

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS E AVALIAÇÃO:  
UNIFICANDO CONCEITOS E AÇÕES**

*Gilson Rocha Reynaldo, Dr.<sup>1</sup>*

**RESUMO**

Na educação superior, a vinculação direta dos objetivos específicos elaborados para uma disciplina com os instrumentos de avaliação é o objeto da discussão deste artigo. A partir dessa ação, o professor poderá saber se alcançou ou não os objetivos previstos e, então, adotar novas estratégias didáticas para resgatar o não atingido. Ao mesmo tempo, disporá de subsídios para a reelaboração do programa de disciplina, ou plano de aula, para o semestre subsequente.

Palavras-chave: Objetivos específicos. Avaliação da aprendizagem. Programa de disciplina.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Coordenador do curso de Licenciatura em Química e membro do grupo de formação continuada da Pró-Reitoria Acadêmica.

## 1 O CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da educação superior pode oportunizar ao avaliado o rompimento com estratégias hierárquicas que não lhe possibilite o entendimento da estrutura utilizada para essa finalidade precípua, ou seja, para que se perceba neste processo e, a partir desse pressuposto, tornar-se criticamente cúmplice das ações e estratégias pensadas. Dessa forma, os aspectos residentes às diretrizes da avaliação, assim como os instrumentos utilizados, devem ser, fundamentalmente, do conhecimento do acadêmico.

Na verdade, a origem da avaliação da produção do conhecimento na educação superior é determinada, legalmente, em um projeto pedagógico, elaborado por administradores, professores, coordenação, enfim, interessados na existência e manutenção de um curso superior de graduação. No projeto pedagógico se expressa, por seus múltiplos aspectos, o perfil que se deseja alcançar para os egressos do curso. Assim, a partir dos pressupostos teóricos do projeto, surge um fluxo de disciplinas que compõem o mosaico da formação acadêmica. No conjunto de semestres letivos e anos de formação estão listadas e inter-relacionadas horizontal e verticalmente, todas essas disciplinas.

O projeto pedagógico, na medida em que fornece indicadores para a análise que se quer proceder, é que permitirá uma certa objetivação na avaliação. Será ele, e somente ele, que permitirá relativizar os limites das condições objetivas da instituição; será ele que nos auxiliará a enfrentar as atitudes corporativistas e o formalismo burocrático. Será ele que nos motivará na tentativa de superação dos problemas visando consolidar a utopia e otimizar as possibilidades do vir-a-ser. (SORDI, 1995, p. 42).

A operacionalização das atividades em sala de aula é efetuada de acordo com o estabelecido nos projetos de trabalho individualizados, os planos de aula ou programas de disciplinas. Neles são estabelecidos basicamente a identificação, ementa, objetivo geral e específicos, rol de conteúdos, metodologia, avaliação e referências. Na metodologia e avaliação, são delineados os caminhos por meio dos quais o docente irá realizar o trajeto da busca da produção de conhecimentos com a adoção de critérios, definição de estratégias, seleção de recursos humanos e materiais

e determinação de um cronograma a ser seguido em suas aulas, durante o semestre letivo.

Sob esse cenário, discutir avaliação e suas relações tácitas e explícitas requer uma efetiva preocupação com elementos subliminares não amparados pela história da nossa formação como docentes da educação superior. Silva Júnior (2001, p. viii) afirma que “entre a possibilidade e a oportunidade da avaliação existe uma distância simbólica e prática que dificilmente conseguimos ultrapassar”.

Inobstante as questões descritas, entram em cena outras situações que se constituem em óbices para uma avaliação adequada. Uma delas é a formação do professor que, se somente técnica, pode não lhe oferecer subsídios mínimos para uma adequada ação docente.

Sabemos que a maioria dos professores que atua no ensino superior não teve em sua formação o preparo para a docência. Apenas os oriundos das licenciaturas é que possuem em seu histórico escolar uma ou duas disciplinas didático-pedagógicas. Nas outras áreas, os professores nem sempre foram preparados para essa função. É bem provável que as dificuldades aumentem. Muito preocupados com o domínio de conteúdo, nem sempre os professores conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos de seu trabalho. (BERBEL et al, 2001, p. 7).

Concomitantemente, de acordo com os mesmos autores, a avaliação em processo “possui implicações pedagógicas que extrapolam o aspecto técnico, o aspecto metodológico e atinge aspectos sociais, políticos, éticos e psicológicos importantes” (BERBEL et al, 2001, p. 8). Nesse sentido, surge a necessidade de clareza da avaliação e seus significados. Na verdade, avaliar consiste num conjunto de práticas, implícitas ou explicitadas por meio da postura cognitiva, procedimental e, principalmente atitudinal do professor.

## **2 ASPECTOS RELEVANTES NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO**

A determinação da coerência do ato de avaliar não está escrito em manuais ou entendimentos isolados de autores que tratam do assunto. No entanto, é notória a busca de elementos que permitam ao professor e ao aluno uma dada satisfação no processo da avaliação da aprendizagem. Essa busca passa pela relação harmônica

entre o que é ensinado e o que, e como, é avaliado; entre a relação teoria e prática e entre as fronteiras da inter-relação professor aluno, caracterizadas pelos limites, e também o grau destes limites, na hierarquia pré-definida. Merece destaque ainda os critérios determinantes do processo avaliativo bem como a clareza e a exigência procurada de acordo com o conhecimento produzido efetivamente até esse instante.

O elenco de conteúdos definidos no programa de disciplina é, na maioria das vezes, a fonte, o objeto da avaliação da aprendizagem. Sua importância é traduzida por Libâneo (1994, p. 128) quando afirma que “envolvem conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Nesse sentido, os conteúdos estão diretamente relacionados com a intencionalidade do professor e, como consequência, com o processo ditado pelo projeto pedagógico e com os instrumentos descritos no programa da disciplina.

### **3 OS OBJETIVOS E A AVALIAÇÃO**

A busca pela coerência no processo avaliativo é, obrigatoriamente, encontrada entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado. Godoy (1995, p. 11) afirma que “os objetivos que se quer alcançar, os procedimentos de ensino e a avaliação da aprendizagem integram-se num conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si”.

Surge, então, uma necessidade que precede ao processo avaliativo: a determinação dos objetivos geral e específicos para a disciplina e seu rol de conteúdos. Ao mesmo tempo, a reflexão inicial da importância desta determinação e sua sintonia plena com a avaliação por seus múltiplos instrumentos, devem estar presente, tácita ou explicitamente. Berbel (2001, p. 29) afirma que, “no trabalho pedagógico do professor com seus alunos, os objetivos constituem a orientação maior de todas as decisões e ações”. Corroborando com o descrito, Libâneo (1994, p. 201) enfatiza que “particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados. Assim, fica evidenciada a importância da descrição, nos instrumentos de avaliação, dos objetivos definidos previamente no programa da disciplina ou planos de aula. Isso oportunizará ao

professor verificar se alcançou ou não esses objetivos, e em que medida. Então, poderá estabelecer estratégias pedagógicas que lhe permita definir ações para que sejam alcançados no patamar do desejável.

Entendemos por objetivos de ensino, metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como conseqüência de ter se empenhado adequadamente nas atividades de uma disciplina. [...] O estabelecimento de objetivos orienta o professor quando vai lecionar o conteúdo, escolher estratégias de ensino e elaborar o que e como vai avaliar. [...] É a partir da colocação, por escrito, dos objetivos de um curso (ou de uma unidade) que se torna mais provável a existência de uma coerência destes com estratégias e avaliação. [...] São os objetivos que vão nortear a escolha dos métodos, materiais e situações de ensino, bem como das formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno. (ABREU e MASETTO, 1986, p. 27).

Na verdade, resta ao professor não apenas uma coerente e concisa elaboração de objetivos específicos, mas adotá-los concretamente quando da elaboração do instrumento de avaliação, seja prova escrita, seminário, painel, trabalho individual ou coletivo, em classe ou extraclasse. Dessa forma, poderá ter *feedbacks* constantes, acompanhar a produção do conhecimento e determinar aspectos internos e externos do seu planejamento que mereçam atenção, tanto pela sua eficiência quanto pela sua insuficiência para sua ação em sala de aula.

Na docência, pode ser compreendida como uma habilidade que pode ser desenvolvida pelo professor e que implica objetivos claramente definidos, a avaliação dos objetivos e a informação aos alunos sobre seu alcance para que possam revisar seus desempenhos, seguindo-se novas situações de ensino e aprendizagem, quando os objetivos não foram suficientemente alcançados. Tal habilidade do professor é requerida para uma avaliação formativa. (BERBEL et al, 2001, p. 57).

Verifica-se, portanto, a imprescindibilidade da harmonia entre objetivos e avaliação, sempre sob a ótica do processo formativo em que são incorporadas as necessidades do aluno ditadas pela dinamicidade do processo social e tecnológico, assim como os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do projeto político pedagógico do curso no qual se inserem.

Para que se operacionaliza a idéia, faz-se necessário que o professor insira em seus instrumentos de avaliação, sejam orais ou escritos, os objetivos específicos elaborados e apresentados no programa de disciplina ou plano de aula. Por exemplo, no programa da disciplina o professor lista o seguinte rol de objetivos específicos:

- a - Determinar as possíveis afinidades entre metais alcalinos e halogênios;
- b - Descrever as propriedades periódicas dos elementos químicos;
- c - **Analisar as conseqüências** que a emissão óxidos pode ocasionar.

No momento da elaboração da avaliação (sejam quais forem os instrumentos utilizados), esses objetivos devem estar fidedignamente descritos. Dessa forma, a resposta do aluno, correta, parcialmente correta ou incorreta, pode significar o grau de alcance dos objetivos elaborados para a disciplina. Caso o instrumento utilizado seja uma prova escrita, as questões formuladas deverão ter incorporados, os objetivos relativos ao conteúdo desejado. Exemplo:

1 – Uma empresa emite grande quantidade de óxido de ferro para a atmosfera. **Analise as conseqüências** imediatas e de médio prazo que poderão ocorrer, relacionadas à emissão desse óxido para a saúde dos moradores do entorno e determine possíveis soluções para correção do problema.

No exemplo apresentado, os alunos foram convidados a responder sobre o objetivo **c**, apresentado no programa de disciplina. A correção dessa questão da prova escrita permitirá ao professor saber se alcançou ou não esse objetivo, anteriormente previsto. Caso não o tenha atingido poderá, então, executar novas estratégias didáticas para que sejam resgatados e alcançados.

Pode-se então seguramente afirmar que, o professor, a partir do momento em que faz a ligação entre objetivos e instrumentos de avaliação, poderá determinar os próximos passos a ser seguidos. Isso pois, ao final de cada avaliação, saberá, sem qualquer margem de erro, quais objetivos alcançados, o que fazer e quais ações efetivas deverão ser realizadas no semestre subsequente, relacionadas ao conhecimento produzido.

#### **4 CONCLUSÃO**

O comprometimento com a formação do aluno passa, então, necessariamente por uma avaliação que contemple a multiplicidade das dimensões de características subjetivas que tangenciam o processo de produção do conhecimento. A simples utilização de estratégias e instrumentos desconectados, além de não possibilitar uma avaliação coerente, flexível e significativa, reforça a hierarquia e remete o professor a um patamar inatingível na relação interpessoal com o aluno, relação esta que, quando harmônica, é condição fundamental para o êxito na formação e no crescimento acadêmico, profissional e pessoal deste.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 5. ed. São Paulo: MG ED. Associados, 1986.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: UEL, 2001.

GODOY, Arilda Schimidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. **Didática**. São Paulo, v. 30, p. 9-25, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **A prática da avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Católica de Campinas, 1995.