

Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula

Robert Evan Verhine¹
Lys Maria Vinhaes Dantas²

Resumo

O estágio de docência é uma atividade obrigatória para pós-graduandos que participam do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e objetiva o aprimoramento da sua formação docente. Entretanto, por vezes o pós-graduando percebe essa atividade como um desvio para o desenvolvimento de sua pesquisa. Por essa razão, os autores propõem que o estágio de docência seja norteado por três grandes desafios: a aprendizagem dos discentes sob responsabilidade do bolsista-docente; sua própria aprendizagem; e a aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa, fazendo com que essa atividade obrigatória venha a ser importante não só para a sua formação como docente, mas também como pesquisador. Para tanto, relatam uma experiência conduzida em nível de doutorado na qual o bolsista-docente aplica o conceito de meta-avaliação – base da metodologia de seu trabalho de pesquisa – na sala de aula.

Palavras-chave: Estágio de docência. Meta-avaliação. Avaliação de aprendizagem.

The teaching internship: conciliating thesis development with classroom practice

Abstract

The teaching internship is required of graduate students who participate in the Capes Social Demand Scholarship Program. The internship seeks to improve the student's

1. PhD em Educação pela Universitat Hamburg, U.H., Alemanha. Professor Associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Departamento de Educação I. Representante da Área de Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), membro do Comitê Multidisciplinar de Articulação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e Diretor Científico da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela – 40110-100 – Salvador, BA. verhine@ufba.br

2. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Faculdade de Educação da UFBA. lysv@ufba.br

teaching skills, but at times it is perceived as an obstacle to the completion of his or her graduate research. Thus, the authors contend that the Capes teaching internship should be understood in terms of three key dimensions: (a) the learning of the students who are taught by the graduate intern; (b) the learning of the graduate intern; (c) the relationship between the experience in the classroom and the development of the intern's graduate research. Such an understanding should help make the required activity useful not only for the purpose of teacher preparation, but also for the development of the future researcher. To illustrate their argument, the authors relate an experience in which a doctoral student, as part of her Capes teaching internship, applied within an undergraduate classroom setting a concept - meta-evaluation - on which her thesis research is methodologically based.

Keywords: Teaching internship. Meta-evaluation. Learning evaluation.

1. Introdução

O artigo 17 do Regulamento do Programa de Demanda Social da Capes, aprovado pela Portaria 052 de 26 de setembro de 2002, define o estágio de docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]”. Dentre os critérios dispostos nos incisos deste mesmo artigo, observa-se que as atividades do estágio de docência devem ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (Art. 17, inciso 8). Para tornar mais significativa essa obrigação, para além desse inciso, é interessante que as atividades do estágio, de alguma maneira, guardem relação com a própria pesquisa do pós-graduando e que favoreçam não só a sua formação docente, mas também o aprofundamento da dissertação ou tese, otimizando tempos e processos em sua formação como pesquisador.

Diante disso, no(s) semestre(s) de obrigatoriedade mínima do estágio de docência para bolsistas do Programa, os principais desafios passam a ser três: 1) a aprendizagem dos discentes em nível de graduação sob a responsabilidade do bolsista; 2) sua aprendizagem/formação como docente; e, complementarmente,

3) o atrelamento dessa experiência ao desenvolvimento da dissertação/tese. Neste caso, a Comissão de Bolsa/Capes poderia designar o próprio professor-orientador desse pós-graduando para fazer a supervisão e acompanhamento do estágio.

Esse documento traz o relato de uma experiência, em nível de doutorado, na qual os três desafios listados acima foram considerados. O estágio de docência foi realizado em dois semestres do ano letivo de 2006 na disciplina Pesquisa em Educação do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa do doutorando, inserida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), versou sobre avaliação de sistemas educacionais e teve como principal conceito metodológico o de *meta-avaliação*.

Esse conceito foi proposto por Scriven em 1969 e retomado por um grupo de avaliadores e pesquisadores graças, principalmente, à expansão dos delineamentos de avaliação educacional em larga escala e da demanda por avaliação de projetos e ações em diversas áreas (STUFFLEBEAM, 1974; LETICHEVSKY et al, 2005). No Brasil, essa expansão se deu a partir dos anos 1990, mas o conceito tem sido pouco explorado³. Basicamente, meta-avaliar significa avaliar a avaliação, de maneira sistematizada e com objetivos específicos.

3. É interessante perceber que, em muitos casos, o termo está sendo utilizado para indicar avaliação institucional, em um desvio do seu significado.

Na experiência aqui descrita, o esforço do bolsista se deu no sentido de trazer a *meta-avaliação* para a sala de aula, com o objetivo de potencializar a aprendizagem tanto dos discentes como a sua própria ao favorecer a identificação de pontos fortes e fracos da avaliação implementada, podendo endereçá-los. Sistematizando a avaliação da avaliação, ao bolsista foi possível, como posto por Gatti (2003, p. 99), “apurar e melhorar as formas de avaliação”, tornando-se mais justo “na apreciação das diversas aprendizagens de seus alunos.” Nesse processo, os resultados do modelo de meta-avaliação implementado, adaptado a partir da fundamentação teórica em construção, ajudaram na definição da metodologia da pesquisa desenvolvida no doutorado. Por fim, a elaboração deste artigo com o relato da experiência ofereceu uma oportunidade para a reflexão sobre essa aplicação, ao mesmo tempo em que a aproximou dos aspectos que caracterizam o processo de publicações no mundo acadêmico.

Dessa maneira, a abordagem para o estágio de docência atendeu aos três desafios: por retroalimentar os processos avaliativos na disciplina, permitiu um replanejamento de curso e um aprimoramento da avaliação, com foco na aprendizagem do aluno; ao fazê-lo, o bolsista-docente refletiu sobre sua prática, buscando aprimorá-la; por fim, por propor e implementar um modelo de *meta-avaliação*, o bolsista lidou na prática (ainda que de maneira adaptada) com o conceito que lastreou a metodologia para o desenvolvimento de sua tese.

Para relatar essa experiência, o presente artigo está organizado em três seções: na primeira, apresenta brevemente o contexto do estágio de docência nos dois semestres de 2006; na segunda, traz os resultados obtidos por meio da meta-avaliação realizada e, ao fazê-lo, discute o modelo utilizado e a forma como foi conciliada a prática em sala de aula com o desenvolvimento da pesquisa do bolsista-docente; por fim, na terceira seção são apresentadas algumas reflexões sobre a experiência vivida, na esperança de, ao partilhá-la, contribuir para que outros bolsistas (e seus orientadores) possam repensar e otimizar seus estágios de docência.

2. O contexto do estágio de docência

Como já mencionado, a experiência do estágio de docência ora relatada foi conduzida na disciplina Pesquisa em Educação, cujos objetivos são: compreender as características da ciência e da pesquisa científica, conhecer as diferentes abordagens que norteiam a produção científica, entender as fases que compõem o processo de investigação científica, conhecer técnicas para a coleta, análise e disseminação de informação científica, e aprender a desenvolver um projeto de pesquisa. A disciplina é semestral, tem carga horária de 68 horas (divididas em 17 encontros de 4 horas) e é normalmente oferecida para alunos do 5.º semestre do curso de Pedagogia da UFBA. Em cada semestre de 2006, os encontros foram organizados em dez módulos de trabalho, cuja seqüência observou duas fases: a primeira, conceitual⁴, de apresentação da disciplina e dos conceitos gerais, e a segunda, procedimental, voltada para o desenvolvimento de projeto de pesquisa, no qual os conceitos trabalhados na primeira fase foram reforçados. Os componentes atitudinais do curso se voltaram para a ética na pesquisa e passaram as duas fases.

4. A classificação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais foi buscada em Zabala (1998).

A aproximação do doutorando-bolsista com a disciplina se deu de maneira gradual. Em 2005, nos dois semestres anteriores ao período do estágio, o bolsista assistiu às aulas dessa disciplina, ministradas por seu orientador. Já no primeiro deles, ficou responsável por um dos módulos de conteúdo, contando com a supervisão direta do orientador em sala de aula. No segundo semestre, assumiu vários módulos. A supervisão foi feita indiretamente, por meio da discussão dos planos de aula e de sessões de *feedback* orientador-bolsista e orientador-alunos da graduação. Nos dois semestres do estágio docente propriamente dito (2006), a supervisão foi feita por meio da discussão do plano de curso e dos resultados parciais e finais dos alunos da graduação à luz dos objetivos propostos. No primeiro semestre do estágio, o orientador assumiu uma das avaliações e algumas das aulas. No segundo e último semestre, todas as atividades do curso ficaram sob responsabilidade do bolsista. Durante esse ano, o bolsista ainda estava cumprindo créditos como aluno de doutorado e esse duplo papel – docente/discente – propiciou uma excelente oportunidade para reflexão e favoreceu o *rapport* professor *versus* aluno em ambos os casos.

Pela grade curricular do curso em relato, essa é a primeira vez que o aluno de graduação entra em contato sistematizado com pesquisa. Em 2006, o levantamento do perfil das duas turmas (37 e 21 alunos, no final dos semestres I e II, respectivamente) confirma esse dado. Nos dois semestres, menos de um décimo dos alunos das duas turmas teve ou estava tendo contato com grupos de pesquisa (na turma do semestre I, apenas 9 alunos declararam que previam pesquisa em suas carreiras futuras). Quase a metade das turmas nunca havia assistido uma defesa de dissertação ou tese. Apenas um quarto dos alunos, aproximadamente, assistia apresentações de monografia (obrigatória para conclusão da graduação). No início do semestre, a maioria dos estudantes ainda não tinha definido seu tema da monografia final de graduação ou seu orientador.

Para alunos com quatro semestres anteriores em uma graduação em Pedagogia, uma surpresa no perfil das duas turmas disse respeito à leitura de livros e artigos científicos. Infelizmente, na turma I, apenas três alunos disseram fazê-lo com frequência, enquanto 10 informaram nunca lerem. Na turma II, a maior parte dos alunos informou ler raramente esse tipo de material. No início do semestre, as duas turmas confundiam artigos científicos com publicações em revistas como *Veja* e *Isto É*.

Em relação à internet, grande parte dos alunos fazia uso da ferramenta, inclusive para comunicação por e-mail. O perfil das duas turmas informou que os alunos utilizavam correio eletrônico pelo menos uma vez por semana e uma boa parte deles o fazia diariamente. O Google era a ferramenta de busca mais conhecida pela turma em geral. Menos de 10 alunos, consideradas as duas turmas, tinham hábito de consultar o portal da Capes ou outra ferramenta específica de busca de material científico.

Considerado esse perfil das turmas, nos dois semestres, a disciplina foi desenvolvida por meio de três eixos: 1) discussão de conceitos e teorias a partir de livro-texto, apoiado por várias referências paralelas; 2) leitura e análise de artigos de pesquisa cujo tema fosse do interesse da turma; 3) elaboração individual, ao longo dos encontros, de um projeto de pesquisa. A lógica que permeou a proposta da disciplina previu que um determinado conteúdo, após apresentação e discussão em sala, poderia ser identificado em artigos e textos científicos, sobre os quais o aluno aprenderia a fazer uma análise crítica. Com isso, aos objetivos iniciais do curso foi acrescido o de aprender a ler textos científicos. Durante cada semestre, o aluno foi convidado a elaborar seu próprio projeto como meio de síntese do conhecimento adquirido. O delineamento de avaliação acompanhou essa lógica.

Os objetivos do curso de graduação eram pertinentes também para a formação de pesquisador do bolsista. Em si, se quisesse permanecer com o delineamento da disciplina como posto originalmente, já estaria em uma atividade relacionada tanto com sua linha de pesquisa, como previsto no art. 17, § 8, da Portaria 052/2002, quanto com seu próprio projeto de doutorado. Como o bolsista já tinha tido uma aproximação com o conteúdo do curso nos semestres de 2005, sentiu-se confortável para, no período de estágio, conservar a estrutura, porém propor alterações no processo de avaliação da disciplina de modo a, além de se aprofundar nos conteúdos, também pôr em prática um dos conceitos que havia usado em sua própria pesquisa. Por essa razão, optou por adaptar um modelo de meta-avaliação para o curso. Dessa maneira, o bolsista atrelou mais fortemente o estágio na disciplina ao desenvolvimento da tese.

Na próxima seção, cada uma das dimensões e categorias do modelo de meta-avaliação utilizado é discutida à medida que são apresentados os resultados obtidos e suas implicações para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado do bolsista-docente.

3. O modelo de meta-avaliação, os resultados e suas implicações na conciliação desenvolvimento da tese e prática na sala de aula.

Os primeiros passos para transpor a meta-avaliação de avaliações educacionais para uma proposta de meta-avaliação da avaliação de aprendizagem foram: 1) adequar as categorias utilizadas e 2) simplificar os métodos de análise.

Considerada uma aplicação em larga escala, os métodos para meta-avaliar – somativos ou formativos – podem abranger avaliações isoladas ou sistemas de avaliação educacional. As categorias e os critérios para tal atividade diferem de autor para autor. Dentre experiências relatadas, há aquelas cujos objetivos são restritos à análise de resultados e outras com objetivos mais amplos, abrangendo também a formulação e/ou a implementação da avaliação. Essas diferenças implicam em diversos delineamentos, como o proposto por Stufflebeam (1974), para quem a avaliação pode ser analisada a partir de onze critérios distribuídos em três dimensões: adequação técnica (que resulta em “boa” informação), utilidade e relação custo/benefício. Mais recentemente, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994 apud LETICHEVSKY, 2005, p. 258) defende trinta critérios em quatro dimensões: utilidade, viabilidade, ética e precisão. A leitura desses autores mostra, entretanto, que ainda que tenham nomes e propostas diferentes, as estratégias usadas apontam sempre para a melhoria do processo avaliativo de maneira que possa contribuir para a qualidade do objeto dessa avaliação.

Em sua pesquisa de doutorado, o bolsista teve como objeto um sistema estadual de avaliação da educação pública e, portanto, era interessante que tivesse se aprofundado no entendimento das dimensões e critérios já utilizados em outras meta-avaliações para criar e defender sua proposta metodológica. Para transpô-lo para um micro contexto como a sala de aula, esse entendimento deveria resultar em um modelo mais simplificado, que tornasse possível sua implementação sem perda da qualidade da informação obtida. Após uma revisão da literatura sobre possíveis utilizações em sala de aula⁵, o modelo final proposto e implementado trouxe quatro dimensões (consistência, técnica, viabilidade e utilidade) observadas a partir de nove categorias, como ilustrado na Figura 1.

5. Reconhece-se que há vários estudiosos dedicados à reflexão e pesquisa sobre avaliação utilizada na sala de aula, como mostram os artigos de Gatti (2003), André (2005), Elliot (2003) e Depresbíteres (1991), embora não utilizem o termo ou as dimensões e sistematização da meta-avaliação.

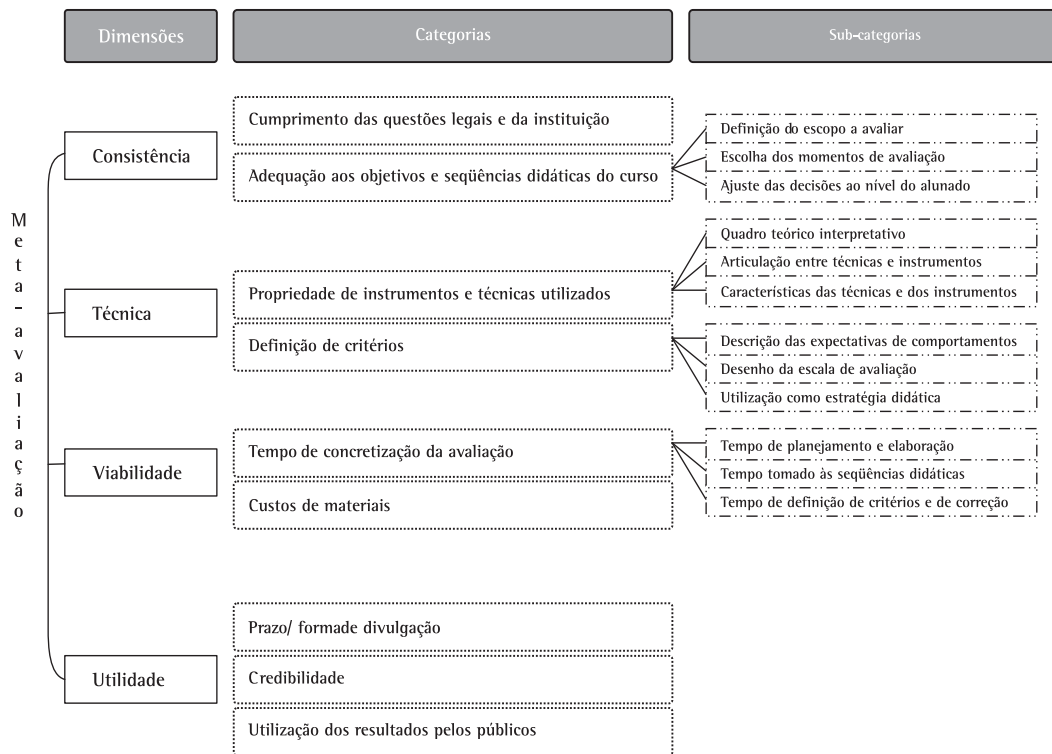


Figura 1. Modelo de meta-avaliação para avaliação de aprendizagem em curso de graduação.

As quatro subseções a seguir mostram uma breve discussão sobre cada uma das dimensões, ao mesmo tempo em que apresentam os resultados obtidos nos dois semestres e suas implicações para a aprendizagem dos discentes de Pesquisa em Educação e do bolsista-docente e para o desenvolvimento de sua tese.

3.1. Consistência das avaliações implementadas

De acordo com o modelo simplificado, a meta-avaliação da consistência das propostas implicou numa análise da avaliação a partir de duas categorias: 1) o cumprimento das questões legais e das orientações da instituição e 2) a adequação da proposta avaliativa aos objetivos e seqüências didáticas da disciplina.

Em relação ao cumprimento das questões legais e orientações da instituição, a FACED demanda, no mínimo, que o aluno receba três notas e que obtenha 75% de frequência. Em escala de 0 a 10, define-se a média 7,0 para aprovação direta e a média 5,0 para aprovação após prova final. A média final é ponderada e um peso maior é dado ao desempenho dos alunos durante o curso. O delineamento da avaliação, nos dois semestres, considerou essa demanda institucional, inclusive com controle de frequência. Vale o registro que, quando contrastados, não foi possível estabelecer uma relação significativa entre os dados de frequência com as três notas dos alunos e com a média final, tanto no semestre I quanto no II. Nos processos de *feedback* estabelecidos, o controle da frequência foi um dos pontos questionados pelos alunos e merece uma discussão que ultrapassa a disciplina, uma vez que consta em regimento e base legal da instituição.

Isso posto, entretanto, vale o registro de que os documentos oficiais não traduzem essas médias em conteúdos adquiridos e o professor pode exercer sua autonomia ao fazê-lo. Quanto à adequação da proposta avaliativa à disciplina, seu delineamento, nos dois semestres, considerou os três tipos de conteúdo e os três eixos de trabalho na disciplina (ainda que os conteúdos atitudinais tenham sido avaliados em menor escala). Em razão desse escopo, houve diversificação de instrumentos e técnicas de coleta de dados. Além das coletas que resultaram nas três notas da disciplina, a avaliação considerou um acompanhamento de tarefas do aluno, um instrumento para auto-avaliação, momentos de levantamento do perfil da turma, de sua avaliação da disciplina e de *feedback* sistematizado, por aula.

O acompanhamento das tarefas foi feito por meio de oito atividades extra classe elaboradas durante o semestre. Essas atividades convidaram os alunos a levantar artigos de pesquisa que tivessem relação com seu tema e neles identificar componentes como os objetivos da pesquisa, sua justificativa, as razões para a escolha metodológica, dentre outros. Intercaladas a essas atividades, estiveram aquelas de elaboração do projeto individual de cada aluno. Em todas as atividades, os alunos tiveram um retorno escrito, com comentários e sugestões de melhorias.

Complementando o *feedback* escrito, os alunos receberam, no quarto encontro, um *checklist* de avaliação do projeto. A proposta dessa ferramenta era indicar-lhes os aspectos do

projeto que, discutidos ao longo do curso, seriam observados durante a avaliação final, ao mesmo tempo em que permitiria que eles internalizassem tais aspectos e que os fossem utilizando para auto-avaliação do projeto em construção. A utilização do *checklist* como auto-avaliação partiu do pressuposto de que a divulgação dos critérios de avaliação favoreceria as decisões sobre a aprendizagem de e por cada aluno. No final do semestre I, os alunos sugeriram que, nos próximos semestres, houvesse mais “trabalho em sala” com o *checklist*. Acatando essa sugestão, no semestre II, foram conduzidas quatro atividades para aproximar os alunos do instrumento e da auto-avaliação. Como posto por Ropé (1997, p. 81 apud MELCHIOR, 2003, p. 127) “As reflexões permanentes do aprendiz sobre suas ações, ou as auto-avaliações, são habilidades a serem construídas.”

Durante as aulas, momentos de *feedback* foram assegurados, com objetivo de buscar o entendimento da turma sobre os temas tratados de modo a adequar o planejamento das aulas seguintes.

Por fim, dois questionários foram utilizados. Um deles foi aplicado no primeiro dia de aula e teve como objetivo o levantamento do perfil da turma quanto à pesquisa e ao posicionamento dos temas de interesse. O outro foi aplicado ao final e procurou informações sobre o posicionamento do aluno quanto à pesquisa e sua avaliação sobre o curso e sobre as ferramentas de avaliação utilizadas.

Os momentos de avaliação foram distribuídos ao longo do semestre. Em relação à avaliação para nota, a prova foi realizada no 11.º encontro (concluído o 6.º módulo de conteúdo), o que permitiu ajustes e reforços nos conteúdos nos quais os alunos houvessem demonstrado alguma dificuldade. As apresentações orais a partir dos roteiros foram feitas ao longo dos 10 módulos e os próprios alunos escolheram o melhor momento para fazê-lo, dependendo dos artigos de pesquisa disponibilizados e do tema do módulo. A cada apresentação, houve *feedback* aos alunos. A construção do projeto de pesquisa foi feita a partir do 2.º encontro e a entrega do projeto final se deu no 16.º encontro, de modo que um *feedback* geral pudesse ser dado à turma no último dia de aula.

Analisando-se o delineamento implementado, pode-se dizer que, de maneira geral, a avaliação foi consistente com os objetivos da disciplina e com as seqüências didáticas

desenvolvidas, observando a diversidade dos conteúdos e os momentos nos quais estavam sendo desenvolvidos. Não houve qualquer problema quanto ao cumprimento das orientações da instituição ou da base legal. Os próprios alunos contribuíram para os ajustes das decisões de modo que a avaliação influenciasse positivamente sua aprendizagem.

Em relação à aprendizagem do bolsista-docente, a experiência de planejamento, implementação monitorada (com ajustes para atender ao alunado) e avaliação o fez buscar fundamentação para suas ações e apoio teórico para suas reflexões quanto à prática docente. Nesse caminho, a discussão freqüente com o orientador ofereceu um contraponto que enriqueceu o processo reflexivo. Por fim, ao propor e utilizar o *checklist* de avaliação dos projetos dos alunos, o bolsista esteve em constante exercício com a ferramenta que foi, posteriormente, utilizada para sua auto-avaliação quando do refinamento do seu projeto de pesquisa para ser encaminhado à banca de qualificação.

3.2. Técnica das avaliações implementadas

A dimensão *técnica* foi avaliada por meio de uma análise da propriedade dos instrumentos e técnicas utilizados e da definição dos critérios de avaliação. Na experiência em tela, o quadro teórico interpretativo para os resultados foi baseado nos conteúdos dos dez módulos nos quais a disciplina foi subdividida. No caso da prova, voltada para os conteúdos conceituais, ele serviu para a elaboração da expectativa de resposta para os itens abertos e para a elaboração do gabarito dos itens fechados. Para as apresentações, o quadro teórico lastreou a discussão dos critérios de avaliação. Por fim, contribuiu para a construção do *checklist* de pontuação do projeto de pesquisa. Como os erros foram discutidos com as turmas, foi possível confrontar as hipóteses sobre sua ocorrência, construídas teoricamente e, a partir do concreto, replanejar o curso para tratamento dos problemas identificados. A montagem do quadro teórico interpretativo dos resultados, bem como do quadro para discussão dos critérios, foi bastante útil para a pesquisa do bolsista-docente, por ajudá-lo nas decisões metodológicas da sua própria pesquisa.

A articulação entre os diversos momentos de avaliação se deu de modo que um instrumento levantasse dados que pudessem ser trabalhados antes da coleta seguinte. Além disso, o conjunto de instrumentos e técnicas utilizados, por sua diversidade, também permitiu contemplar as diferentes formas de expressão dos alunos.

No semestre I, a prova foi composta por itens dissertativos. Para correção, foi elaborada uma rubrica holística por item, a partir da expectativa de resposta redigida pelo bolsista-docente e refinada após leitura preliminar das respostas dos alunos. De acordo com McTighe e Ferrara (1998, p. 21), Arter e McTighe (2001) e Popham (2000, p. 288-289), uma rubrica consiste em critérios avaliativos, uma escala fixa e termos descritivos que permitem discriminação dentre os diferentes tipos de entendimento, qualidade ou proficiência (que Popham chama definições de qualidade). A pontuação das respostas levou em conta a presença dos elementos de conteúdo e a elaboração do texto de resposta. No semestre II, alguns itens de múltipla escolha também foram utilizados.

De maneira geral, a análise do comportamento dos itens abertos mostrou que não houve problemas com o enunciado ou com os elementos testáveis e, no caso dos itens fechados, não foram observadas dupla resposta ou nenhuma resposta. Um único item aberto apresentou um problema: o enunciado conduziu os alunos a discutirem o positivismo, quando, originalmente, o item foi elaborado para que o aluno dissertasse sobre o método científico. Esse problema foi considerado quando da correção da prova.

A apresentação de artigos por pequenos grupos de alunos foi feita, nos dois semestres, a partir de roteiro pré-definido, que objetivava a integração entre os conteúdos conceituais discutidos em sala e a leitura e a análise do texto científico. A avaliação dessas apresentações pressupôs a observação sistemática de alguns critérios, discutidos com as turmas no início de cada semestre, inclusive com a negociação do peso das categorias de análise do desempenho observado, divididas em conteúdo (peso maior) e em aspectos de comunicação e forma (peso menor).

Para elaborar o roteiro, foi necessária uma leitura comparativa entre a literatura base do curso e relatos de pesquisa. Para o bolsista-docente, esse foi mais um dos exercícios que o aproximaram dos conceitos tratados em sua pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de sua fundamentação teórica.

Nos dois semestres, para análise do projeto final, foi utilizado um *checklist* que cobria as principais dimensões de um projeto de pesquisa: o foco investigativo (o que pesquisar), a justificativa (por que fazê-lo), a metodologia (como realizar a pesquisa) e a fundamentação teórica (com base em que pesquisar). Além disso, uma dimensão foi criada para abranger os aspectos de forma e comunicabilidade. As dimensões tiveram um peso diferente, dependendo do tratamento que o elemento testável recebeu durante o curso. Elas foram divididas em subdimensões e estas em categorias (os elementos testáveis). Por exemplo, a dimensão *metodologia* foi subdividida em quatro subdimensões: 1) passos metodológicos, 2) abrangência, 3) instrumentos e técnicas e 4) cronograma. Para facilitar o entendimento das categorias, cada uma delas foi transformada em uma pergunta e, por fim, recebeu uma escala de pontuação.

Analisados os comportamentos do desempenho dos alunos das duas turmas nas coletas a partir desses três instrumentos, percebe-se que houve paralelismo entre eles. Um aluno que teve alto desempenho em uma das avaliações tendeu a demonstrar um comportamento igualmente satisfatório nos demais. A dificuldade apresentada foi menor nas apresentações e um pouco maior, mas similar, na prova e projeto. Tecnicamente falando, a meta-avaliação indica que houve poucos problemas com os instrumentos e com a articulação entre eles ou sua adequação ao alunado.

A utilização desses instrumentos e sua discussão com os alunos favoreceram uma reflexão sobre as expectativas que eles têm quanto à avaliação de aprendizagem, a utilização de provas e de *checklists*. Para o bolsista, a construção e implementação da proposta e posterior análise permitiram a utilização de ferramentas e critérios buscados na literatura, favorecendo com isso a consolidação crítica de sua base teórica.

3.3. Viabilidade das avaliações implementadas

A viabilidade foi analisada quanto ao tempo e ao custo do delineamento proposto. Pode-se julgar que a demanda por tempo foi o fator mais preocupante da avaliação implementada, nas suas três categorias: planejamento e elaboração, sala de aula (tempo tomado às seqüências didáticas) e correção. Na experiência em relato, o planejamento do curso demandou

um tempo grande do bolsista-docente, especialmente porque implicou, para as apresentações dos alunos, a escolha de artigos científicos que tivessem características voltadas para os conteúdos trabalhados nos módulos da disciplina. No semestre I, foram lidos aproximadamente 60 artigos para a escolha de 10 finais. No semestre II, esse tempo foi reduzido, já que alguns dos artigos do semestre I puderam ser reutilizados. Para garantir diversidade, essas publicações, na maioria dos casos, tinham pouca ou nenhuma relação com o tema ou com conceitos utilizados pelo bolsista na sua pesquisa. Entretanto, essa leitura contribuiu por oferecer um panorama de estilos e estruturas de formas de comunicação de resultados de pesquisa, muito útil posteriormente para a elaboração do texto da tese.

O tempo dedicado à elaboração do *checklist* foi grande no início, mas, já no semestre II, foi reduzido à análise de sobreposição das categorias e posterior adequação do instrumento. Para a elaboração da prova foi necessário um turno de trabalho, uma vez que o quadro teórico interpretativo já estava pronto. Novamente, o que demandou um tempo maior foi a escolha de textos-estímulo para as questões fechadas.

Muito tempo foi tomado pela avaliação às seqüências didáticas. Toda discussão dos critérios, os exercícios para aproximação do aluno com o *checklist*, as devoluções dos resultados e o trabalho com as rubricas dos itens abertos demandaram várias horas de aula. Isso, entretanto, não foi um ponto negativo, uma vez que essas atividades foram desenvolvidas em reforço aos conteúdos apresentados em sala.

O que inviabilizou essa proposta avaliativa foi o tempo dedicado à pontuação dos projetos finais dos alunos, ao acompanhamento das tarefas extra classe e à correção dos itens abertos após refinamento das rubricas. Para análise de 37 projetos no semestre I foram tomados seis turnos de trabalho. O refinamento das rubricas implicou a leitura preliminar de todas as provas e demandou um turno de trabalho, anterior à correção propriamente dita. Por fim, especialmente no semestre II, foi imenso o tempo dedicado aos trabalhos “para casa” dos alunos, que implicou a leitura dos artigos que eles haviam escolhido e sobre os quais realizaram suas tarefas. Nesse sentido, essa escolha acabou tendo um impacto negativo no

tempo do bolsista-docente dedicado à fundamentação teórica específica de sua pesquisa. Para as próximas experiências, é importante que se planejem outros passos avaliativos que, cumprindo os objetivos postos para a avaliação da disciplina, não sejam tão tempo-intensivos.

Quanto aos custos, houve a consideração de alguns gastos feitos pelos alunos durante a elaboração do projeto, mas esses foram reduzidos à medida, por exemplo, que as versões preliminares dos projetos e as tarefas extra classe não precisaram ser digitadas e que os artigos escolhidos para tais tarefas podiam ser passados para o bolsista-docente por e-mail, sem custos de impressão. Para o bolsista-docente, o maior custo foi relacionado à quantidade de horas não remuneradas utilizadas nas atividades mencionadas acima.

3.4. Utilidade das avaliações

A última dimensão do modelo de meta-avaliação em relato tratou da utilidade da avaliação. De acordo com Letichevsky *et al* (2005), a dimensão *Utilidade* é considerada a mais importante. Não há razão para se proceder a uma avaliação (e a uma meta-avaliação) caso seu(s) público(s) não a utilize(m). O já mencionado Joint Committee (apud LETICHEVSKY *et al*, 2005), por exemplo, sugere que nem se analisem as outras dimensões caso esta não seja observada. No entanto, no modelo de uma meta-avaliação somativa para a avaliação de sala de aula ora apresentado, optou-se por fazer a análise das quatro dimensões para que, no caso de um resultado insatisfatório nessa quarta, as demais pudessem contribuir para informar por que e em que houve falhas no delineamento e implementação da avaliação, para refinamento de posteriores experiências docentes. A mesma escolha foi feita para o modelo de meta-avaliação utilizado pelo bolsista em sua pesquisa de doutorado.

A dimensão *Utilidade* foi observada por meio de três categorias: 1) forma e prazo de divulgação dos resultados, 2) credibilidade recebida pelo delineamento avaliativo e, especialmente, 3) utilização dos resultados pelos públicos da avaliação.

Os públicos dessa experiência de avaliação foram os alunos das duas turmas, o bolsista-docente, seu orientador, e a instituição. A forma de divulgação para os alunos foi interessante e merece ser ampliada em outras experiências.

Em primeiro lugar, os critérios e *checklist* foram discutidos em sala para, após o encontro, serem encaminhados por e-mail. Dessa maneira, os alunos puderam acessar as ferramentas e critérios da avaliação sempre que quiseram.

Em um segundo momento, os resultados foram apresentados em sala, com discussão das rubricas. As provas e projetos foram devolvidos aos alunos, com comentários escritos, além da nota obtida. As revisões e esclarecimentos de notas e dos comentários feitos foram realizados a partir dos critérios acordados e, nos dois semestres, apenas uma dupla de alunos se sentiu “prejudicada” pela avaliação. Essa dupla declarou que a nota final obtida na apresentação não foi equivalente ao seu esforço para prepará-la. Chama à atenção o fato que “esforço de preparação” não constava dentre os critérios de avaliação da apresentação. A discussão com os alunos e a escuta dos seus pontos de vista foram bastante enriquecedores na consolidação dos conceitos tratados nos quadros interpretativos dos resultados e disso resultou um posicionamento mais firme do bolsista quanto às escolhas teóricas e metodológicas para sua própria pesquisa.

No semestre II, todos os resultados foram entregues à turma no encontro seguinte ao da avaliação. No semestre I, houve apenas atraso na devolução dos resultados da prova. Em ambos os semestres, entretanto, houve tempo hábil para lidar com problemas identificados. Já os desempenhos obtidos no projeto de pesquisa final foram discutidos no último dia de aula. O *feedback* escrito no final do curso foi dado no sentido de indicar àqueles que utilizariam o projeto como base para a monografia, aspectos que ainda pudessem ser melhorados. Os resultados (notas e frequência) foram entregues à instituição no tempo e da forma determinados, em formulário apropriado.

Não houve qualquer problema quanto à credibilidade dos processos avaliativos, critério bastante defendido por Stufflebeam (1974), uma vez que os públicos tendem a não usar a avaliação se não percebem que é possível confiar nela. Na experiência em relato, a própria transparência nos critérios favoreceu a percepção de credibilidade. Os alunos relataram que se surpreenderam com a forma de correção da prova e, principalmente, com o fato de terem recebido o *checklist* preenchido pelo bolsista-docente para comparar com o seu próprio.

Professor e instituição utilizaram os resultados da avaliação, nos dois semestres, como previsto. Houve replanejamento de aulas durante os semestres e de disciplina entre os semestres, de modo a atender as demandas do alunado. A questão foi diferente quando se refletiu sobre a utilização da avaliação pelos alunos. Saber a nota ainda é o mais importante, especialmente entre os alunos que relataram distanciamento da pesquisa. Raramente os alunos consideraram o *feedback* escrito nas provas, embora um grupo tenha se valido dos comentários nas tarefas extra classe para melhorar seu texto final de projeto de pesquisa.

No semestre I, a internalização dos critérios de avaliação pôde ser observada nas análises dos alunos das apresentações de seus colegas, do meio para o final do curso, muito mais ricas e voltadas para as categorias definidas. Da mesma forma, no semestre II, ao analisarem artigos de pesquisa, vê-se que os alunos empregaram algumas das categorias postas no *checklist*. O problema esteve em utilizarem o instrumento para melhorar seus próprios projetos. A comparação entre os *checklists* preenchidos pelo bolsista-docente e pelo aluno mostrou que, em vários casos, houve grande discrepância entre eles e que o preenchimento havia sido feito apenas para “cumprir a atividade”. Consultados, a grande maioria dos alunos referiu dificuldade em realizar sua auto-avaliação. Dentre aqueles que relataram as razões, houve os que disseram terem sido capazes de identificar os problemas, mas que não sabiam resolvê-los ou os que se sentiam intimidados pela quantidade de problemas que identificaram e preferiram desistir de melhorar o projeto. Houve também alunos para quem essa tarefa foi inviável ou inatingível. Um aluno do semestre II relatou que a auto-avaliação “só é possível para quem já domina os conteúdos avaliados”, sendo, portanto, inútil para as pessoas que têm dificuldades. Novas experiências avaliativas, se realizadas em contexto similar, precisam levar em conta essa dificuldade. Nesses casos, como posto por Melchior (2003, p. 129), é importante que o bolsista-docente promova um plano de recuperação aceito pelo aluno, “fundamentado em tarefas significativas para ele”. O monitoramento da construção do projeto não foi, portanto, suficiente para os alunos nos dois semestres.

Quando observada a aproximação dessa experiência com o desenvolvimento da pesquisa do bolsista-docente, esse exercício de constante análise dos projetos de pesquisa dos alunos, mesmo com temas totalmente diversos do seu, teve

um impacto bastante positivo na construção de seu próprio projeto e, em especial, no refinamento de sua proposta metodológica. Isso se deu, dentre outras razões, porque, para justificar um comentário feito em um projeto apresentado por um aluno, o bolsista-docente precisou embasar teoricamente seu posicionamento.

Diante do exposto, a análise da dimensão *Utilidade* mostra que o delineamento da avaliação foi mais útil para o bolsista-docente, seu orientador e instituição e menos útil para os alunos. Em novas experiências, será fundamental construir uma cultura de avaliação que leve o aluno a utilizar a auto-avaliação e os resultados em proveito de sua aprendizagem. Isso não é obtido em 68 horas de aula, mas é um começo.

4. Considerações finais

O presente documento apresentou o relato de uma experiência de estágio de docência, obrigatório para bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes, na qual um esforço foi feito para conciliar a formação docente do bolsista com o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado. Um dos critérios de estágio reza que este deve ocorrer na linha de pesquisa na qual o bolsista se insere. O que se está propondo com esse relato é que a atividade de estágio sirva também para aproximar o bolsista de sua própria pesquisa em desenvolvimento, dessa forma otimizando tempos e consolidando suas escolhas, teóricas e/ou metodológicas. Nessa perspectiva, são três os principais desafios para o bolsista-docente (e seus supervisores e orientadores): a aprendizagem dos alunos, a sua própria aprendizagem em relação à docência e a aproximação da prática em sala de aula com o desenvolvimento da sua pesquisa.

Há duas maneiras de se realizar a conciliação sala de aula *versus* pesquisa de pós-graduação no contexto do estágio de docência: uma delas diz respeito à realização da atividade em uma disciplina diretamente voltada para os conceitos e objetos trabalhados pelo bolsista (a aproximação ocorre naturalmente); a segunda pressupõe o esforço para delinear uma abordagem para a disciplina – que não necessariamente lida com interesses diretos do bolsista – na qual seus conceitos, mesmo que apenas os metodológicos, possam ser discutidos. Para a experiência em relato, o bolsista-docente optou pela segunda maneira

e delimitou um procedimento de avaliação para a disciplina que permitiu a aplicação de um modelo de meta-avaliação, conceito base para a metodologia de sua própria pesquisa.

Para a meta-avaliação em um contexto micro como uma sala de aula, o bolsista precisou adaptar um modelo, que fosse simplificado sem perda da qualidade de informações, a partir de revisão de literatura e da análise do modelo de Stufflebeam (1974). Esse modelo foi composto por quatro dimensões: *Consistência*, *Técnica*, *Viabilidade* e *Utilidade*, observadas em nove categorias. Os objetivos do bolsista-docente com essa proposta eram: aprimorar os processos e ferramentas avaliativas; a partir dos resultados de cada etapa avaliativa, adequar o curso aos alunos, de modo a favorecer sua aprendizagem; refletir e replanejar o curso e, ao fazê-lo, fortalecer sua formação docente; e, em paralelo, lidar na prática com o conceito base da proposta metodológica de sua própria pesquisa. Durante todo o processo de planejamento, implementação e meta-avaliação, o bolsista-docente foi acompanhado por seu orientador, em duplo papel de supervisor de estágio (ainda que não formalmente).

Os resultados da meta-avaliação mostraram que as avaliações, nos dois semestres de estágio, foram bem analisadas em relação à *consistência* e à *técnica*. Entretanto, as dimensões *Viabilidade* e *Utilidade* apontaram para outros resultados. As avaliações demandaram um tempo enorme no processamento dos dados obtidos e boa parte dos alunos sentiu-se incapaz de realizar uma auto-avaliação ou de avaliar o desempenho de seus colegas, não havendo uma utilização plena da avaliação proposta por parte desse público.

Durante os dois semestres de estágio, o compromisso com a aprendizagem dos alunos foi honrado. As duas turmas de graduação referiram, em um questionário final, aumento do interesse por pesquisa e uma maior facilidade para lidar com textos científicos. À exceção de uma aluna, todos os demais apresentaram projetos de pesquisa minimamente estruturados, o que poderá lhes ser útil na construção da monografia final de curso. A formação docente do bolsista também foi observada nesse período, tanto no aspecto teórico (a experiência demandou muita leitura e discussão) quanto no prático (especialmente quando observados também os dois semestres anteriores ao estágio propriamente dito e todo o replanejamento de curso que ocorreu a partir da demanda dos alunos). Uma situação especial

– estar ao mesmo tempo assumindo o papel de docente e de discente em uma mesma instituição (o bolsista cumpriu créditos de doutorado enquanto desenvolvia a atividade de estágio) – foi particularmente importante para essa formação, uma vez que oportunizou a reflexão sobre diversas situações em sala de aula a partir de dois diferentes ângulos. O mesmo se deu com a elaboração deste artigo, uma vez que as reflexões realizadas foram discutidas de maneira sistematizada com o orientador.

A aproximação da experiência em sala de aula com o desenvolvimento da pesquisa do bolsista foi recompensadora. As leituras simples e comparadas de livros texto e de artigos de pesquisa, as propostas de instrumentos e critérios de avaliação, a oportunidade de discussão dessas propostas com um público diverso, mas exigente, e o *feedback* constante dado aos projetos de pesquisa em construção foram exercícios muito importantes para a consolidação da metodologia delineada pelo bolsista para sua própria pesquisa. Um único problema foi observado no semestre II do estágio, quando as atividades tempo-intensivas tiraram o foco do bolsista de sua própria fundamentação teórica, pelo menos de maneira direta, o que deve ser repensado em novas experiências docentes.

O estágio de docência é voltado para a formação docente dos bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes. Por ser obrigatório, alguns bolsistas o cumprem “burocraticamente”, muitas vezes sem aproveitá-lo para uma real formação docente e considerando-o um desvio de sua pesquisa. Espera-se que o relato dessa experiência mostre que o período de estágio não só é extremamente rico para a formação docente como pode servir para otimizar etapas do desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação.

Recebido em 02/04/2007

Aprovado em 01/05/2007

Referências

ANDRE, M. Investigando saberes docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.16, n.31. São Paulo: FCC, jan/jun. 2005. p 37-50.

ARTER, J.; McTIGHE, J. *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc., 2001. Series Experts in Assessment.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria n.º 052, de 26 de setembro de 2002. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_052_2002>. Acesso em: 20 fev. 2007.

DEPRESBITERES, L. Instrumentos de avaliação. As questões constantes da prática docente. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 4, jul/dez 1991. p. 119-133.

ELLIOT, L. G.; KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. A capacitação de professores em avaliação em sala de aula: um esboço de idéias e estratégias. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 11, n. 39, abr/jun 2003. p. 141-152.

GATTI, B. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 27, jan/jun 2003. p. 97-114.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M.; BERNARDES, R.; TANSCHKEIT, R.; SOUZA, R. C. La Categoría Precisión en la Meta-evaluación: Aspectos Prácticos y Teóricos en un Nuevo Enfoque. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.47, abr./jun. 2005. p. 255-268.

McTIGHE, J.; FERRARA, S. *Assessing learning in the classroom*. USA: National Education Association, 1998. Student Assessment Series.

MELCHIOR, M. C. *Da avaliação dos saberes à construção de competências*. Porto Alegre: Premier, 2003.

STUFFLEBEAM, D. *Meta-evaluation*. Paper n. 3. Occasional Paper Series. 1974.

ZABALA, A. *A Prática educativa*. Como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.