

---

# A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NA CORREÇÃO DAS PROVAS DE UMA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

---

*Aguida Celina de Méo Barreiro*  
*Otaciro Rangel Nascimento*  
Instituto de Física de São Carlos – USP  
São Paulo – SP

## **Resumo**

*O presente artigo trata de uma experiência, com a participação de alunos da disciplina de Física III, no seu próprio processo de avaliação, no curso de Bacharelado de Física, do Instituto de Física de São Carlos/USP.*

*Nosso objetivo é, portanto, relatar a realização desta alternativa no processo de avaliação, que foi levada a termo durante um semestre letivo, na referida disciplina e a análise dos resultados desta tentativa.*

*Por meio da proposta de que os próprios alunos corrigissem as provas de outro aluno poderia haver a contribuição para um melhor aprendizado, além do início de uma formação pedagógica e de percepção do outro, o(a) colega, cuja prova passasse pela correção/avaliação do companheiro de sala.*

*É, portanto, a proposta de participação ativa dos alunos, tanto durante as aulas perguntando livremente e tendo boa receptividade por parte do professor, como também na correção de provas, julgamento e atribuição de notas em classe e com a supervisão do docente.*

## **I. Introdução**

Na contratação de docentes para o ensino superior é considerada, geralmente, a capacitação para a pesquisa nos campos de interesse das unidades universitárias, o que leva à opção por pesquisadores. Alguns professores, além de excelentes pesquisadores, manifestam preocupação pedagógica, demonstrando interesse também pelo ensino e buscando realizar procedimentos diferenciados.

Em tese de doutorado sobre a prática docente do professor-pesquisador de Física<sup>1</sup>, foram analisados aspectos relativos à concepção que o professor tem do processo de avaliação e como avalia, mediante entrevistas e observações de aulas.

Na oportunidade, alguns dos professores analisados externaram a preocupação com a linguagem como um veículo de compreensão e de superação das dificuldades do discurso científico, com sua terminologia técnica e seu simbolismo matemático. Outros relataram que as questões das provas são comumente de ordem puramente técnica: “calcule, determine, mostre, prove”, ensejando a preocupação com a inserção de questões do tipo: “escreva, fale sobre, o que você pensa de, como você descreveria, ou explicaria...”.

Persiste a opinião de que, de modo geral, as provas são “ineficientes e cansativas”, acompanhadas da sensação de “não sei como fazer uma boa avaliação”, em que os professores não vislumbram outra saída, a não ser os “métodos convencionais”, as “avaliações *standard*”, as “provas tradicionais”, e manifestam insegurança.

Os professores utilizam continuamente provas e listas de exercícios, sendo que há casos em que os resultados das listas não entram como nota, mas os exercícios da mesma podem fazer parte do conjunto de questões das provas. Alguns professores utilizam aulas para que os alunos resolvam exercícios propostos sob sua orientação. Esses exercícios em aula não são utilizados para quantificação e representam um dado qualitativo importante no processo de ensino, pois possibilitam que o professor, percorrendo as carteiras dos alunos e aproximando-se deles para ver as dúvidas, verifique sua aprendizagem.

Há uma noção de senso comum encontrada na prática docente, principalmente de professores das Ciências Exatas, de que “curso mole não é respeitado” e com esta crença, a avaliação tem sedimentado o caráter de mensuração e punição, constituindo-se num instrumento tosco e mal utilizado. De recurso e meio instrucional, converteu-se em finalidade.

*Em relação à avaliação da aprendizagem, as informações obtidas indicam essa área como a menos conhecida e mais “maltratada” no processo de ensino. As dificuldades vão desde sua concepção até a elaboração dos mais simples instrumentos. (Cappelletti, in: D’Antola, 1992, p. 16).*

---

<sup>1</sup> BARREIRO, Aguida C.M. **A prática docente do professor de Física do 3º grau**. São Paulo: FE-USP, 1996. Tese (Doutorado em Educação)

## II. A avaliação: aspectos da literatura

A avaliação é uma atividade presente nas experiências cotidianas das pessoas, já que analisamos e nos posicionamos com relação aos fatos e situações da nossa vida e dos nossos semelhantes. Essa forma assistemática de avaliar inclui apreciações que fazemos com maior ou menor dificuldade. No entanto, a avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, é o aspecto da prática pedagógica que os docentes, de modo geral, menos gostam de fazer.

Abreu e Masetto (1990, p.91-96) sistematizaram alguns pontos sobre a avaliação em que tal processo: a) deve estar relacionado com o processo de aprendizagem; b) deve ser realizado de forma coerente com os objetivos pretendidos; c) deve ser contínuo, para permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais; d) deve estar voltado para o desempenho do aluno, do professor e a adequação do plano, requerendo capacidade de observação e de registro por parte do professor e, se possível, por parte do aluno também.

Em termos de avaliação escolar, os educadores colocam-se em diferentes pólos: alguns têm uma posição rígida, presa a questões de medidas, testes, notas, pontos, ou seja, mensuração de resultados. Outros têm repúdio ao assunto, fugindo das discussões ou manifestando desacordo total às formas de avaliação utilizadas.

É importante frisar que a consciência que temos de avaliação e a postura que assumimos norteia nossa prática pedagógica e a nossa interação com os alunos.

Como a avaliação é parte integrante do processo educativo, as questões sobre a prática docente também precisam ser discutidas, com as reflexões sobre:

O que faço?

Por que faço?

Como faço o meu trabalho de docência?

A quem serve o que faço na sala de aula?

De que ensino e de que aprendizagem estamos falando?

Se aprender é repetir, copiar, reproduzir e fixar respostas prontas, avaliação é verificar se o aluno memorizou, fixou respostas e se é capaz de reproduzi-las e não se aprendeu processos de acessar e investigar o conhecimento. No primeiro caso, é verificação e tem função punitiva: acertou/errou, sabe/não sabe.

Se aprender é um processo de construção de conhecimento que envolve, além da informação e da memorização, também a compreensão, o raciocínio lógico, o estabelecimento de relações, a capacidade de análise, de síntese, de crítica e de elaboração própria, o ensino privilegia a aprendizagem efetiva do aluno.

É importante, então, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, buscando registrar informações sobre como, por que, quando e quanto ele aprende e

usando essas informações para melhorar a docência, corrigir distorções no ensino, interagir melhor e ser um mediador eficaz entre o aluno e o conteúdo.

Por ser a avaliação entendida como um processo investigativo, desejamos saber o que, por que, como o aluno pensa e age, o que já aprendeu, o que ainda não aprendeu e do que necessita para chegar lá. Tudo isso numa postura daquele que é um ensinante que também aprende (como diria Guimarães Rosa).

A avaliação precisa garantir o avanço evolutivo da aprendizagem e do ensino. Se os resultados mostram este indicativo, a primeira indagação a fazer é sobre onde é que a nossa prática pedagógica não foi adequada:

No material usado?

Na linguagem?

Na metodologia?

No ritmo de seu trabalho em descompasso com o ritmo dos alunos?

Na utilização de uma lógica não-partilhada pelos alunos?

No nível de dificuldade do conteúdo?

Na dificuldade de ser mediador entre o conhecimento e os alunos?

Na não-identificação do grau de dificuldade dos alunos?

Na falta de espaço para a expressão, a experimentação, a busca de respostas?

Na falta de interação grupal, de confronto entre diferentes pontos de vista?

No trabalho predominantemente informativo e com excessiva memorização?

Avaliar é, também, saber o que significa o erro do aluno e que providências tomar com relação a esse mesmo erro que, na maioria das vezes, pode informar mais sobre o processo de ensino e de aprendizagem do que o acerto. No erro, o professor atento pode encontrar indícios seguros sobre o que não vai bem na sua docência e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Há vários tipos de erros, que vão desde os de distração aos de não-compreensão ou má-formação conceitual.

Portanto, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. A apreciação qualitativa desses dados, através da análise de provas, exercícios, trabalhos, respostas dos alunos, realização de tarefas, etc, permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito. (Luchesi, 1996)

A tomada de decisão do professor pode ser a de tornar seus alunos co-responsáveis na correção das provas e julgamento do aprendizado, possibilidade que esta alternativa metodológica de avaliação permite, pois o aluno passa a ser avaliador de si mesmo e de seus colegas, participando desse processo.

Quando o próprio aluno corrige as provas dos colegas, que estão passando pelas mesmas dificuldades que ele naquele momento, e alia esta correção aos esclarecimentos do professor (novamente e passo a passo), a percepção sobre o(s) tipo(s) de erro(s) torna-se dilatada.

### **III. Panorama do trabalho**

Ensinando na universidade há vinte e oito anos, o professor responsável pela disciplina (e sujeito do presente estudo) tem refletido sobre o fato de que “ao professor não cabe apenas informar. Ele deve, também, formar atitudes e no duplo aspecto: atitudes pedagógicas e atitudes de vida”. Acredita que levar os alunos a uma participação mais direta também na correção das provas pode contribuir para que aprendam melhor.

O objetivo geral foi, portanto, o de levar o aluno a aprender avaliar, avaliando. Para compreender os aspectos de: aprendizado do conteúdo (informação); interação/percepção do outro (pessoal); técnica de avaliação (pedagógico), tal objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

Aprender o conteúdo através de: a) correção das provas, desmistificando que esta situação é apenas de aferição; b) verificação e esclarecimento, mais uma vez, das dúvidas no momento da solução feita pelo professor na lousa; c) fixação do conhecimento (informação);

Aprender como os colegas resolveram as questões, desenvolvendo a percepção das diferentes linhas de raciocínio e maneiras de solucionar, como também colocando-se no lugar do outro no momento de atribuir-lhe valores quantitativos (pessoal);

Aprendizado sobre a avaliação e verificação, através dessa experiência, de técnicas de elaborar/resolver/considerar uma prova nos múltiplos aspectos que a envolvem e a possibilidade da correção pelos próprios alunos (pedagógico).

Este trabalho foi realizado com os 24 alunos do 2º ano do curso de Bacharelado em Física, do Instituto de Física de São Carlos, USP. O professor da disciplina Física III, do 3º semestre letivo, cujos conteúdos abrangem tópicos de eletricidade e de magnetismo, resolveu utilizar a atividade de correção das questões de suas provas como uma oportunidade de aprendizado para seus alunos.

#### IV. Relatando uma experiência

A sala de aula é, sem dúvida alguma, o ambiente natural de pesquisa na docência. Foi, portanto, no ensino universitário, por meio da observação direta dos procedimentos do professor e dos alunos nas aulas em que ocorreram as atividades de correção das provas de seus colegas e através, também, de breves entrevistas não-estruturadas com os alunos e com o professor, ao longo de um semestre letivo, durante o qual esta experiência realizou-se.

No início do semestre letivo, os alunos foram informados da oportunidade que teriam de corrigir as provas de seus colegas, na aula seguinte àquela utilizada para a resolução das mesmas, sendo opcional esta participação. As provas seriam distribuídas aleatoriamente entre os alunos presentes na aula. Se o número de alunos presentes fosse menor do que o número de provas, poderia ocorrer, eventualmente, a correção de mais de uma prova por alguns deles, ou o professor corrigiria as provas excedentes.

O processo de correção/avaliação foi acompanhado, ou seja, os alunos, em aulas posteriores à realização das provas, corrigiriam as dos colegas, juntamente com o professor que ia efetuando os exercícios vagarosamente e explicando novamente os assuntos. Acompanhava as dúvidas e os conflitos no julgamento/pontuação pelos alunos quanto às resoluções das questões pelos colegas.

Quando era o caso, o professor efetuava duas formas de resolução e as considerava igualmente. Explicava o objetivo de cada questão e a aplicação possível daquele conhecimento. Várias vezes alguns alunos foram mais rigorosos que o professor na pontuação, mas, ou isso era sanado ali mesmo, ou na verificação posterior que o professor fazia.

Quando o aluno ficava em dúvida, chamava o professor. Ele olhava, explicava como tinha sido o possível raciocínio do aluno e opinava, mas várias vezes dizia: *“use seu conhecimento e bom senso. Faça de conta que você é o professor”*.

Em uma das últimas aulas do semestre, conversamos com os alunos, na presença do professor, sobre os componentes psicológicos e didáticos de uma prova. O professor externou seus pontos de vista, entre eles os seguintes: *“eu quis que houvesse um ambiente de cordialidade para vocês perguntarem, ocorrendo interação também na avaliação. Estamos convivendo com vocês nesta experiência, até para dizer aos outros que as experiências devem ser tentadas. Houve um rendimento não muito fácil de medir em número, porque é qualitativo, por exemplo, a mudança de postura, provas mais organizadas, melhores resultados. Se o aluno vai corrigir e não estudou, vai ter dificuldade, não sabe julgar, e isso cria responsabilidade adicional: a de estudar mais. Se o professor corrige e entrega a prova corrigida, o aluno vê e esquece, mas desta forma não, e isso ajuda a entender a aplicação de uma lei física”*.

Os alunos foram externando seus pontos de vista e um deles disse que “o bom de não corrigir é que ganhamos uma aula e não temos essa responsabilidade. O bom de corrigir é que a gente se preocupa em elaborar a questão, fica mais responsável e até aprende melhor o assunto. Os dois últimos capítulos são os que mais sei. Aprendi. Estou consciente de que aprendi”.

Como alguns alunos discordaram, dizendo que quem perdeu foi quem não foi corrigir e que eles ganharam, perguntei de que ganho estavam falando e eles disseram: “ganho de conteúdo e ganho pedagógico. Você só aprende se vai ensinar. Temos que treinar ser professor”.

Foi pedido aos alunos que avaliassem a disciplina ao final do semestre. Como alguns deles referiram-se ao tipo de avaliação que foi utilizado pelo professor, suas impressões a esse respeito serão aqui relatadas:

“Com o curso de Física III aprendi a me organizar, a dar um passo de cada vez, a pensar em cima de um problema e a como estudar. Corrigindo as provas, via onde errava e, o mais importante, por quê. Muitas vezes os alunos não procuram o professor para tirar dúvidas e nem porque erram. Aprendi tudo isso. É um professor exigente, o que nos tornou mais exigentes conosco. É didático e conversa de igual para igual, o que nos deixa à vontade e mais relaxados para poder aprender”.

“O método de avaliação foi importante, porque confere mais responsabilidade ao aluno e o faz preocupar-se em como irá fazer a resolução da prova. Interpretar o que o outro fez é de fundamental importância”.

“Gostei da forma do professor com a correção das provas na sala com os alunos, mas em geral achei as provas difíceis. Considero-o muito porque foi um dos professores que mais se preocuparam com os alunos”.

“Fico satisfeito com o “novo” critério de correção de provas, realizado pelos alunos, pois não só criamos maturidade para corrigir como também revimos a matéria. O curso cumpriu seus objetivos e acredito ter tirado muito proveito dele. Estou satisfeito com o professor e com seu critério de avaliação”.

“O método de avaliação facilitou o estudo e o aproveitamento de cada tópico da matéria”.

“O esquema didático de correção de provas pelos alunos não é viável”.

## **V. Discussão dos resultados quanto às vantagens da estratégia aplicada**

No decorrer do semestre letivo, a participação dos alunos nas aulas de correção de provas não só aumentou, como também tornou-se mais significativa.

Já no início da experiência, na aula em que ocorreu a correção da primeira prova, os depoimentos dos alunos nas entrevistas realizadas indicaram pontos

importantes, como por exemplo, a percepção de que esta seria uma oportunidade de aprender a estudar, a resolver uma prova e também a corrigir, como se observa na resposta: “vou aprender a fazer prova mais organizada, aprender a estudar para sair-me melhor e para estar preparado na correção, para organizar a cabeça e também aprender a corrigir prova”.

A frequência dos alunos foi, entretanto, baixa, pois apenas 60% deles compareceram na aula em que foi realizada a primeira correção. Dos 40% ausentes, a maioria manifestou motivos diversos, que podem ser catalogados como “particulares” e os outros expressaram sua insegurança quanto à experiência que estava sendo desenvolvida.

Na aula reservada para a correção da segunda prova, a participação dos alunos aumentou em relação à anterior.

Nessa segunda correção, respostas como: *“esta foi melhor, mais tranqüila, na anterior a gente não sabia como definir critérios”*; *“a outra foi mais tumultuada”*; *“o medo de tomar decisão continua”*, demonstram (tênue) evolução no processo de correção.

Na terceira correção, o entusiasmo do professor foi grande, pois 84% dos alunos participaram dela: *“é uma participação bastante grande, foi legal. Um aluno observou que na primeira prova que corrigiu, ficou chateado porque não tinha estudado e sentiu a responsabilidade de não saber e ter que avaliar o colega. Isso o levou a estudar e nessa correção sentiu-se mais seguro. Este ponto é interessante, porque o aluno que não estuda pode prejudicar o colega e, então, sente-se impelido a estudar”*.

Para garantir que não haja prejuízo para os alunos: a) o professor corrige na lousa e o aluno não só vê, como também aprende; b) os alunos sempre podem reclamar durante o processo da correção; c) o professor revê a correção que os alunos fizeram.

Estas atitudes podem acarretar em: a) o aluno sentir responsabilidade e estudar mais; b) o aluno sentir responsabilidade e não participar da correção para não prejudicar o colega, já que a participação é opcional; c) o aluno mostrar-se indiferente (e esta postura tem que ser modificada).

Esclarecimentos sobre o que é importante que saibam com segurança, exatidão no uso da terminologia, boa resolução dos gráficos e consistência de conhecimento e aplicação foram melhor apreendidos na sistemática de correção de provas pelos alunos.

Outro aspecto que os alunos consideram positivo é terem percebido que cometem erros de terminologia e que ainda não têm o necessário rigor da linguagem física e matemática, o que pode conduzi-los a erros nos resultados. Por exemplo, se não tomam o devido cuidado com as unidades podem obter respostas totalmente incorretas.



Outro erro é quando numa grandeza física vetorial trabalham só com o módulo do vetor. Apesar desses detalhes serem esclarecidos durante as aulas, é na correção das provas que eles compreendem a importância desses cuidados.

Considerado o conjunto das três correções, todos os alunos participaram de pelo menos uma das etapas.

Foi observado que os resultados desta terceira prova foram melhores que as anteriores. Há alunos que são ótimos para corrigir porque detalham, explicam e fazem anotações durante as correções.

O professor também comentou que os alunos são muito rigorosos na correção. *“Eles sempre são mais rigorosos do que eu. Geralmente eu aumento ou mantenho as notas. Até agora não diminuí nenhuma nota. Dar aula é muito bom, mas esse negócio de pontuar valores do aprendizado é uma coisa terrível”*.

As duas provas finais (do total de cinco) foram corrigidas pelo professor, por falta do tempo necessário para todo o processo de correção na forma como foi idealizado e realizado até a terceira prova. O professor externou sua opinião de que este método funciona para turmas de no máximo 35 alunos e que ele deve ser quebrado alguma vez para que os alunos sintam também a atuação do professor na correção de provas.

Analisando os depoimentos dos alunos no decorrer das aulas e ao final, foi feita a sistematização nas seguintes categorias:

### **1) Dificuldades**

#### **Aspecto interacional/julgamento**

Medo de não considerar alguma coisa e necessidade de que o professor confirme que vai rever tudo; medo de tomar decisões quanto ao colega; ser justo; ser humano; considerar ao máximo o que o colega fez e não dar zero. Algumas opiniões: *“tive tensão-pré-correção-de-prova”*; *“é constrangedor corrigir a prova do colega, embora seja bom para aprender a fazer prova, ser mais claro e sentir o lado de quem corrige”*.

#### **Aspecto pedagógico/competência**

*“É melhor que o professor corrija”*; *“é difícil corrigir”*; *“há formas diferentes de resolver, e o aluno não sabe se está certo, tem que perguntar ao professor, mas ele não tem que perguntar a ninguém”*; *“parece que caiu do céu, fica difícil quando o colega não é claro”*; *“não tenho idéia do conjunto da sala, e o professor tem porque corrige todas”*.

## 2) Vantagens

### Aprendizado do conteúdo

“Aprendemos a matéria e, ao corrigir, a gente vê os próprios erros e vê outro jeito de fazer, outro pensamento”; “vamos aprender como elaborar prova e como corrigir”; “tem que ler umas três vezes para entender como corrigir”.

### Aprendizado pedagógico

*“É bom para aprender a resolver uma prova de maneira mais clara”; “é bom para sentir o lado de quem corrige e então aprender a ser mais claro”; “tem que ensinar o aluno como corrigir, por exemplo, não passar caneta vermelha em cima porque esconde o erro, mas sim assinalar do lado para ver onde está o erro”; “desejei antes: ou pego uma prova com tudo certinho e é dez ou uma que a pessoa só escreveu o nome e entregou e é zero”; “é um aprendizado que vai nos ajudar futuramente a saber corrigir e até como elaborar uma prova”; “criticamos a correção do professor, mas, quando a gente corrige, dá para ver as dificuldades porque tem que adivinhar ou decifrar. Às vezes não se sabe de onde saiu o que está ali ou a desorganização é tanta que não se sabe para onde ir”.*

## VI. Considerações Finais

Neste relato buscou-se fazer uma análise crítica do processo de avaliação utilizado, de modo geral, nas ciências exatas, no ensino superior, e apresentar uma proposta alternativa de avaliação em que ocorra a participação e a co-responsabilidade dos alunos adultos de uma disciplina do curso de Bacharelado em Física.

É possível afirmar que esta foi uma oportunidade importante de aprendizado informativo/formativo (de conteúdo, pessoal e pedagógico) para os professores e alunos envolvidos, além de ser uma alternativa metodológica diferenciada sobre avaliação.

Esta alternativa metodológica de avaliação propiciou aos alunos tomarem consciência do que é fazer uma prova, da importância da organização na resolução das questões, da necessidade de manter precisão de linguagem e das dificuldades

encontradas na correção das provas, passando a valorizar também esse aspecto nas incumbências do professor.

Esta experiência pedagógica, embora pontual, foi importante em um instituto que tem dedicação e resultados altamente positivos na pesquisa em Física.

A iniciativa com relação também à preocupação pedagógica, que no caso é referente à avaliação, remete-nos necessariamente à reflexão sobre o fato de que ela não é um contexto mecânico isolado do processo geral. Uma concepção arrojada não funciona como um apêndice desvinculado da atuação do professor como um todo na dinâmica da sala de aula.

O conjunto dos dados permite-nos afirmar que, se por um lado a participação do aluno pode e deve ser acionada com relação à correção de provas, julgamento sobre a escolha de questões e organização e critérios para elas, por outro, este é apenas um dos aspectos da avaliação – o da aferição e classificação – que, evidentemente, não a contempla na forma total, ou seja, quantitativa e qualitativamente.

Além disso, pode nos permitir afirmar que é preciso estar atento ao fato de que mecanismos, critérios e concepções de avaliação supõem concepções pertinentes de condução de todo o processo de ensino e de aprendizagem, nas suas diversas fases: planejamento, execução ou docência, interação professor-aluno, características do professor, entre outras que não foram do escopo do presente trabalho.

Alguns dos aspectos que a literatura mostra sobre a avaliação foram aqui levantados de uma forma condensada, que poderia ser detalhada em páginas. Por não ser este o nosso objetivo, desejamos dialogar com os leitores, docentes como nós, sobre este momento da docência em que a quase totalidade manifesta dificuldades.

Embora se possa dizer que esta experiência foi realizada a contento, a pontuação alcançada pelos alunos em situação de provas, da mesma forma em que ocorre normalmente, há diferenças significativas que decorrem da iniciativa de se colocar o aluno no centro deste processo.

A postura do professor não foi a de corrigir, comentar, entregar e seguir adiante com os assuntos, o que na forma tradicional faz com o aluno receba a prova com a nota e não tenha participação direta neste processo.

Atentar para os erros que cometeu e porque errou, ter contato com outras formas de raciocínio, sentir a dificuldade de decifrar, muitas vezes, resoluções desorganizadas, rever o problema e ter mais uma oportunidade de aprendê-lo, atentar para erros com as unidades e as grandezas, são apenas alguns aspectos que enriquecem seu aprendizado.

Neste sentido, então, houve uma relação entre a avaliação e o processo de aprendizagem, como também houve oportunidade de observação e registro por parte do

professor e do aluno quanto ao desempenho dos colegas (pontos evidenciados por Abreu e Masetto).

A iniciativa de colocar o aluno junto com o professor nessa tomada de decisões, quanto à pontuação, verificação, evidencia a consciência que o professor assumiu de que a sua interação com os alunos, não só nesses momentos, como também em todas as outras aulas, teria que ser diferente da tradicional, o que norteou diferentemente sua prática docente.

No mínimo, foi necessário que o professor se perguntasse: o que vou fazer, como, por que e a quem vai servir? Para que eu quero que o aluno acompanhe comigo seu processo de acertos e erros, o quanto e que tipo de erros cometeu? Pode ser apenas para que ele aprenda, mas pode ser, também, para que o professor aprenda como melhorar sua docência, corrigir distorções e interagir melhor.

Evidentemente, as questões levantadas na página anterior só serão feitas por um professor reflexivo e esta postura (aliás, um paradigma) independe de uma iniciativa diferenciada quanto à correção das provas e à avaliação. No entanto, queremos crer que a quebra de um procedimento tradicional pode vir a fazer emergir outro, mais facilmente – o reflexivo.

## **VII. Referências Bibliográficas**

ABREU, M.C. & MASETTO, M.T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

BARREIRO, A.C.M. A prática docente do professor de física do 3o grau. São Paulo: FE-USP, 1996. Tese (Doutorado em Educação).

CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3o grau. In: D'ANTOLA, A. (org.) A prática docente na universidade. São Paulo: EPU, 1992.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.