

Avaliação do Ensino: os Enfoques Objetivo e Qualitativo

Fernando Lang da Silveira*

I. INTRODUÇÃO

As secções II e III apresentam os dois enfoques da avaliação do ensino (avaliação objetiva e avaliação qualitativa) segundo as idéias de Pérez Gómez (1985). Na secção IV é apresentada a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1982), como representante do enfoque qualitativo. A secção V apresenta a avaliação do desempenho do professor pelo aluno (Moreira, 1981; Silveira e Moreira, 1984; Silveira et alii, 1985), como representante do enfoque objetivo. O instrumento referido na última secção está em apêndice.

II. AVALIAÇÃO OBJETIVA

Durante muito tempo avaliar significou quase que exclusivamente medir o êxito do ensino em termos de aquisições observáveis por parte dos alunos. A avaliação se restringia na sua maior parte ao rendimento acadêmico do aluno. Esta conceituação tão restrita foi acompanhada do desenvolvimento de pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos coerentes. Tais pressupostos foram agrupados no que poderia se denominar "avaliação objetiva". As principais características deste enfoque são as seguintes:

- 1) A busca da objetividade através de instrumentos fidedignos e válidos.
- 2) A verificação empírica de hipóteses derivadas de teorias.
- 3) Obediência rigorosa às normas da metodologia estatística: operacionalização de variáveis, técnicas de amostragem, delineamentos estruturados etc.

* Do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da PUC/RS e do Instituto de Física da UFRGS.

- 4) Ênfase quase que exclusiva nos produtos ou resultados do ensino.
- 5) Controle de variáveis intervenientes. Os delineamentos experimentais requerem controle rigoroso dos fatores intervenientes levando a uma artificialização do ensino.
- 6) O delineamento exige permanência e estabilidade do currículo durante um período longo.
- 7) Concentração na busca de informações quantitativas. Não há lugar para a subjetividade.
- 8) Concentração em diferenças entre grupos (experimental e de controle), ignorando importantes diferenças individuais.
- 9) Consideração da educação como um processo tecnológico neutro.
- 10) Em decorrência disso, a avaliação só tem utilidade para quem dirige a educação (autoridade acadêmica).

O reconhecimento das limitações positivistas da "avaliação objetiva" levou ao desenvolvimento de um enfoque alternativo: avaliação qualitativa.

III. AVALIAÇÃO QUALITATIVA

A partir da década de sessenta produziu-se um rápido incremento de interesse sobre a perspectiva qualitativa na avaliação. O interesse foi consequência do reconhecimento de que os testes de rendimento escolar proporcionam uma escassa informação sobre o que se precisa saber para a compreensão do que os professores ensinam e do que os alunos aprendem. As características seguintes servem para definir o paradigma alternativo:

- 1) A objetividade científica na ciência e na avaliação é sempre relativa a não deve ser considerada central ou prioritária. A compreensão de um fenômeno é uma empresa humana intencional e tentativa, sujeita a erros.
- 2) A posição do avaliador não é neutra pois implica levar em consideração diferentes opiniões, significados, ideologias etc.
- 3) A educação e a avaliação não podem ser consideradas tecnologias separadas dos valores. Não se pode ficar apenas em resultados objetivos pré-estabelecidos, observáveis e quantificáveis. A vida de sala de aula é um sistema aberto em constante evolução. Os alunos aprendem muitas coisas que não constam do currículo explícito; existe um currículo "oculto".
- 4) Os efeitos secundários e a longo prazo são tão ou mais significativos do que os

imediatos e pretendidos. A avaliação deve se preocupar como todos eles.

- 5) O campo dos produtos da aprendizagem deve ser expandido para considerar os processos de pensamento, capacidades complexas de investigação, de compreensão e solução de problemas. Estes aspectos são mais importantes do que comportamentos e conhecimentos observáveis e quantificáveis.
- 6) O item 5 exige que se atente mais para os processos do que para os produtos. Os métodos qualitativos enfocam a prática educativa com o objetivo de formulação ou reformulação racional da ação didática.
- 7) A avaliação centrada nos processos de ensino-aprendizagem procura captar as singularidades, as características particulares de uma situação concreta. As generalizações estatísticas cedem lugar à análise e interpretação do singular e do irrepetível.
- 8) A metodologia é sensível aos acontecimentos imprevistos, às mudanças, às manifestações observáveis e aos significados latentes. A vida escolar é estudada na sua totalidade e para tanto os delineamentos rígidos são substituídos pela observação aberta e flexível.
- 9) A avaliação qualitativa incorpora o conjunto de técnicas e pressupostos da metodologia etnológica. O avaliador passa a ver a situação, buscando significados. Os problemas surgem no decorrer do estudo e são eles que definem os métodos; a observação, a entrevista, os questionários e inclusive os testes padronizados podem ser usados.
- 10) O delineamento é flexível para captar o singular, o acidental. O estudo frequentemente evolui por caminhos não previstos.
- 11) O propósito é compreender a situação em estudo considerando interpretações, interesses e significados de todos. Todos os participantes necessitam de informação para atuar do modo mais adequado e portanto todos eles definem os processos e a utilização dos resultados (avaliação democrática).
- 12) Os dados e informações que aparecem devem ser contrastados através dos diversos grupos implicados (professores, alunos, administradores etc.) e as interpretações refletirão as opiniões e enfoques diversos (processo de triangulação).
- 13) O informe final da avaliação qualitativa respeitará tanto a necessidade de conhecer como o direito à intimidade e privacidade dos que participam da experiência educativa.

Em conseqüência do desenvolvimento de enfoques e perspectivas qualitativas, os modelos de avaliação que operam dentro do paradigma "objetivo" atualmente moderaram sua posição radical e modificaram suas estreitas metas. Há hoje um consenso em "definir a avaliação como um processo de recolhimento e provisão de evidências, sobre o funcio-

namento e evolução da vida em aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efetividade e valor educativo do currículo" (Pérez Gómez, 1985, p.431).

Produziram-se múltiplas aberturas:

- I) Conceitual, para dar lugar a resultados e acontecimentos imprevistos.
- II) De enfoque, para buscar dados tanto de processo como de produto.
- III) Metodológica, para a inclusão de procedimentos informais.
- IV) Ético-política levando a informação para todos os participantes e grupos implicados.

A seguir são apresentados dois exemplos de avaliação. O primeiro deles segue o paradigma qualitativo e o segundo é basicamente quantitativo (Objetivo).

IV. AVALIAÇÃO ILUMINATIVA

A avaliação iluminativa, proposta por Parlett e Hamilton (1982), destina-se ao estudo das inovações educacionais primordialmente. Ela também poderá ser utilizada como uma abordagem para a avaliação de programas educativos "tradicionais".

As características mais importantes deste enfoque são:

- 1) Tendência holística levando em consideração todo o contexto no qual funciona o programa.
- 2) Maior preocupação com a descrição e interpretação do que com a medida e predição.
- 3) Maior preocupação com a análise dos processos do que com os produtos.
- 4) Desenvolve-se em condições naturais e de campo.
- 5) Utiliza principalmente a observação e a entrevista para recolher dados.

Dois conceitos são importantes para o entendimento da avaliação iluminativa: *sistema de ensino e ambiente de aprendizagem*.

O sistema de ensino é um modelo abstrato de pressupostos pedagógicos, um plano de estudos ou programa de conteúdos, um conjunto detalhado de técnicas e materiais. O avaliador tradicional elabora seu planejamento sobre esse modelo abstrato, extraíndo os propósitos, objetivos ou resultados pretendidos pelo programa. Usualmente executa a avaliação verificando até que ponto foram alcançados os objetivos e se foram preenchidos os critérios de desempenho.

O sistema de ensino é um ideal que na prática sofre alterações e distorções. Seus elementos constituintes são enfatizados ou diminuídos, ampliados ou mutilados; seus

objetivos são freqüentemente reordenados, redefinidos, abandonados ou esquecidos. Por tudo isto, uma avaliação planejada sobre o sistema de ensino pouco ou nenhum valor tem.

O ambiente de aprendizagem é o contexto concreto, sócio-psicológico, no qual professores e alunos trabalham. A forma como ele se apresenta em uma dada situação é conseqüência de numerosos fatores culturais, sociais, psicológicos e institucionais. As características dos professores, as perspectivas e preocupações dos alunos, as condições ambientais, as imposições legais interagem e condicionam a realidade do ambiente de aprendizagem.

A avaliação séria leva em consideração toda essa complexidade. Não é possível separar o sistema de ensino do ambiente de aprendizagem.

O relacionamento de mudanças no ambiente de aprendizagem com as experiências intelectuais dos alunos é uma das maiores preocupações da avaliação iluminativa. Os alunos não se defrontam com o conhecimento "puro"; ele lhes é apresentado sob a forma de aulas, textos, atividades de laboratório etc. Os alunos não reagem apenas ao conteúdo ou às tarefas propostas; eles se adaptam e trabalham dentro de um meio de aprendizagem tomado como um todo. O currículo "latente" ou "oculto" é levado por eles em consideração, além do currículo oficial.

A avaliação iluminativa se desenvolve em três etapas.

- 1) Observação viva da situação concreta. Os avaliadores passam a viver o ambiente de aprendizagem e os problemas emergem da realidade; eles não são definidos com antecedência. O propósito exato de cada estudo é único e se estabelece progressivamente.
- 2) Escolha de um conjunto de fenômenos a serem estudados mais detalhadamente. Aqui a investigação é dirigida para alguns aspectos e o questionamento dos avaliadores se torna mais concentrado.
- 3) Interpretação e explicação; estabelecimento de relações de causa e efeito; busca de princípios gerais.

Os dados são coletados a partir de quatro fontes:

- 1) *Observação* – Na fase de observação o avaliador faz um registro contínuo dos eventos de interação e dos comentários informais. Acrescenta-lhes também comentários interpretativos sobre o caráter manifesto ou latente da situação. Pode assistir a toda uma série de eventos tais como: aulas, reuniões, atividades práticas e de laboratório etc. A maior parte do trabalho de observação em campo envolve o registro de discussões entre e com os participantes, propiciando informações não acessíveis em entrevistas formais. O avaliador procede à codificação das observações utilizando-se de esquemas para registrar padrões de freqüência relativas às interações entre professor e aluno, utilização do tempo etc. Ele é cauteloso em relação a tais técnicas pois esses registros revelam o comportamento aparente, não revelando aspectos ocultos mas com significado.
- 2) *Entrevistas* – Conhecer a opinião dos participantes é necessário para estabelecer o

impacto do programa. As entrevistas abertas e discursivas são mais adequadas para abordar assuntos menos diretos como as ambições e ansiedades. As entrevistas dificilmente atingem a todos os participantes; os entrevistados são escolhidos aleatoriamente ou por amostragem intencional. Personalidades mais distantes da situação em questão também podem ser entrevistados (decanos, administradores, planejadores do programa, etc.).

- 3) *Questionários e testes* – Apesar do avaliador iluminativo se concentrar na observação e entrevista, não despreza outros instrumentos. Questionários aplicados no final do estudo podem confirmar ou alterar as descobertas anteriores. Medidas de atitude, de personalidade e de conhecimento podem ser utilizadas sem entretanto receber uma posição de privilégio. O avaliador iluminativo não as considera em separado, mas inseridas na totalidade do conjunto de dados.
- 4) *Informação documentária em geral* – A análise de documentos como as atas, pedidos de financiamento, relatórios fornecem informações adicionais que são anteriores ao início da avaliação e que fazem parte da história da instituição.

Os estudos avaliativos devem contribuir para a tomada de decisões e o avaliador pode dirigir o seu relatório a pelo menos três grupos: os que participam do programa; os que supervisionam ou financiam o programa e ao pessoal externo interessado (pesquisadores, organizadores de currículo, supervisores pedagógicos etc.). O avaliador iluminativo não toma decisões, concentrando-se na tarefa de coleta de dados e interpretação. Nos seu relatório buscará aprofundar a conhecimento da situação, separando o fundamental do acessório e desvendando a trama.

V. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR PELO ALUNO

– *Instrumento* – A avaliação do desempenho do professor pelo aluno pode servir para a melhoria do ensino. O instrumento em anexo foi elaborado visando tal objetivo (Moreira, 1981). O questionário contém 37 itens que se referem aos mais diversos aspectos da atuação do professor; 5 itens adicionais se referem ao aluno. O aluno se posiciona em todos eles escolhendo uma das cinco alternativas.

– *Quantificação* – A resposta a cada item é convertida em um escore através da seguinte regra: escore 5 para a alternativa A; escore 4 para a alternativa B; ...; escore 1 para a alternativa E. É calculado também um escore total nos 37 itens do professor para cada aluno; o escore total terá um valor compreendido entre 37 (37 x 1) e 185 (37 x 5). Quanto mais alto, tanto melhor é a avaliação que o aluno faz do seu professor.

A partir das respostas de uma turma de alunos sobre o seu professor, são construídas as tabelas de distribuição de frequência para cada item e para o escore total. São calculadas as médias e variâncias para estas distribuições. Quanto mais elevadas estas médias, tanto melhor é a avaliação que a turma faz do seu professor.

– *Evidências de validade do instrumento* – Os estudos empíricos de validade do

instrumento foram realizados em 1981, 82 e 83 na UFRGS, PUCRS e UNISINOS. Um total de 2.486 alunos e 46 professores estiveram envolvidos neste estudo; os resultados serão sintetizados a seguir e encontram-se detalhados em dois artigos (Silveira, F.L. e Morcira, M.A., 1984; Silveira, F.L. et alii, 1985).

– *Validade de conteúdo* – Além do julgamento da validade de conteúdo dos professores que têm utilizado o questionário, há também a opinião dos alunos expressas no último item. Em todas as turmas a média para este item nunca foi inferior a 4,0.

– *Validade de construto* – São apresentadas a seguir diversas evidências de validade de construto para o questionário.

- 1) *Consistência interna do escore total ou da medida global do desempenho do professor.* Em 53 turmas foi computado o coeficiente alfa de Cronbach para o escore total (estimativa da fidedignidade do escore total). O menor coeficiente obtido foi 0,77 e em 35 turmas foi igual ou superior a 0,90. Estes resultados apoiam empiricamente a construção do escore total.
- 2) *Estabilidade da avaliação de um mesmo professor por diferentes turmas de alunos.* Um mesmo professor foi avaliado por 7 diferentes turmas, em diferentes universidades e disciplinas; os resultados foram praticamente os mesmos através das diferentes turmas. Técnica estatística utilizada: análise de variância.
- 3) *Poder de discriminar entre diferentes professores.* Foi verificado que diferentes professores avaliados obtiveram resultados notavelmente diferentes, ou seja, o instrumento foi capaz de discriminar entre diversos professores. Técnica estatística utilizada: análise de variância.
- 4) *Ausência de relação entre a avaliação que o aluno faz do seu professor (escore total no questionário) e a importância que ele atribui à disciplina (item 38 do questionário).* Técnica estatística utilizada: correlação.
- 5) *Ausência de relação entre a avaliação que o aluno faz do seu professor (escore total no questionário) e o esforço que ele dispendeu no estudo (item 39 do questionário).* Técnica estatística utilizada: correlação.
- 6) *Ausência de relação entre a avaliação que o aluno faz do seu professor (escore total no questionário) e a auto-crítica do aluno (item 40 do questionário).* Técnica estatística utilizada: correlação.
- 7) *Relação entre a avaliação que o aluno faz do seu professor (escore total no questionário) e o quanto o aluno aprendeu na disciplina (item 41 do questionário).* Técnica estatística: correlação.
- 8) *Ausência de relação entre a avaliação que o aluno faz do seu professor (escore total no questionário) e o julgamento de validade do questionário (item 42 do questionário).* Técnica estatística utilizada: correlação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GÓMEZ, A.I.P. (1985). Modelos contemporâneos de evaluación. In: Sacristán, G, e Gómez, A.I.P. (org.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- MOREIRA, M.A. (1981). Avaliação do Professor pelo aluno como instrumento da melhoria do ensino universitário. *Educação e Seleção*, 4:109-123.
- PARLETT, M. e HAMILTON, D. (1982). Avaliação iluminativa: uma nova abordagem de programa inovadores. In: Goldberg, M.A.A. e Souza, C.O. (org.). *Aviação de programas educacionais*. São Paulo, E.P.U.
- SILVEIRA, F.L. e MOREIRA, M.A. (1984). Avaliação do desempenho do professor pelo aluno; evidências de validade de um instrumento. *Ciência e Cultura*, 36(3):466-472.
- SILVEIRA, F.L.; MOREIRA, M.A. e NUNES, A.D. (1985). Avaliação do desempenho do professor pelo aluno: novas evidências de validade de um instrumento. *Ciência e Cultura*, 37(8):1237-1240.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR*

INSTRUÇÕES GERAIS

(Leia com atenção antes de responder o 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 assine 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 a agradar ou desagradar o professor, elas serão inúteis para ele e seu tempo terá sido perdido.

Nas folhas que se seguem você encontrará uma série de características do professor seguidas de cinco alternativas, uma das quais você deverá escolher e assinalar com um X na folha de resposta, expressando, assim, sua opinião acerca dessas características em relação ao seu professor.

Se tiver dificuldades em discriminar entre duas alternativas quaisquer, leve em conta que elas estão escalonadas em ordem decrescente. Assim, cada alternativa é sempre mais favorável do que a seguinte mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

ASSINALE SOMENTE NA FOLHA DE RESPOSTAS ANEXA A ALTERNATIVA ESCOLHIDA PARA CADA ITEM.

ANTES DE ENTREGAR VERIFIQUE NA FOLHA DE RESPOSTAS SE NÃO DEIXOU NENHUM ITEM EM BRANCO E SE PREENCHEU O CABEÇALHO.

DEVOLVA O QUESTIONÁRIO JUNTAMENTE COM A FOLHA DE RESPOSTAS. SE TIVER ALGUM COMENTÁRIO, UTILIZE O VERSO DA FOLHA DE RESPOSTAS. NÃO ASSINALE NADA NO QUESTIONÁRIO A FIM DE QUE ELE POSSE SER REUTILIZADO.

Assinale com um X na folha de respostas apenas a alternativa que melhor refletir sua opinião. Não assinale ou escreva nada no questionário.

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR QUANTO A:

1. Estimular interesse pela matéria
 - a) estimula altamente o interesse do aluno
 - b) geralmente estimula
 - c) ocasionalmente estimula
 - d) não estimula nem diminui o interesse do aluno
 - e) diminui o interesse do aluno

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

2. Dominar o conteúdo que está ensinando
 - a) parece ter domínio excepcional
 - b) parece ter domínio muito firme
 - c) parece ter domínio adequado
 - d) parece ter algumas deficiências
 - e) parece não ter domínio
3. Apresentar a matéria, de um modo geral
 - a) apresenta excepcionalmente bem
 - b) geralmente apresenta bem
 - c) às vezes apresenta de maneira confusa
 - d) apresenta de maneira confusa
 - e) geralmente apresenta mal
4. Explicar princípios e conceitos básicos do conteúdo
 - a) excepcionalmente claro e elucidativo
 - b) muito claro
 - c) geralmente bastante claro
 - d) dificilmente vai além do que está explicado no livro
 - e) às vezes deixa o aluno em dúvida
5. Utilizar exemplos e ilustrações ao expor a matéria
 - a) utiliza muito eficientemente
 - b) geralmente usa bem
 - c) usa adequadamente
 - d) raramente utiliza
 - e) nunca usa ou usa incientemente
6. Apontar aspectos importantes da matéria
 - a) sempre aponta
 - b) geralmente aponta
 - c) ocasionalmente aponta
 - d) raramente aponta
 - e) nunca aponta
7. Variar a maneira de dar aulas
 - a) procurar sempre variar a técnica de ensino
 - b) geralmente varia
 - c) ocasionalmente varia
 - d) raramente utiliza diferentes técnicas de ensino
 - e) usa sempre a mesma técnica de ensino
8. Utilizar o quadro-negro
 - a) utiliza excepcionalmente bem
 - b) utiliza bem
 - c) utiliza de maneira razoável
 - d) utiliza de maneira sofrível
 - e) utiliza péssimamente

9. Dar aulas com entusiasmo
- a) altamente entusiástico
 - b) geralmente entusiástico
 - c) ocasionalmente entusiástico
 - d) mostra pouco entusiasmo
 - e) parece não ter entusiasmo
10. Definir o(s) objetivo(s) de cada aula
- a) sempre define
 - b) geralmente define
 - c) define ocasionalmente
 - d) raramente define
 - e) nunca define
11. Mostrar como um determinado tópico ou unidade encaixa no conteúdo da disciplina como um todo
- a) sempre mostra
 - b) geralmente mostra
 - c) mostra ocasionalmente
 - d) raramente mostra
 - e) nunca mostra
12. Ao expor um tópico, levar em conta aquilo que o aluno já sabe
- a) nunca começa uma exposição sem levar em conta esse aspecto
 - b) geralmente leva isso em conta
 - c) ocasionalmente sim
 - d) parece supor que uma exposição dispensa conhecimentos prévios
 - e) simplesmente supõe que o aluno já tem certos conhecimentos
13. Dar instruções detalhadas aos alunos quando necessário
- a) jamais deixa de dar instruções detalhadas e claras
 - b) via de regra instrui bem o aluno
 - c) dá o mínimo necessário de instruções
 - d) dá instruções incompletas e confusas
 - e) nunca dá instrução alguma
14. Demonstrar preocupação de que os alunos aprendam
- a) está sempre procurando saber se os alunos estão realmente aprendendo
 - b) quase sempre se preocupou com esse aspecto
 - c) ocasionalmente demonstra esse tipo de preocupação
 - d) raramente se preocupa com isso
 - e) parece admitir que isso não é problema dele
15. Perceber se os alunos estão entendendo o assunto da aula
- a) parece sempre perceber
 - b) geralmente parece perceber
 - c) parece perceber ocasionalmente
 - d) raramente parece perceber
 - e) parece nunca perceber

16. Planejar as aulas
- a) parece sempre planejar
 - b) geralmente parece planejar
 - c) ocasionalmente parece planejar
 - d) raramente parece planejar
 - e) parece nunca planejar
17. Ajudar os alunos que têm maiores dificuldades
- a) procura sempre identificar esses alunos para ajudá-los
 - b) geralmente está disposto a ajudá-los
 - c) ocasionalmente se dispõe a ajudá-los
 - d) raramente ajuda esses alunos
 - e) nunca se propõe a ajudar esses alunos
18. Accitar o ponto de vista do aluno
- a) está sempre pronto a accitá-lo
 - b) geralmente aceita
 - c) ocasionalmente aceita
 - d) raramente accita
 - e) nunca aceita
19. Estimular o aluno a participar da aula
- a) procura de todas as maneiras estimulá-lo
 - b) geralmente estimula
 - c) ocasionalmente estimula
 - d) não estimula nem desestimula
 - e) desestimula a participação do aluno
20. Exigir raciocínio do aluno
- a) exige sempre
 - b) geralmente exige
 - c) ocasionalmente exige
 - d) raramente exige
 - e) nunca exige
21. Responder perguntas dos alunos
- a) responde sempre com muita segurança
 - b) geralmente responde com muita segurança
 - c) responde adequadamente
 - d) às vezes demonstra insegurança
 - e) freqüentemente não sabe responder
22. Estimular o senso crítico nos alunos
- a) estimula altamente
 - b) geralmente estimula
 - c) ocasionalmente estimula
 - d) não estimula nem desestimula
 - e) desestimula

23. Distribuir o tempo disponível para a aula
- a) distribui muito bem
 - b) geralmente distribui bem
 - c) distribui adequadamente
 - d) às vezes distribui bem
 - e) não sabe distribuir o tempo da aula
24. Estabelecer relações entre teoria e prática na própria disciplina
- a) sempre estabelece
 - b) geralmente o faz
 - c) ocasionalmente o faz
 - d) raramente o faz
 - e) nunca o estabelece
25. Estabelecer relações entre a matéria de ensino e situações da vida real
- a) sempre estabelece
 - b) geralmente o faz
 - c) ocasionalmente o faz
 - d) raramente o faz
 - e) nunca o faz
26. Gostar de dar aulas
- a) parece gostar muito
 - b) parece gostar
 - c) às vezes parece gostar
 - d) parece não gostar
 - e) parece estar sendo obrigado a dar aula
27. Aceitar os alunos como pessoas
- a) acima de tudo, vê o aluno como pessoa
 - b) de um modo geral, vê o aluno como pessoa
 - c) às vezes parece ver o aluno como pessoa
 - d) tende a ignorar o aluno como pessoa
 - e) vê o aluno como mero receptor de informações
28. Ser acessível aos alunos em classe
- a) é sempre acessível
 - b) geralmente é acessível
 - c) ocasionalmente acessível
 - d) cria uma certa barreira entre si e o aluno
 - e) é totalmente inacessível
29. Ser acessível aos alunos fora da sala
- a) é sempre acessível
 - b) é geralmente acessível
 - c) ocasionalmente torna-se acessível
 - d) procura manter-se distante do aluno
 - e) é totalmente inacessível

30. Elaborar provas de verificação da aprendizagem coerentes (compatíveis) com os conteúdos desenvolvidos
- as provas são totalmente coerentes
 - as provas são bastante coerentes
 - as provas são parcialmente coerentes
 - as provas fogem bastante dos conteúdos desenvolvidos
 - as provas são completamente incoerentes
31. Relativamente aos sistema de avaliação utilizado nessa disciplina, diria
- foi amplamente satisfatório
 - satisfatório
 - apresentou algumas falhas
 - pouco satisfatório
 - insatisfatório
32. Ser justo na atribuição de conceitos
- sempre justo
 - geralmente é justo
 - às vezes não é justo
 - de um modo geral, não é justo
 - é sempre injusto
33. Variar a velocidade e o tom da voz durante a exposição
- procura sempre através desse recurso vivacidade à aula, no destaque de pontos importantes e explicação de tópicos difíceis
 - geralmente faz isso
 - não varia a velocidade e o tom de voz, mas não chega a tornar-se monótono
 - sua fala é monótona e chega a dar sono
 - seu modo de falar prejudica a compreensão do que está sendo exposto
34. Ser pontual
- é sempre pontual
 - é geralmente pontual
 - nem sempre é pontual
 - geralmente não é pontual
 - nunca é pontual
35. Ser assíduo
- é sempre assíduo
 - é muito assíduo
 - às vezes falta
 - falta frequentemente
 - falta muito
36. De um modo geral, esta disciplina
- foi muito bem ministrada
 - foi bem ministrada
 - foi ministrada de maneira razoável
 - podia ter sido bem melhor ministrada
 - foi muito mal ministrada

37. Se meus colegas pedissem minha opinião sobre se deveriam ou não matricular-se numa turma sob a responsabilidade desse professor
- a) recomendaria fortemente
 - b) recomendaria
 - c) recomendaria com reservas
 - d) desaconselharia
 - e) desaconselharia fortemente

ITENS ADICIONAIS

38. Em relação ao meu curso, creio que esta disciplina
- a) é muito importante
 - b) é importante
 - c) talvez seja importante
 - d) é pouco importante
 - e) não é importante
39. O esforço que dispensei no estudo dessa disciplina foi
- a) muito grande
 - b) grande
 - c) normal
 - d) pouco
 - e) muito pouco
40. Fazendo uma autocrítica da minha condição de aluno nessa disciplina, acho que fui
- a) um aluno muito bom
 - b) um bom aluno
 - c) um aluno médio
 - d) um aluno apenas regular
 - e) um mau aluno
41. Quanto ao que aprendi nessa disciplina, tenho a impressão de que foi
- a) muito
 - b) bastante
 - c) razoável
 - d) pouco
 - e) muito pouco

