, outras variáveis (como o sexo do aluno, por exemplo) mostram-se não conclusivas. Para algumas delas, (como as teorias implícitas do aluno sobre o bom professor) os estudos são insuficientes mesmo para permitir a geração de novas hipóteses refinadoras que orientem estudos futuros.

Ao longo deste trabalho, procuramos discutir os principais achados da pesquisa sobre um vasto elenco de variáveis, de diferenciada importância; sempre que possível, em vista de resultados conflitantes, buscaremos adiantar explicações que possam sugerir indagações a serem investigadas.

## 2. A INFLUÊNCIA DA NOTA DO ALUNO

A nota tem sido a fonte mais citada pelos professores como responsável pela descaracterização das avaliações; argumenta-se que as avaliações seriam diferentes, conforme feitas antes ou depois de provas.

Por detrás dessa opinião, acredita-se que o aluno, conscientemente ou não, utilize a avaliação como uma resposta a um estado interno de satisfação ou insatisfação com seu aproveitamento formal. Ele faria do professor um agente co-responsável por esse estado, dando-lhe "notas" semelhantes àquelas que obteve.

Alguns estudos (*BENDIG*, 1952; *RUSSELL e BENDIG*, 1953; *VOECKS e FRENCH*, 1960) vão contra essa opinião, atestando que os estudantes avaliam de forma independente das notas.

O estudo de Voecks e French, por exemplo, levado a efeito na Universidade de Washington, conclui que de dez grandes departamentos, os professores com as mais altas avaliações raramente tinham dado notas mais altas que os professores pior avaliados; os autores concluem que os estudantes não são influenciados pelas notas que recebem, mesmo quando avaliam traços particulares como clareza de apresentação ou estimulação do interesse do aluno pelo professor.

Em outro trabalho (*RAYDER*, 1968) apurou-se também a desvinculação entre notas recebidas e avaliação do professor, embora o instrumento de três itens apenas, utilizado pelo autor, seja muito criticável no tocante à confiabilidade que possa apresentar.

Na linha inversa, porém, provavelmente os resultados são mais numerosos. O próprio Bendig, em um estudo posterior (*BENDIG*, 1953) revela dúvida quanto a seus resultados anteriores, embora ressalte que a in-

fluência das notas não é tão grande que justifique o abandono das avaliações.

Alguns outros resultados sugestivos foram:

- a) *STEWART e MALPASS* (1966) trabalhando com estudantes universitários concluíram que o grau esperado pelo aluno (A, B, C, D, E, F) influenciava diretamente a avaliação do professor, em um único item indo de "Pobre" a "Excelente". Os alunos que esperavam graus A, B ou C colocavam os professores na metade superior da escala, enquanto os outros os colocavam na metade inferior. O mesmo comportamento foi observado em relação à satisfação do aluno com o sistema de avaliação.
- b) *McKEACHIE, LIN e MANN* (1971) determinaram que alunos do sexo feminino apresentavam alta correlação entre a nota efetivamente recebida ao final do curso e a avaliação do professor no tocante às habilidades instrucionais; para alunos do sexo masculino, a correlação foi apenas moderada.
- c) *WEAVER* (1960) testou se certos aspectos das habilidades e padrões de ensino do professor eram avaliados em proporção aos graus que os estudantes esperavam receber. Levou em conta fatores como conhecimento e organização do assunto, metas e objetivos do curso, assistência a estudantes com dificuldades, habilidade do professor para despertar interesse do aluno, etc. A conclusão atingida foi de que a avaliação das habilidades de ensino era influenciada pelos graus esperados — graus A e B avaliavam melhor os professores que graus C e D.
- d) *GRANZIN e PAINTER* (1973), em uma experiência envolvendo 637 estudantes engajados em 17 cursos oferecidos por 11 diferentes departamentos da Universidade de Utah, encontraram correlação significativa entre as notas esperadas pelos estudantes e suas avaliações sobre qualidade do curso e qualidade do professor; resultados semelhantes são relatados por Marsh (1980) onde a qualidade do curso correlacionou-se positivamente ( $r = 0,33$ ) com as notas esperadas pelos alunos. Em outro experimento, o mesmo autor e outros (*MARSH, FLEINER e THOMAS*, 1975) encontraram correlação também significativa ( $r = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ) entre a avaliação global do desempenho do instrutor e as notas reais dos alunos.
- e) *DOYLE e WHITELY* (1974) encontraram correlação positiva e significativa ( $r = 0,24$ ) entre notas finais de alunos universitários e a avaliação da eficácia geral do professor. Com certas variáveis ligadas à habilidade expositiva, a correlação foi ainda maior ( $r = 0,34$ ).

É possível aceitar-se nesse ponto, dadas as evidências, que haja provavelmente um relacionamento entre a nota do aluno e a sua avaliação do professor; quanto melhor a nota, mais favorável a avaliação.

Com esta base empírica relativamente bem assentada, alguns autores (*SHINGLES*, 1977) têm proposto a correção das avaliações levando em conta as notas dos alunos.

O forte apelo aparentemente lógico dessa proposta não resiste a uma análise mais detalhada. Em primeiro lugar, aceitá-la significa admitir que o relacionamento nota-avaliação é um efeito enviezante — em outras palavras, significa admitir *a priori* que a qualidade do professor não influi na performance do aluno, a qual é uma hipótese por si só carregada de vieses. Ao contrário, é de se esperar como alternativa que a habilidade do professor possa influenciar o aluno e motivá-lo para o conteúdo, levando-o indiretamente a melhores notas. Efeitos contrários podem ser talvez exercidos por professores menos hábeis.

Em segundo lugar, a correção da avaliação carrega consigo a suposição de que o bom professor tem uma atuação de certa forma independente dos alunos, ou seja, seus atributos, quaisquer que sejam, estão acima da influência do relacionamento professor-aluno. Dado um bom professor, o aluno, quer com alto ou baixo rendimento, deveria saber reconhecer a qualidade do professor.

Por outro lado, não se pode negar a possibilidade de que a má avaliação do professor seja resultado de uma reação injusta a um aproveitamento deficiente. Alunos com graus de habilidade significativamente menores que seus colegas (e que eventualmente deveriam merecer atenção à parte) podem não ter condições de apresentar um rendimento condizente; muitas vezes o conteúdo exige habilidades que poucos alunos apresentam, como resultado da cadeia deficiente de ensino — aprendizagem. Nestes casos, o conflito gerado para o aluno ocasionalmente volta-o contra o professor que passa a assumir uma certa co-responsabilidade no processo.

A experiência prática dos professores revela resultados que tornam claro que classes diferentes reagem diferentemente à mesma disciplina, lecionada à mesma época, pelo mesmo docente e com os mesmos recursos; além disso, a mesma classe comporta-se de maneira semelhante com todos os seus professores: se um professor é melhor avaliado em uma classe A do que em uma classe B, existe boa chance de que a classe A avaleie melhor todos os seus professores, em relação à classe B.

Grupo de pessoas são, portanto, diferentes nas reações para com estímulos idênticos ou pelo menos muito semelhantes; o bom professor dificilmente será sempre julgado assim por todos os alunos que tenha.

O aluno pode então associar o seu insucesso (ou sucesso) ao professor, ainda que isso seja, no seu caso específico, bastante discutível —

neste caso, haverá uma “retribuição” — o professor será avaliado na mesma medida em que o foi o aluno.

Pretender o uso de sistemas que atenuem a avaliação, jogando com o aproveitamento do aluno como elemento amortecedor, leva-nos ao risco de negar uma lógica, por um lado, e ao risco de uma resposta espúria, por outro. O binômio nota-avaliação fecha-se em um círculo sem abertura.

Há, no entanto, uma ressalva — e definitiva talvez para que se contorne a situação. O fato é que, apesar do relacionamento significativo nota-avaliação em termos estatísticos, em termos práticos ele não parece tão importante. Na maioria das pesquisas, a variação das notas explica menos que dez por cento das variações nas avaliações.

### 3. A INFLUÊNCIA DA IDADE E DO SEXO DO ALUNO

De uma forma geral, o pressuposto teórico de que alunos de idade e/ou sexos diferentes percebem diversamente as características do professor não tem merecido muita atenção dos pesquisadores. A variável *idade do aluno* aparece indiretamente ligada a uma outra, qual seja, o *grau escolar* e mesmo assim dentro de uma mesma etapa educacional como por exemplo a universidade.

Em 1980, realizamos uma pesquisa, não publicada, abrangendo 184 alunos universitários, 45 dos quais do sexo feminino e 139 do sexo masculino. O número de alunos representava cerca de 20% do total de alunos da instituição. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente para responder à pesquisa, procurando-se manter apenas a proporção relativa entre os sexos.

No instrumento utilizado, eram apresentadas ao aluno 12 situações nas quais deveria optar entre dois perfis de professores, um dos quais mais orientado ao relacionamento pessoal e outro ao tratamento da informação.

O objetivo era verificar se a idade e/ou o sexo orientavam o aluno para um tipo particular de professor. Para forçar a escolha, o aluno distribuía 5 pontos entre os dois tipos, não se permitindo a atribuição de pontos fracionários. Desta maneira, um dos tipos sempre recebia pontuação maior.

Os dois tipos alternativos de professor eram:

- A — “Professor Amigo” — o professor é, antes de tudo, um amigo do aluno: em qualquer situação em sala de aula, é notório o apoio sócio-emocional que concede a seus alunos. Sempre presente, ajuda-os dirimir suas dúvidas e expressa simpatia por seus problemas. É um conselheiro.

B — “Professor Informação” — o professor é, antes de tudo, uma fonte de informação para o aluno. Não agride e não é particularmente amistoso. Mantém-se impessoal nas situações diversas em sala de aula. Impõe-se antes por conhecimentos técnicos que por amizade ou apoio sócio-emocional.

É evidente que, na prática, os dois tipos de comportamento podem interagir entre si e serem influenciados por outras variáveis não presentes no estudo. A intenção do trabalho era tão somente levantar alguma tendência, se existente.

As conclusões mais significativas foram:

- a) Alunos do sexo feminino, de modo geral, são inclinados a preferir professores tipo A, mais fortemente que alunos do sexo masculino.
- b) A faixa etária influenciava no padrão de professor preferido; para alunos até 30 anos de idade, a preferência recaía sobre professores tipo A. Para alunos acima de 30 anos, a preferência era igualmente dividida entre A e B.
- c) Não havia diferença significativa entre as preferências femininas, qualquer que fosse a faixa etária, de forma consistente, professores do tipo A eram preferidos.
- d) Havia diferenças significativas entre as preferências de professores nas faixas etárias de alunos do sexo masculino, exatamente por causa da faixa etária acima de 30 anos.

Tais conclusões mostram apenas uma linha de tendência, e mesmo assim em um contexto particular, com uma amostra reduzida. Elas não permitem afirmar que as variáveis idade e sexo influenciariam na avaliação; por outro lado, as variáveis ligadas ao relacionamento afetivo professor — aluno parecem ser um fruto definitivo da pesquisa nos últimos 30 ou 40 anos, o que deixa o tema em aberto, aguardando trabalho de maior profundidade. As pesquisas já publicadas deixam também algumas dúvidas a esclarecer. A maioria (GRANZIN e PAINTER, 1973; HILDEBRAND, WILSON e DIENST, 1971; MARSH, FLEINER e THOMAS, 1975; MARSH e OVERALL, 1981) não apontam resultados positivos. Algumas outras mantêm as dúvidas em aberto. DOYLE e WHITELY (1974) encontraram correlação significativa, se bem que baixa em termos práticos ( $r < 0,20$ ) entre o sexo e variáveis tais como “simpatia pelo professor”, “quanto aprendeu” e “quão motivador foi o professor”. Em outro trabalho (FREY, LEONARD e BEATTY, 1975), o grau escolar dos alunos (universitários) determinava um padrão para a avaliação: esta era mais favorável quando os estudantes pertenciam a graus mais adiantados.

#### 4. A INFLUÊNCIA DO TAMANHO DA CLASSE

O tamanho da classe é uma das variáveis que menos tem despertado a atenção de estudiosos. Embora sem dúvida restrinja as possíveis técnicas de ensino a serem utilizadas pelo professor, não parece ter influência apreciável sobre a avaliação.

Dos poucos trabalhos disponíveis, a grande maioria (como por exemplo *MARSH*, 1980; *HILDEBRAND, WILSON e DIENST*, 1971) não encontra relação significativa ligando tamanho da classe e avaliação. No lado contrário, apenas *SHINGLES* (1977) verificou que o tamanho da classe influencia negativamente a pontuação do aluno sobre "esforço do professor"; classes maiores percebem o professor menos interessado nos alunos e na matéria ou, ainda, menos disponível em classe ou fora dela, resultado esse que reflete provavelmente o problema de distribuição do tempo do professor em classes numerosas.

#### 5. A INFLUÊNCIA DO ESFORÇO DISPENDIDO PELO ALUNO

Embora a sobrecarga de trabalho sobre o aluno possa ser uma força contrária à avaliação positiva do professor, parece haver certos limites. *GRAZIN e PAINTER* (1973) encontraram que o esforço despendido pelo aluno era *positiva* e medianamente correlacionado com:

- Avaliação Global do Curso
- Avaliação do Conteúdo do Curso
- Avaliação do Professor

Resultados parecidos são reportados (*DOYLE e WHITELY*, 1974) em um trabalho quase que da mesma época. Desta feita, correlações foram encontradas entre o esforço despendido pelo aluno e vários julgamentos:

- Simpatia pelo professor ( $r = 0,22$ )
- Habilidade geral do professor ( $r = 0,24$ )
- Atitudes (favoráveis) do professor sobre o ensino ( $r = 0,18$ )
- Quanto o aluno aprendeu ( $r = 0,69$ )
- Quão motivador foi o professor ( $r = 0,39$ )
- Eficácia geral do professor ( $r = 0,50$ )
- Eficácia geral do curso ( $r = 0,36$ )

Por outro lado, refeitas as correlações, desta vez utilizando-se não o julgamento pessoal do aluno, mas sim a média da classe, nenhuma correlação resultou significativa.

Esses resultados parecem indicar que, dentro de certos limites, o esforço ao qual o professor submete o aluno não o prejudica na avaliação, podendo até favorecê-lo. Há, porém, um ponto acima do qual o aluno se rebela, com efeitos provavelmente negativos na avaliação.

Podemos ponderar sobre esse "limite de ruptura" que parece apresentar duas dimensões distintas. Uma delas estaria ligada a uma sobrecarga de necessidade de tempo, onde o aluno precisasse dedicar um excesso relativo de horas a uma disciplina, mercê de trabalhos, seminários, provas etc. em detrimento de outras atividades. Uma outra dimensão referir-se-ia à menor ou maior pressão cognitiva à qual o aluno estaria sujeito. Essa pressão pode tornar-se excessiva no caso em que a dimensão intelectual do aluno se distancie daquela exigida pelo conteúdo do curso, tanto quando visto sobre o aspecto natureza (conteúdos que exigem mais) quando sob o aspecto profundidade (nível ao qual o aluno deve trabalhar o conteúdo). Há muitas queixas sobre o estudante mal preparado aos bancos universitários. Nestas condições, há determinados conteúdos que exigem mais do que o aluno é capaz de dar. Não se trata de encerrar a questão sob o prisma dos conflitos cognitivos (PARRA, 1982) de inegáveis vantagens, quando o problema é a reflexão sobre discordâncias e complexidades que o aluno *pode enfrentar*. Falamos aqui de pressões que não podem ser aliviadas, a menos que se alterem características do conteúdo e do que ele possa exigir intelectualmente do aluno.

É de se esperar que, em certo ponto, o professor apareça como o promotor da situação incômoda. Não é fácil ao aluno aceitar ou perceber que só chegou até o presente estágio mercê de facilidade que encontrou pelo caminho, mesmo que seja esta a realidade.

Se o professor coloca o seu curso fora da rota da cadeia passiva de facilidade, *ele*, professor, parecerá diferente; *ele* provocará grande pressão intelectual. No rumo normal das coisas, o professor pode surgir como uma fonte de desconforto, principalmente se ele se destacar de outros mais convenientes ou mais adaptáveis ao estágio cognitivo do aluno.

Esse ponto de vista pode ser contestado por muitos educadores, principalmente os adeptos do raciocínio de que se deve partir apenas daquilo que o aluno já sabe. Um professor hábil poderia fazer adaptações à situação, atingindo um equilíbrio entre as exigências do conteúdo e o estágio cognitivo do aluno. Neste final feliz todos sairiam satisfeitos.

Na prática, as coisas não parecem tão simples. No esforço de adaptação, o conteúdo pode resultar multilado e inadaptado às supostas necessidades futuras do aluno. Pode não ser razoável, também, exigir do professor exatamente esse tipo de habilidade, arrastando-o a uma situação que não controla e da qual não tem culpa. Além disso, pode obrigá-lo a permanecer em limites de baixa satisfação profissional, onde ele não pode avançar para uma profundidade que lhe pareceria natural.



## 6. A INFLUÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DADA AO CURSO PELO ALUNO

Uma queixa freqüente dos professores é de que os alunos tendem a avaliar mais favoravelmente quando acreditam que o curso seja particularmente importante para eles, seja por preferências pessoais, seja porque o curso liga-se de perto à carreira que o aluno pretende seguir.

Negar que o aluno atribui valores diferentes às disciplinas é muito difícil; partindo do princípio que os alunos escolhem o ramo de atividade em que irão trabalhar ainda durante o curso superior (o que é verdade, pelo menos em intenção), é natural supor que se sentirão mais atraídos por certas disciplinas que por outras. No entanto, é difícil também extrapolar, afirmando que o aluno, consciente ou inconscientemente, avaliará pior professores das disciplinas não aderentes à sua carreira ou preferência.

Nesses casos, o que o professor pode tentar talvez seja um esforço maior para que o aluno se interesse pela disciplina, eventualmente demonstrando a sua importância em termos profissionais.

Infelizmente, a esmagadora maioria das pesquisas não ajuda a esclarecer o assunto e isso é facilmente explicável. Normalmente elas são conduzidas visando a um só professor dentro de uma turma de alunos, e muitas vezes em cursos obrigatórios ou optativos oferecidos por departamentos ao qual o aluno não pertence. De qualquer maneira, as comparações tornam-se impraticáveis.

Numa das fases do seu interessante trabalho, *GRAZIN e PAINTER* (1973) procuraram correlacionar dois conjuntos de medidas: o conjunto A continha três medidas de importância atribuídas pelo aluno:

- Importância geral do curso.
- Contribuição do curso à educação do aluno de um modo geral.
- Contribuição profissional do curso.

O conjunto B constituía-se de três medidas de avaliação:

- Avaliação global do curso.
- Avaliação da relevância do conteúdo do curso.
- Avaliação do professor.

Cada uma das variáveis do conjunto A relacionava-se positivamente com cada uma do conjunto B ( $r$  variando de 0,392 até 0,557); os coeficientes de correlação das três variáveis do conjunto A eram praticamente idênticos quando elas eram correlacionadas com cada uma das variáveis do conjunto B, o que sugere apenas uma medida de importância.

Há pontos a objetar nessa pesquisa. Num primeiro plano, mais importante, está o fato de que foram utilizados alunos de cursos diferentes, avaliando cada qual a um professor. Pode-se cogitar qual seria o efeito se o mesmo grupo de alunos tivesse vários professores, lecionando disciplinas mais e menos atrativas.

Num segundo plano, até que ponto o aluno possui uma idéia definitiva da importância da disciplina para seu futuro? Até que ponto essa idéia é influenciada pelo professor?

O que pretendemos dizer, em outras palavras, é que uma das características desejáveis do professor talvez seja justamente a de fazer ver aos alunos a importância da sua disciplina.

## 7. A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS IMPLÍCITAS DOS ESTUDANTES

Ao avaliar um professor, o aluno pode ter em mente um modelo do que seja ou não um bom padrão de ensino. Esse modelo pode ter se consolidado através de experiências prévias com boas e más situações de ensino e através de análises conscientes ou inconscientes do aluno. Se houver tal modelo, ele pode fazer parte tão arraigada no sistema de crenças do aluno, a ponto de transformar a avaliação numa mera comparação do professor real com o padrão ideal.

Há duas questões que se levantam de imediato: de um lado, até que ponto é verdadeira a crença na existência de tal modelo para os alunos em geral e, de outro, se esse modelo pode ou não, em existindo, deturpar as avaliações.

Algumas poucas, mas solidamente convergentes pesquisas ocuparam-se da primeira questão. Em um experimento com estudantes de engenharia na Universidade de Purdue (FREILICH, 1983) foram comparadas as opiniões de alunos e professores sobre itens pertinentes à qualidade do ensino. Vários desses itens receberam a concordância de ambas as partes no tocante ao grau de importância, como por exemplo:

- a) Os estudantes têm confiança que o professor conhece o material.
- b) Existem problemas relacionados com a matéria que devem ser re-  
visados, rapidamente após a apresentação.
- c) Os estudantes recebem rápido *feedback*.
- d) Os estudantes devem ser informados do que se espera deles.

O item "nova informação é apresentada numa progressão lógica" foi apontado como o mais importante pelos estudantes; em segundo lugar, foi apontado o item "alimentar o estudante com exemplos concre-

tos". Para os professores esses dois itens foram cotados apenas como o sétimo e o décimo mais importantes. Outro item importante para uma fração significativa dos alunos foi "conectar o material com seu próprio futuro", o qual foi o décimo-terceiro mais importante para os professores.

Sobre a necessidade de exemplos, *ARMENTO* (1977) encontrou correlação positiva entre "dar exemplos do conceito" e o rendimento real do aluno.

Há pelo menos mais dois trabalhos importantes (*DOYLE e WHITELY*, 1976; *DOYLE e WHITELY*, 1978) sobre o assunto, movimentando estudantes, disciplinas e épocas diferentes, chegaram praticamente às mesmas conclusões: os estudantes possuem idéias já definidas sobre pelo menos seis importantes dimensões do ensino, ou seja, sobre habilidades e comportamentos do professor que podem influir diretamente no aprendizado:

- Habilidades exposicionais do professor.
- Definição clara das responsabilidades dos estudantes.
- Relevância do curso para o aluno.
- Maior ou menor grau em que o professor estimula as idéias e pensamentos dos alunos.
- Maior ou menor grau em que o professor tolera outros pontos de vista.
- Atitudes do professor para com os estudantes.

Existe uma boa concordância entre os estudos apresentados, o que nos dá uma boa evidência de que realmente os estudantes parecem ter idéias formadas acerca da qualidade do ensino.

Resta a segunda e mais difícil questão em aberto: até que ponto as idéias já formadas influenciam na avaliação? Doyle e Whitely arriscam a opinião de que tal influência não é perniciosa, caso exista, pois refletiria experiências prévias perfeitamente válidas. O quanto essa opinião representa pode ser esclarecido em poucas palavras, perguntando-se: até que ponto a excelência do professor pode ser medida por um referencial interno aos alunos? Ou ainda, é justo esperar que qualquer professor tenha qualidades e comportamentos rigorosamente pré-fixados? Em suma, as teorias implícitas dos estudantes podem representar um padrão distante daqueles razoavelmente aceitos pela comunidade docente.

## **8. A INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE DO PROFESSOR**

Professor e alunos costumam conhecer muito bem a diferença entre um clima descontraído e agradável em sala de aula quando comparado a um ambiente de tensão.

Quando se estabelece um clima de simpatia mútua entre professores e alunos, haverá boas chances do rendimento desses últimos situar-se acima de limites apenas satisfatórios, havendo também chances de uma melhor avaliação do professor. Em tal ambiente, a boa vontade de parte a parte tornará mais fácil quaisquer adaptações necessárias envolvendo o conteúdo e as dimensões cognitivas dos alunos. Visto por outro ângulo, estaremos agindo dentro de um estado favorável das dimensões comportamentais tanto de alunos como de professores.

Por outro lado, argumenta-se com frequência que a avaliação é fortemente influenciada por certas características de personalidade, notadamente a simpatia despertada nos alunos pelo professor. Desta forma, um professor trabalhando de forma honesta, procurando um aprendizado efetivo, mas não hábil para despertar simpatia, estaria em desvantagem em relação a outros que fossem agradáveis aos alunos.

Raciocinemos por partes: a começar pelo fato de que lecionar é um ato que envolve contato, durante o qual as pessoas comportam-se de certa maneira, é bastante razoável supor que esses comportamentos exercam a sua influência. Aquilo a que chamamos simpatia pode refletir qualidades fundamentais ao ato de ensinar, como o respeito pelo aluno, o interesse nos seus problemas, a ajuda prestada, o respeito pela opinião alheia e assim por diante. Essas características têm se mostrado relevantes ao longo de grande número de pesquisas. É possível atuar dessa forma sem ser percebido como simpático ou compreensivo? Outra questão: é possível ensinar dentro de um clima de impessoalidade ao longo de repetidos contatos com os alunos?

Por outro lado, certos aspectos da personalidade do professor parecem ser importantes e outros não, embora seja impossível listar os de um e de outro lado, pois mais uma vez há conflito de resultados nos trabalhos existentes.

A percepção social dos professores ou a medida em que conhecem as opiniões e sentimentos dos alunos revelou-se em um antigo estudo (*GAGE* e *SUCI*, 1951) como não relevante para a avaliação do professor. Certos traços como voz, maneirismos pessoais, aparência, senso de humor e equilíbrio eram independentes, em outro estudo (*WEAVER*, 1960) em relação ao aproveitamento do aluno.

Numa investigação longitudinal ao longo de 4 trimestres letivos (Outono - Primavera) de 1959-1960 e 1960-1961, *ISAACSON*, *McKECHIE* e *MILHOLLAND* (1963) determinaram que de uma extensa lista de fatores de personalidade (franqueza, energia, cordialidade, responsabilidade, organização, etc) apenas aqueles relativos ao aspecto "cultura" (sensibilidade artística, abertura mental, imaginação) correlacionavam-se significativamente com a avaliação da "habilidade geral de ensinar".

Já *HILDEBRAND*, *WILSON* e *DIENST* (1971) ressaltaram a im-

portância do senso de humor do professor, enquanto *BENDIG* (1955) encontrou alta correlação positiva entre fluência verbal e a avaliação da competência.

Eventualmente, certos alunos desejarão professores com alto grau de mérito cognitivo (*DELLA PINA* e *GAGE*, 1955) orientados em auxiliar os alunos a atingir objetivos cognitivos, enquanto que outros procurarão mérito afetivo e professores eficazes em ajudar os alunos a satisfazer necessidades sócio-emocionais. A relativa proporção de alunos em cada classe talvez possa explicar os resultados discrepantes.

O fato é que é difícil, senão impossível, dar uma resposta definitiva no momento para a influência da personalidade sobre a avaliação porque os resultados de pesquisa são conflitantes e trabalham variáveis insuficientemente definidas.

## 9. A MATURIDADE PARA O JULGAMENTO

Uma última alegação dos professores, difícil tanto de ser negada como aceita, é a de que os estudantes, no estágio atual de suas vidas, não têm ainda a necessária perspectiva para julgar o professor — falta-lhes maturidade para compreender o que é um bom professor e para distinguir se um determinado padrão de ensino ser-lhes-á útil ou não no futuro.

A solução deste enigma requer em princípio estudos de longo prazo, onde os alunos antigos pudessem ser interrogados acerca de antigos professores.

Dada a dificuldade evidente nesse tipo de estudo, eles são raríssimos, mas os poucos existentes e citados na literatura atestam a consistência da opinião do aluno vários anos depois.

Assim, alunos da Universidade de Purdue, entrevistados 10 anos depois da conclusão do curso (*DRUCKER* e *REMMERS*, 1951), mostraram coincidência com alunos atuais no tocante à avaliação de professores comuns.

É importante ressaltar que esse tipo de estudo, ainda que fosse abundante, proveria apenas uma solução parcial ao problema, caso se verificasse a mesma coincidência de opiniões como no estudo de *DRUCKER* e *REMMERS*.

O antigo aluno poderia estar respondendo com as suas antigas impressões, caso não pudesse distinguir as contribuições de cada professor em particular, o que é uma hipótese razoável. Em tal caso, estaríamos apenas comprovando a *estabilidade* da opinião do aluno ao longo do tempo.

## 10. BIBLIOGRAFIA

- ARMENTO, B.J. (1977) — Teacher Behaviors Related to Student Achievement on a Social Science Concept Test — *Journal of Teacher Education*, XXVII, (2), 46-52.
- BENDIG, A.W. (1952) — A Preliminary Study of the Effect of Academic Level, Sex and Course Variables on Student Ratings of Psychology Instructors — *Journal of Psychology*, 34, 2-126.
- (1953) — The Relation of Level of Course Achievement to Student's Instructor and Course Ratings in Introductory Psychology — *Educational and Psychological Measurement*, 13, (3), 437-448.
- (1955) — Ability and Personality Characteristics of Introductory Psychology Instructors Rated Competent and Empathetic by Their Students — *Journal of Educational Research*, 48(9), 705-709.
- DELLA PINA, G.M.; CAGE, N.L. (1955) — Pupils Values and the Validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory — *The Journal of Educational Psychology*, 46(3), 167-178.
- DOYLE, K.O.; WHITELY, S.E. (1974) — Student Ratings as Criteria for Effective Teaching — *American Educational Research Journal*, 11(3), 259-274.
- (1976) — Implicit Theories in Student Ratings — *American Educational Research Journal*, 13(4), 241-253.
- (1978) — Dimensions of Effective Teaching: Factors or Artifacts — *Educational and Psychological Measurement*, 38, 107-117.
- DRUCKER, A.J.; REMMERS, H.H. (1951) — Do Alumni and Students Differ in Their Attitudes Toward Instructors? *The Journal of Educational Psychology*, 42(3), 129-143.
- FREILICH, M.B. (1983) — A Student Evaluation of Teaching Techniques — *Journal of Chemical Education*, 60(3), 218-220.
- FREY, P.W.; LEONARD, D.W.; BEATTY, W.W. (1975) — Student Ratings of Instruction: Validation Research — *American Educational Research Journal*, 12(4), 435-447.
- GAGE, N.L.; SUCI, G. (1951) — Social Perception and Teacher Pupil Relationships — *The Journal of Educational Psychology*, 42, 144-152.
- GRANZIN, K.L.; PAINTER, J.J. (1973) — A new explanation for Student Course Evaluation Tendencies — *American Educational Research Journal*, 10(2), 115-124.
- HILDEBRAND, N.; WILSON, R.C. DIENST, E.R. (1971) — Evaluating University Teaching — *Center for Research and Development in Higher Education* — University of California, Berkeley.

- ISAACSON, R.L.; McKEACHIE, W.; MILHOLLAND, J.E. (1963) — Correlation of Teacher Personality Variables and Student Ratings — *Journal of Educational Psychology*, 54(2), 110-117.
- MARSH, H.W. (1980) — The Influence of Student, Course and Instructor Characteristics in Evaluations of University Teaching — *American Educational Research Journal*, 17(1), 219-237.
- MARSH, H.W.; FLEINER, H.; THOMAS, C.S. (1975) — Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality — *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
- MARSH, H.W.; OVERALL, J.U. (1981) — The Relative Influence of Course Level, Course Type and Instructor on Student's Evaluations of College Teaching — *American Educational Research Journal*, 18(1), 103-112.
- McKEACHIE, W.J.; LIN, Y.G.; MANN, W. (1971) — Student Ratings of Teacher Effectiveness: Validity Studies — *American Educational Research Journal*, 8(3), 435-445.
- RAYDER, N.F. (1968) — College Student Ratings of Instructors — *Journal of Experimental Education*, 37, 76-81.
- RUSSEL, H.E.; BENDIG, A.W. (1953) — Investigation of the relations of Student Ratings of Psychology Instructors to Their Course Achievement when Academic Aptitude is Controlled — *Educational and Psychological Measurement*, 13(4), 626-635.
- SHINGLES, R.D. (1977) — Faculty Ratings: Procedures for Interpreting Student Evaluations — *American Educational Research Journal*, 14(4), 459-470.
- STEWART, C.T.; MALPASS, L.P. (1966) — Estimates of Achievement and Ratings of Instructors — *The Journal of Educational Research*, 59(8), 347-350.
- VOECKS, V.W.; FRENCH, G.M. (1960) — Are Student Ratings of Teachers Affected by Grades? — *Journal of Higher Education*, 31, 330-334.
- WEAVER, C.H. (1960) — Instructor Rating by College Students — *Journal of Educational Psychology*, 51(1), 21-25.

