

ÁREA TEMÁTICA: 02 – ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

O Desafio da Avaliação da Aprendizagem em Grandes Classes: uma Análise a partir da Percepção do Docente.

AUTORES

VALÉRIA LOUISE DE ARAÚJO MARANHÃO SATURNINO SILVA

Universidade Federal de Pernambuco
valerialouise@gmail.com

ROBERTSON CARLOS DE ANDRADE

Faculdade Europeia de Administração e Marketing - FEPAM
rcandrades@hotmail.com

ODILON SATURNINO SILVA NETO

Faculdade Europeia de Administração e Marketing
odilon.saturnino@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como propósito identificar as melhores práticas de avaliação para um efetivo processo de aprendizagem dos alunos em turmas numerosas, avaliando estas práticas de acordo com a perspectiva do docente. Para tanto, foi realizado um levantamento através de questionário junto a cinquenta professores de instituições públicas e privadas, sendo os mesmos questionados acerca dos métodos de avaliação que utilizam, considerando o contexto atual de mercantilização da educação superior. Durante a análise, foram realizados testes de médias e análise de correlação. Os resultados encontrados demonstram que as práticas atuais não são eficazes para avaliar o real processo de ensino-aprendizagem diante da mercantilização da educação, na qual as turmas se tornam muito numerosas, dificultando os processos de aprendizagem e de avaliação, sendo necessário repensar os mesmos para que a avaliação faça parte do processo e não seja considerada como algo isolado. Diante da estrutura apresentada ao docente, o mesmo procura realizar atividades avaliativas em grupo, dificultando a avaliação individual do discente. Também foi identificado que este problema pode ser amenizado através de novas tecnologias de avaliação.

Palavras-chave: Métodos de avaliação; Aprendizagem; Docente.

The Challenge of Evaluation of Learning in Large Classes: an Analysis Based on the Teacher's Perception.

Abstract

This study aimed to identify best practices for effective evaluation process of student learning in large classes (with a large number of students), evaluating these practices according to the perspective of the teacher. For this purpose, a survey was conducted through a questionnaire to fifty teachers from public and private institutions, and they are asked about the assessment

methods they use, considering the current context of marketization of higher education. During the analysis, we performed tests of averages and correlation analysis. The results show that current practices are not effective to assess the actual process of teaching and learning on the commodification of marketization of higher education, where classes become too numerous, hindering the processes of learning and assessment, must be reconsidered for the same that the evaluation part of the process and should not be considered as an isolated. Given the structure presented to the teacher, it seeks to accomplish evaluation activities in groups, making it difficult to evaluate individual student. Was also identified that these problems can be alleviated through new technology assessment.

Keywords: Evaluation methods; Learning; Teacher.

1. Introdução

Com o processo de privatização do ensino superior no Brasil, o que se percebe é uma tentativa de maximizar os lucros das instituições a custo de uma menor eficiência no processo de ensino-aprendizagem. O resultado dessa nova realidade neoliberal é um conjunto de numerosas instituições de ensino superior no país, onde muitas delas se utilizam da prática de aumentar a quantidade de alunos por classe para reduzir os custos, vendo o ensino como algo meramente comercial, sem se preocupar com o impacto deste aumento na real aprendizagem dos alunos.

Diante deste contexto, surgem alguns questionamentos por parte dos docentes, tais como se realmente os objetivos do processo de ensino-aprendizagem estão sendo atingidos, se o seu papel enquanto professor não mudou neste novo contexto e se os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados são realmente eficazes.

Sendo assim, o propósito desta pesquisa é o de responder em parte a alguns destes questionamentos, com o objetivo de identificar as melhores práticas de avaliação para um efetivo processo de aprendizagem dos alunos em um contexto de turmas numerosas.

A pesquisa se caracteriza basicamente como descritiva, pois procura descobrir relações entre as variáveis que afetam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do docente, sendo para isso realizado um levantamento através de um questionário junto a professores de instituições públicas e privadas. A amostra foi estabelecida por conveniência, devido às limitações de tempo e de acessibilidade a outros docentes, não nos permitindo uma quantidade de respondentes maior.

A relevância desta pesquisa se traduz no fato de trazer à tona questões importantes a serem discutidas no âmbito acadêmico, se voltando para a reflexão e, conseqüentemente, para mudanças na prática docente em relação à verificação da aprendizagem, onde não apenas se deve procurar utilizar métodos que sejam simplesmente mais fáceis de avaliar turmas numerosas, mas que realmente demonstrem a realidade desta situação e sejam eficazes em seus propósitos.

Sendo assim, este artigo está dividido em seis seções, incluindo: (i) esta Introdução; (ii) O Referencial Teórico que norteia esta pesquisa; (iii) a Metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados; (iv) a Análise dos Resultados obtidos; (v) As Conclusões e (vi) as Referências Bibliográficas.

1. Referencial Teórico

Ao realizar uma análise dos procedimentos que são utilizados atualmente para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, verificando sua eficácia em grandes classes, faz-se necessário entender os conceitos básicos acerca dos processos de avaliação, de seu desenvolvimento e de como são utilizados atualmente, tendo em vista a mercantilização do ensino superior.

O processo de mercantilização das universidades ocorreu através do neoliberalismo, que nada mais é do que a privatização daquilo que é de direito público de todo cidadão ter acesso, para gerar o bem estar comum. Segundo Santana, o neoliberalismo tem seus benefícios, pois fomenta o desenvolvimento e a geração de empregos, gerando concorrência e diminuindo os preços, mas “carrega em si um forte conteúdo ideológico que reforça a dominação da burguesia industrial sobre a classe trabalhadora e aumenta o processo de desigualdade social” (2006, p. 02).

O neoliberalismo, na medida em que traz esses benefícios, traz também o sucateamento das universidades públicas, pois o Estado neoliberal se sente livre ao repassar a “bola” de cuidar da educação de nível superior no país para os grandes oligopólios empresariais da educação, deixando de investir nas universidades públicas, principais órgãos desenvolvedores de pesquisas.

Assim sendo, o neoliberalismo é o marco que muda o conceito da universidade: de instituição, passa a ser uma “organização”, cada qual com seus objetivos específicos e não apenas com um único alvo: o de realmente desenvolver o ensino superior e o de construir o conhecimento científico de maneira a atender à sociedade na qual se insere.

Portanto, passando o Estado a essencialmente destinar recursos para o desenvolvimento da iniciativa privada, as instituições de ensino passaram à condição de prestadoras de serviços, transformando em mercadoria o direito à educação. Em virtude dessas novas inclinações da organização universitária, como fica o papel do ensino e da pesquisa? Estes consistem no desenvolvimento do senso crítico ou na simples preparação para atuação em um determinado mercado de trabalho? Sendo bastante perceptível que o novo modelo tornou o ensino universitário meramente técnico, a conscientização desse alheamento em relação à sociedade deve balizar a reforma necessária para que a universidade seja uma instituição que atenda aos interesses públicos (CHAUÍ, 2001).

Nesse contexto, pode ser observada a transição de uma instituição essencialmente social, o que constitui sua razão de ser, para uma organização adaptada aos moldes do mercado, passando a ser universidade funcional e, posteriormente, por resultados. Estes caracterizam uma organização voltada para as empresas e, por fim, surge a universidade operacional, que se volta para si mesma.

Todas essas fases têm como reflexo as mudanças das bases do sistema educativo de ensino superior brasileiro, que vão desde a redução dos investimentos públicos na educação de nível superior à reestruturação do sistema jurídico e o reducionismo do Estado a um mero “avaliador”. Além destes problemas estruturais, a universidade precisa enfrentar os problemas decorrentes da massificação do ensino superior, antes “elitizado”, e a questão da privatização não em si apenas, mas como causa da diminuição da qualidade do ensino (TRINDADE, 2003).

Enquanto Trindade (2003) menciona o problema da massificação do ensino superior, Santana (2006) foca na desigualdade social gerada pela privatização da educação de nível superior, onde a pessoa só passa a ter acesso a um ensino de qualidade se pagar caro por algo que antes era de direito público e gratuito. Parece contraditório, mas o que na verdade está sendo explicitado é que o acesso a universidade deixou de ser elitizado intelectualmente para ser elitizado financeiramente, o que torna a qualidade do ensino muitas vezes duvidosa diante deste processo de mercantilização das universidades.

Salienta-se também que o capitalismo e a concorrência global fazem com que os trabalhadores relacionem a educação com uma maior empregabilidade, tornando-se meros “caçadores de diplomas”, sem procurar o papel de pesquisador científico e, o mais importante, sem buscar a real aprendizagem (op. cit., p. 2413). Se assim pode-se dizer, muitos (afinal, não se pode generalizar) dos oligopólios educacionais unem o útil ao agradável ao oferecerem “o diploma” que os alunos desejam em troca de “pagamentos”, e ainda comprometem a qualidade do ensino ao aumentar a quantidade de alunos por turma para reduzir seus custos e então aumentar seus lucros.

Uma das características deste “capitalismo acadêmico”, conforme é denominado por Serafim (2011), é a incorporação das agendas de pesquisa das empresas nas universidades, voltando todo o ensino para as necessidades do mercado.

Diante deste contexto, como o Ministério da Educação pode se tornar capaz de regular um sistema tão complexo e diferenciado, abrangendo interesses capitalistas, a fim de avaliar a qualidade da educação do ensino superior brasileiro? Conforme a autora acima citada, a padronização dos sistemas de avaliação tanto dos alunos como das instituições passa a ser classificado e padronizado (op. cit., p. 256).

Realizando uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem que ocorre atualmente nas universidades brasileiras, a mercantilização do ensino superior no Brasil cria

um novo perfil para estas instituições, com duas características básicas: (i) turmas numerosas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação; e (ii) muitas turmas por professor, diminuindo sua capacidade de realizar uma avaliação mais subjetiva e individualizada. Diante deste contexto, fica a questão: os processos avaliativos estão realmente avaliando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem ou apenas atendendo aos interesses mercantilistas?

Pode-se concluir que os processos avaliativos não atendem mais aos propósitos do real processo de ensino-aprendizagem, pois está ocorrendo um desencanto pela educação, onde esta se transforma em uma mercadoria e não em um trabalho de mudança social e de transformação do ser humano. Há um desencanto por parte dos professores, envolvidos em uma objetividade devido à carga excessiva de trabalho decorrente desse modelo neoliberalista, e há um desencanto por parte dos alunos, também envolvidos pelo capitalismo, em busca de um diploma que lhe dará um melhor emprego e um melhor salário.

Paulo Freire também já falava deste novo perfil da educação, ao afirmar que este novo modelo está adaptando as pessoas às necessidades do mercado, e a educação segue este mesmo caminho, quando na verdade recriar, transformar o homem. O autor ainda diz que “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação” (FREIRE, 1979, p. 17), e é isto realmente o que está acontecendo.

Então surge mais uma questão: como reencantar a educação e fazer com que o processo de ensino-aprendizagem volte a atender aos seus propósitos de mudança social e de transformação do ser humano? Palmer (1990) trata deste assunto como a arte de realizar uma conexão entre os assuntos e a autobiografia do aluno. Ao conectar suas experiências com o conteúdo ministrado, o aluno “se identifica” com a aula, facilitando o processo de aprendizagem.

Diante deste novo perfil das universidades, este mesmo autor propõe novas técnicas, como flexibilizar os métodos de avaliação e deixar que o aluno escolha as proporções de sua nota em relação a cada método. Avaliações em equipe são importantes para medir a aprendizagem através do conflito-consenso, e uma oportunidade para avaliar o professor também é fundamental para saber se há algum aspecto que possa ser aperfeiçoado no decorrer do curso (PALMER, 1990).

Dentro destas novas circunstâncias, é fundamental analisar a eficácia dos métodos avaliativos, pois estes são de extrema importância na verificação do processo de ensino-aprendizagem, procurando realmente verificar se o aluno alcançou os objetivos de aprendizagem, e não apenas para mensurar sua capacidade de obter um diploma mais à frente, quando da conclusão do curso superior.

Moura (1998) analisa como devem ser os métodos de avaliação de tal forma que realmente avaliem o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas seja um procedimento isolado e sem contextualização com o que foi realmente aprendido.

Para que isto aconteça, o autor afirma que a avaliação deve ser um processo contínuo, e não apenas reduzido a dois momentos, para que haja um efetivo acompanhamento da evolução do aluno. Além disso, deve ser holística a partir do momento em que analisa todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e os considera no momento da avaliação (op. cit., p. 01).

Moura (1998) ainda ressalta que uma avaliação é eficaz quando determina previamente os objetivos a serem atingidos pelos alunos com clareza e precisão, identificando os comportamentos esperados. Acerca disso, percebe-se que o curso como um todo precisa ter objetivos bem definidos para visualizar o profissional esperado. Portanto, a avaliação deve ser continuada durante os semestres, entre as disciplinas no mesmo semestre e entre os períodos, elaborando objetivos que devem ser alcançados a cada etapa para que

transforme o aluno ao final do curso em um cidadão com perspectiva crítica e capacitado para a área na qual escolheu trabalhar, visando o bem estar comum.

Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem não terá efeito se os objetivos não forem expostos aos alunos, pois para que estes valorizem o processo, devem ser participantes na construção do método de avaliação (MOURA, 1998, p. 03).

Além disso, conforme afirmam Leite e Lima (2008), o ensino deve ser voltado para a reflexão e a prática, e não apenas para a prática memorativa de informações e definições. Quando é assim definido, através de métodos de avaliação convencionais, gera desconfianças acerca da credibilidade dos métodos de avaliação e confere autoridade absoluta ao professor para julgar, deixando de ser um processo natural e contínuo para ser separado do processo de ensino-aprendizagem.

Estas mesmas autoras corroboram também com a importância para a eficácia do processo avaliativo do professor dar atenção diferenciada a cada aluno, atendendo às suas diferentes necessidades, pois assim estes produzem com maior satisfação e elevam o nível de motivação e aprendizagem. Além disso, informam que é essencial o *feedback* contínuo, de forma que se possa reforçar os acertos e avaliar e corrigir os desvios diante dos objetivos a serem atingidos (op. cit., p. 02-03).

Estes procedimentos, quando seguidos, elevam a auto-estima do aluno, motivando-o para a aprendizagem e não apenas para a obtenção de uma titulação. Quando os procedimentos avaliativos inibem a criatividade do aluno e lhe geram medo, angústia e apreensão, o processo de aprendizagem fica em segundo plano. Portanto, é necessário criar um ambiente no qual o processo de avaliação seja visto como parte integrante e interessante do processo de ensino-aprendizagem.

Já Marques (2008) diz que existem quatro aspectos básicos que devem existir em todo o processo avaliativo: (i) Transparência, onde o aluno sabe como será avaliado e participa da decisão acerca disso; (ii) adequação de instrumentos, onde os métodos de avaliação utilizados são efetivos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem; (iii) *Feedback* múltiplo entre professor e aluno, apontando primeiramente os pontos positivos e em seguida as dificuldades, de forma a motivar ambos a corrigir os desvios encontrados; e (iv) o papel do professor como facilitador do aprendizado, ao abrir para os alunos espaços de reflexão onde estes possam avaliar suas próprias ações, dando a possibilidade de cada um buscar seu crescimento pessoal.

Dentro desta perspectiva, a autora vê a auto-avaliação por parte do aluno como essencial no processo de aprendizagem, pois os alunos passam a se conhecer melhor, repensando suas próprias escalas de valores e exercendo a responsabilidade subjetiva a partir do momento em que escolham os pesos de cada atividade para a sua avaliação final.

O que se percebe é um grande desafio trabalhar estes métodos de avaliação diante do contexto atual das universidades, com turmas numerosas e com muitos alunos desinteressados pelo aprender em si mesmo. O levantamento realizado junto a professores de universidades públicas e privadas permite elucidar melhor essas questões, conforme veremos a seguir.

2. Metodologia

Conforme informado na introdução, esta pesquisa tem como objetivo identificar as melhores práticas de avaliação para um efetivo processo de aprendizagem dos alunos em um contexto de turmas numerosas, e se caracteriza basicamente como descritiva, pois procura descobrir relações entre as variáveis que afetam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do docente, sendo para isso realizado um levantamento através de um questionário junto a professores de instituições públicas e privadas.

A amostra foi estabelecida por conveniência, devido às limitações de tempo e de acessibilidade a outros docentes, sendo obtidas as respostas de cinquenta professores ao questionário, que se encontra em anexo.

A primeira parte do questionário buscou identificar o perfil sócio-demográfico dos professores respondentes, com perguntas como gênero, ano de nascimento, renda individual, estado civil, titulação e se o magistério é a principal fonte de renda do professor. Além disso, as perguntas de quantidade de horas aula semanais, quantidade de alunos por turma e áreas de ensino são complementares ao perfil para buscar relacionar as práticas avaliativas com a carga horária de trabalho e a quantidade de alunos por professor.

A segunda seção do questionário buscou identificar o perfil didático-pedagógico dos professores respondentes, perguntando a frequência com que o mesmo realiza cursos de atualização profissional, quanto tempo de experiência tem no magistério, quais são os aspectos que influenciam na transmissão de uma boa aula, qual aspecto da formação do docente é mais importante para a formação do discente e quais são as metodologias de aulas mais adequadas.

A terceira seção do questionário é a mais extensa de todas, pois busca identificar a opinião do docente acerca da avaliação da aprendizagem, utilizando-se na maioria das questões de escalas *likert* para verificar a frequência com que utilizam os procedimentos avaliativos descritos, o que se busca avaliar nos alunos e com que frequência são realizadas os exames, acerca da realização de uma auto-avaliação docente e da elaboração dos planos de aulas, e questões avaliando o relacionamento com os alunos e a abertura do professor para mudança dos resultados das avaliações.

Por fim, os professores são questionados acerca de novas sugestões de procedimentos avaliativos, incluindo uma questão aberta para que os respondentes avaliassem a eficácia dos procedimentos avaliativos em turmas numerosas, abrindo a oportunidade para que os mesmos sugerissem novos métodos de avaliação dos alunos.

Os dados obtidos, conforme poderá ser visto na análise dos resultados, foram analisados através da construção de tabelas e gráficos que relacionassem os dados, elucidando dúvidas e questionamentos realizados durante a pesquisa, bem como através de testes de médias, comparando variáveis entre si e por grupos, conforme será explicitado na próxima seção.

3. Análise dos Resultados

Nesta seção apresentam-se os principais resultados do levantamento realizado por meio da aplicação de um questionário junto aos professores de instituições públicas e privadas do ensino superior, tendo sido aplicados 50 questionários e sendo a amostra estabelecida por conveniência, conforme esclarecido na parte correspondente ao método de pesquisa.

Conforme mencionado na metodologia, as variáveis expressas no questionário foram definidas com base na literatura revisada sobre avaliação discente na perspectiva dos docentes, além de critérios estabelecidos pelas pesquisadoras. Na caracterização do perfil dos professores, o mesmo foi categorizado segundo aspectos sócio-demográficos e didático-pedagógicos, tratando-se em seguida das características relacionadas à avaliação docente de maneira mais específica, sendo analisados diversos atributos.

No que diz respeito ao primeiro aspecto relacionado ao perfil sócio-demográfico, foram entrevistados homens e mulheres na mesma proporção, com 50% de respostas para cada categoria de gênero, cuja divisão por faixa etária está demonstrada no gráfico a seguir.

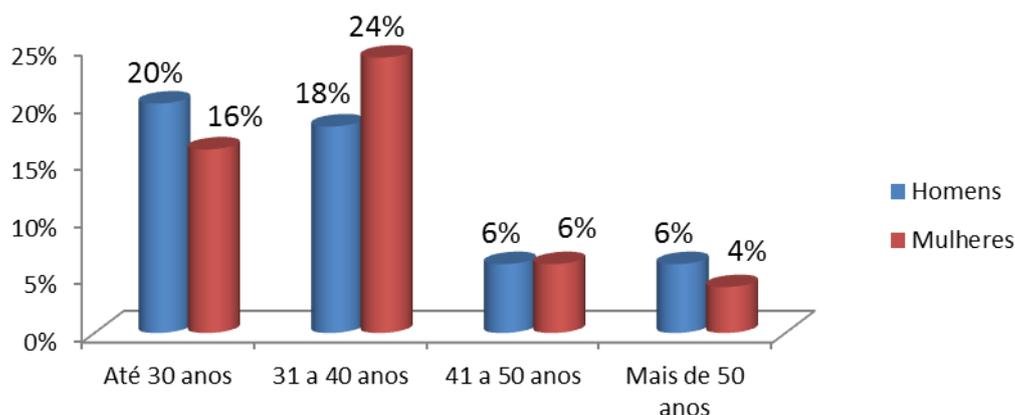


Gráfico 1 - Estratificação da Amostra por Gênero e Faixa Etária

Fonte: Pesquisa Direta

Levando em consideração o rendimento individual, observa-se que apenas um docente está no extremo de receber até 1 salário mínimo, sendo o magistério sua principal fonte de renda. Este é um caso provável de professor que ministra apenas uma disciplina em determinada instituição pública, sendo esta a opção indicada por quem apresentou esta faixa de renda. De acordo com as indicações a seguir, a maior parte dos professores que responderam ao questionário auferem rendimentos no intervalo de 5 a 10 salários mínimos (44%), vindo em seguida os que ganham acima de dez salários (30%).

Relacionando renda individual e a informação de que o magistério se constitui como principal fonte de renda, verifica-se que nas menores faixas de rendimento os professores apresentam o magistério como renda essencial. Na maior faixa, entretanto, 18% não vivem do magistério, em detrimento dos 12% que possuem este meio de vida como básico. Entre os que responderam não ter o magistério como renda principal, aumenta a frequência de respondentes conforme aumento da faixa salarial.

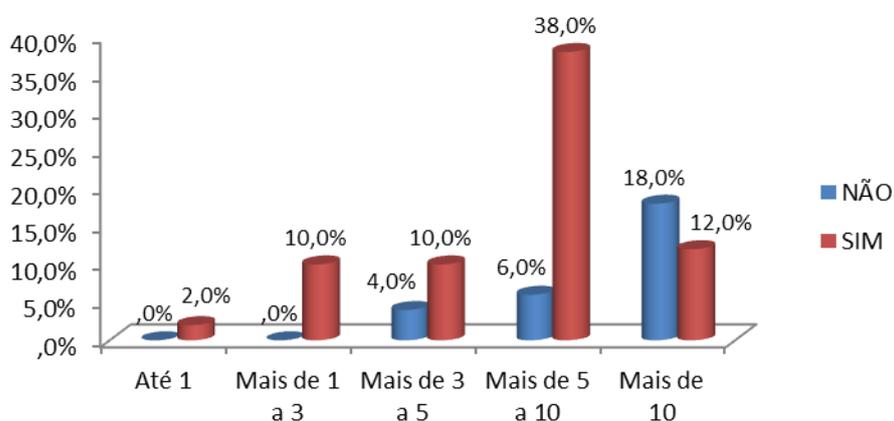


Gráfico 2 - Relação entre Renda Individual e Magistério como Principal Fonte

Fonte: Pesquisa Direta

Na seqüência da caracterização do perfil sócio-demográfico, é majoritário o percentual de docentes casados ou com união estável, correspondendo a 56% dos respondentes. Em seguida, 34% afirmaram ser solteiros. Diante disso, deseja-se saber a relação entre estado civil e titulação, sendo o cruzamento efetuado entre essas variáveis apresentado no Gráfico 3. Conforme representação a seguir, predomina a quantidade de professores casados nos maiores

níveis de titulação, evidenciando que o casamento não se apresenta como barreira para que o docente busque sua qualificação profissional na carreira acadêmica.

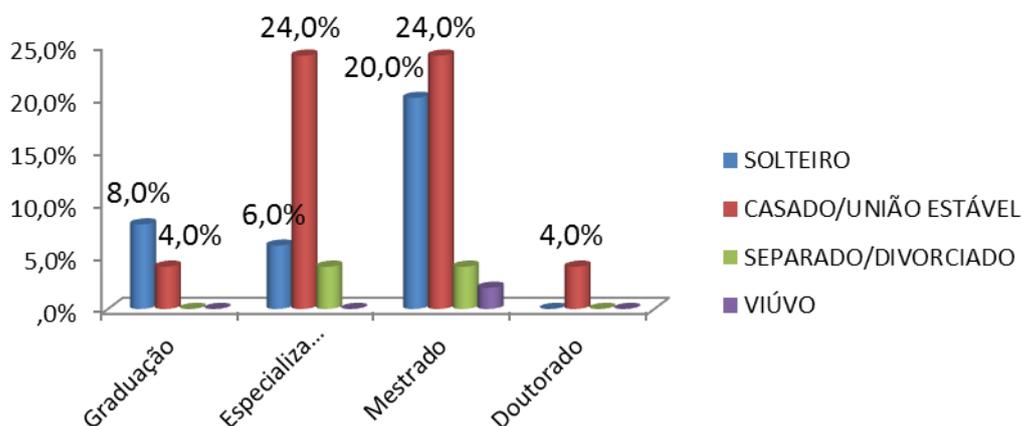


Gráfico 3 - Estado Civil versus Titulação

Fonte: Pesquisa Direta

Da mesma forma como ocorre com o gênero, 50% dos pesquisados ensinam em instituições universitárias públicas e 50% em universidades ou faculdades privadas, sendo notado na representação seguinte que os profissionais docentes das instituições públicas são mais bem remunerados relativamente aos professores de instituições particulares (Gráfico 4) na faixa de renda entre 5 e 10 salários. No mais alto nível de rendimento, por outro lado, os professores ganham mais nas instituições privadas, já sabendo que nesta faixa o magistério não é a fonte principal de renda e é mais comum ter a atividade docente como complemento ensinando-se nas faculdades particulares. Isto demonstra, entrelinhas, o processo de mercantilização do ensino superior, onde as instituições de ensino superior particulares pagam menos aos professores também como uma forma de reduzir seus custos.

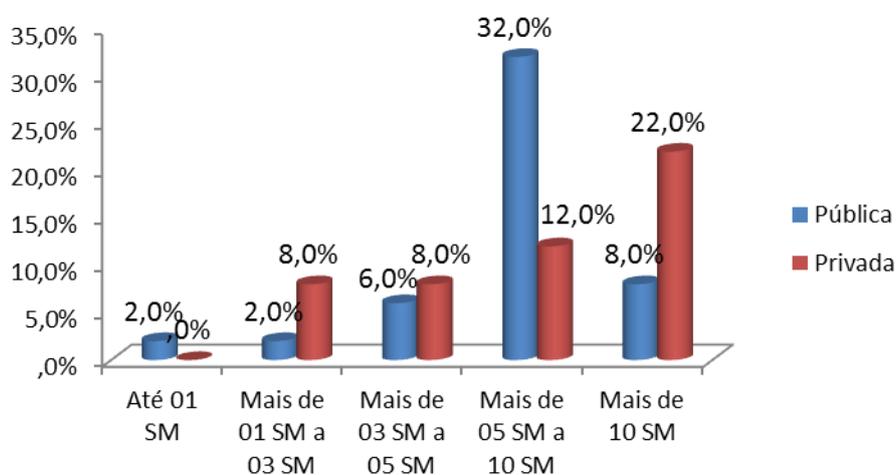


Gráfico 4 - Instituição onde ensina versus Renda Individual

Fonte: Pesquisa Direta

Além de aspectos sociais e demográficos, tempo de experiência no magistério e número de alunos por turma (no último semestre) também formam o perfil básico dos docentes da amostra, os quais ensinaram para um mínimo de 15 e um máximo de 90 alunos por turma nos últimos seis meses, com média de 42 discentes e sendo mais repetido o caso de

50 alunos, de acordo com o valor da moda (Tabela 1). Em relação ao tempo de experiência, responderam tanto professores com menos de um ano no magistério como docentes com 40 anos de ensino, sendo mais freqüente o caso de 5 anos e com média de 6,58 anos. Os valores medianos tanto da quantidade de discentes como do tempo de experiência revelam que as médias não estão dispersas, sendo muito próximas das medianas.

Tabela 1 - Estatísticas Descritivas das Quantidades de Alunos e Tempo de Experiência

Descrição	Nº de alunos no último semestre/turma	Tempo de experiência no magistério (anos)
Média	42	6,58
Mediana	40	5
Moda	50	5
Mínimo	15	0
Máximo	90	40

Fonte: Pesquisa Direta

Diante desses valores, percebe-se que os professores pesquisados ensinam em turmas numerosas, com média de 42 alunos e tempo razoável de experiência na área para lidar com os mesmos, em torno de seis anos. Além disso, parte predominante dos docentes apresenta o mestrado como titulação (50%) e ensinam em sua maior parte na área de ciências humanas (79,2%), conforme resultados expressos no gráfico a seguir.

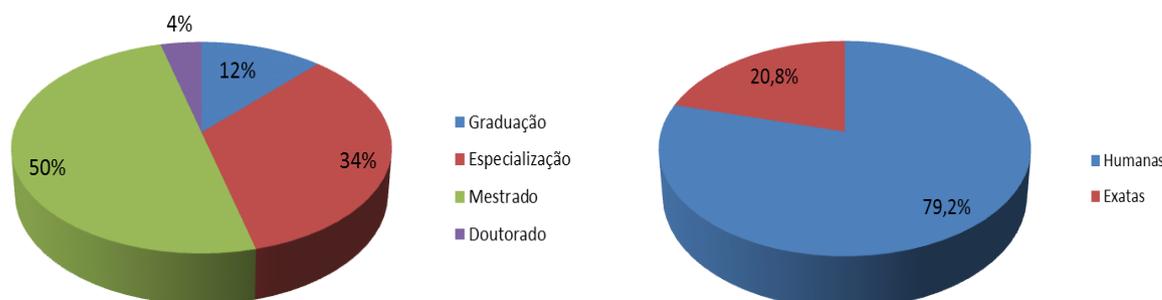


Gráfico 5 - Titulação e Áreas de Ensino

Fonte: Pesquisa Direta

O alto percentual de professores que ensinam na área de humanas pode justamente ser explicado pelos novos objetivos que os centros universitários têm ao formar profissionais voltados para o mercado, onde as necessidades atuais são de gestores especializados nas áreas de negócios. Por exemplo, existem várias faculdades que fornecem apenas cursos de gestão, não existindo uma formação na área de saúde nem de exatas.

Após conhecimento do perfil social e demográfico dos professores da amostra, a análise subsequente consiste na caracterização do perfil didático-pedagógico, com foco nos métodos de avaliação da aprendizagem e sendo já conhecido o tempo médio de experiência no magistério. Primeiramente é importante descrever a periodicidade de atualização profissional do professor, sendo constatado que 58% buscam qualificar-se pelo menos uma vez por ano ou semestralmente (Gráfico 6).

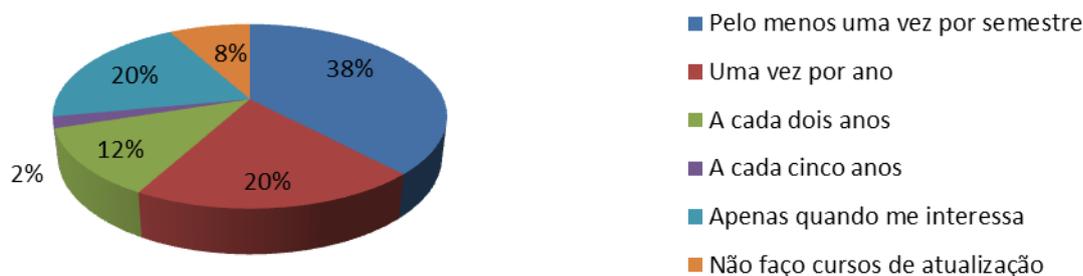


Gráfico 6 - Frequência da Realização de Cursos de Atualização Profissional

Fonte: Pesquisa Direta

Buscando-se investigar o que mais influencia na transmissão de uma boa aula na percepção do professor, constatou-se que pesa mais o incentivo à participação do aluno, com 40% das respostas, vindo em seguida o tempo de preparação (Gráfico 7). Esse resultado leva a concluir que o imprevisto prejudica a qualidade do ensino, sendo um primeiro indício também de que o professor busca avaliar o aluno continuamente, já que valoriza a sua participação.

Acerca da experiência profissional, esta não tem peso significativo no que concerne à transmissão de uma boa aula, sendo compreensível essa concepção por parte de professores eminentemente acadêmicos compondo a presente amostra. A estrutura física do ambiente de trabalho é praticamente insignificante na visão desses professores, desde que dediquem tempo para preparar a aula e incentivem a participação dos discentes. Não obstante a experiência profissional ser menos valorizada relativamente aos fatores supramencionados, formação prática foi indicada como a mais importante para a educação do discente, levando à constatação de que essa prática está associada essencialmente a atividades acadêmicas.

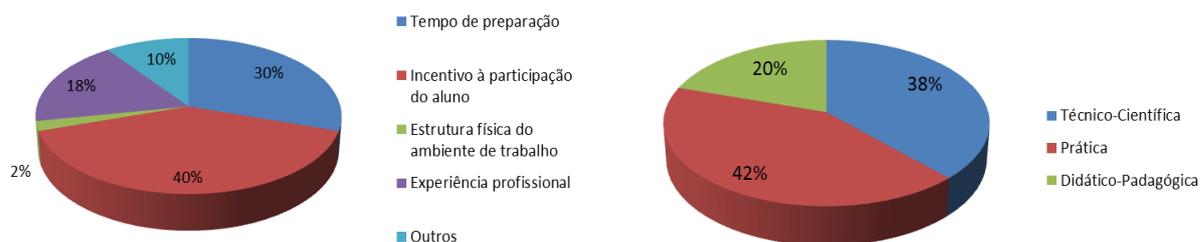


Gráfico 7 - Influências na transmissão de uma boa aula e Formação mais importante

Fonte: Pesquisa Direta

No que diz respeito ao método de ensino, a tradicional aula expositiva em conjunto com debates foi indicada como metodologia mais adequada, sendo menor a importância atribuída ao uso exclusivo de um livro-base. Esse resultado é indicativo de que os docentes valorizam métodos variados de ensino, com recursos áudios-visuais e materiais de apoio, como artigos científicos e outros periódicos (Gráfico 8).

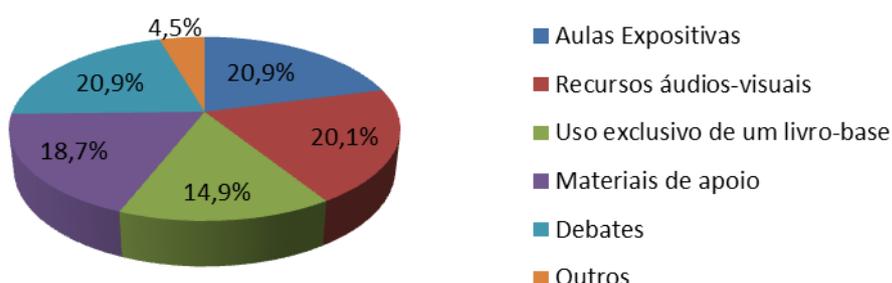


Gráfico 8 - Método mais adequado de ensino

Fonte: Pesquisa Direta

Constituindo-se como foco deste trabalho, a abordagem sobre os métodos de avaliação é detalhada a seguir, sendo os resultados associados a esses métodos os mais importantes do estudo. Inicialmente, são apresentadas as médias das metodologias avaliativas utilizadas no pelos docentes segundo uma escala *likert* onde 1 significa “nunca” e 5 “sempre”, sendo as mais importantes: atividades em sala, provas dissertativas e seminários em grupos (Tabela 2).

Tabela 2 - Metodologias de avaliação mais utilizadas e menos utilizadas

Métodos avaliativos	Média
Atividades em sala	4,02
Prova dissertativa	3,70
Seminários em grupos	3,40
Prova com várias questões para o aluno escolher quais irá responder	2,12
Participação em fóruns, chats e blogs	1,98
Prova oral	1,26

Fonte: Pesquisa Direta.

A partir dos resultados observados na tabela 2, percebe-se que os procedimentos avaliativos mais utilizados são aqueles mais práticos e objetivos, que envolvem avaliação em grupos e participação em sala de aula. Quando chegam a um nível de maior subjetividade para ser desenvolvido individualmente, como relatórios individuais, observação do aluno, participação em fóruns e avaliação oral, estes são menos utilizados pelos professores, devido a uma grande quantidade de alunos para avaliar.

Acerca da frequência com que os docentes avaliam seus alunos, pode ser identificado, através do Gráfico 9, que os professores em sua maioria utilizam diversos métodos de avaliação para verificar o desempenho dos alunos, o que demonstra que já existe uma preocupação em tornar a avaliação um processo contínuo.



Gráfico 9 - Método mais adequado de ensino

Fonte: Pesquisa Direta

Quando se perguntou quais são as capacidades que se buscam avaliar nos alunos, também foi utilizada uma escala *likert* onde 1 significa “nunca” e 5 “sempre”, sendo demonstradas as médias de cada variável na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Capacidades mais avaliadas e menos avaliadas nos alunos

Variáveis	Média
Capacidade interpretativa	4,52
Capacidade de organização	4,52
Domínio do conteúdo	4,34
Capacidade memorativa	3,76
Capacidade criativa	3,56
Aprendizagem dos conceitos básicos	2,52

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme observado, os três aspectos mais avaliados pelos docentes são a capacidade interpretativa, a de organização e de domínio do conteúdo, e os três menos avaliados são a capacidade memorativa, criativa e de aprendizagem dos conceitos básicos. Conclui-se que os professores buscam avaliar capacidades que exigem mais do aluno, mas não procuram avaliar a capacidade criativa dos mesmos, algo que desestimula o aluno, pois este se motiva quando é exigida a sua capacidade criativa.

Quando questionados acerca da auto-avaliação, os docentes responderam em média que é muito freqüente os mesmos realizarem uma auto-reflexão acerca da qualidade das suas aulas, mudando sempre os métodos de ensino e de avaliação quando considerar adequado.

Já acerca da elaboração do plano de ensino e de aulas, os docentes responderam que é muito freqüente a elaboração do plano de aulas e disponibilização para os alunos, atualizando sempre que necessário, seguindo os critérios de avaliação explícitos no mesmo. No entanto, a média diminui quando se trata de detalhar o plano de aulas com objetivos, programação e referências por aula, demonstrando que não é muito freqüente um detalhamento maior do plano de ensino, algo que poderia ajudar a esclarecer melhor os processos avaliativos e motivar mais os alunos.

Os docentes pesquisados ainda classificaram seu relacionamento com os alunos como, na média, entre bom e excelente, informando que muito freqüentemente procuram tratá-los pelo nome, reconhecer os esforços, estimular sua criatividade e fornecer *feedback* periodicamente. Este resultado aparenta ser um tanto contraditório, já que uma das capacidades menos avaliadas é a de ser criativo.

Finalizando a análise descritiva, foram listadas algumas sugestões de novos procedimentos avaliativos, sendo avaliados de acordo com uma escala *likert* onde 1 significa “irrelevante” e 5 “muito interessante”. Os resultados são apresentados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Novos procedimentos avaliativos

Variáveis	Média
Estudos de casos locais	4,28
Avaliação combinada com outras disciplinas do mesmo semestre	4,14
Utilização de novas tecnologias da informação	4,10
Avaliação continuada a cada semestre	3,90
Auto-avaliação por parte do aluno	3,90
Fóruns de discussões semanais pela Internet	3,54
Classificação dos alunos em grupos de perfis distintos para acompanhamento	3,50
Diário de aprendizagem por aluno	3,32

Fonte: Pesquisa Direta

Conforme é possível observar através da Tabela 4, os estudos de casos locais, as avaliações combinadas com outras disciplinas e a utilização de novas tecnologias de informação são consideradas as mais interessantes, enquanto que os fóruns semanais, a classificação dos alunos em grupos de perfis e o diário de aprendizagem por aluno foram os três considerados menos interessantes, provavelmente porque exigem mais no momento das correções por ser uma análise individual, diante da quantidade excessiva de alunos.

Tendo como propósito comparar os docentes de instituições públicas e privadas no que se refere aos principais métodos avaliativos utilizados, foi realizado um teste estatístico (Mann-Whitney U) cuja hipótese é de que a diferença entre os dois grupos se dá ao acaso. Entre as variáveis analisadas, a probabilidade da diferença entre provas objetivas nos dois tipos de instituição ser ao acaso foi inferior a 5%, indicando que os professores de instituições privadas utilizam mais esse recurso relativamente aos docentes de faculdades públicas. Isto demonstra mais uma vez o processo de objetivação da avaliação, procurando apenas mensurar o desempenho para aprovar ou não o aluno, sem considerar se efetivamente ocorreu a aprendizagem.

O resultado do teste para a prova objetiva encontra-se na Tabela 5; de acordo com o teste, todos os outros métodos são similares para os docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas.

Tabela 5 – Teste comparando práticas avaliativas por tipo de instituição

Variáveis	U	Z	Probabilidade
Prova objetiva	205,5000	-2,07610	0,037885

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do Statistica 8.0

Outro teste procurou verificar a hipótese de que as diferenças entre as práticas avaliativas das pessoas que tem o magistério como principal fonte de renda e das que não tem é ao acaso. Entre as variáveis analisadas, a probabilidade da diferença entre prova com consulta ao material bibliográfico e jogos de empresas nos dois grupos ser ao acaso foi inferior a 5%, conforme está demonstrado na tabela 6.

Tabela 6 – Teste comparando práticas avaliativas e magistério como principal renda

Variável	SIM (n=36)		NÃO (n=14)		Mann-Whitney U	
	M	DP	M	DP	z	p
Prova com consulta ao material	1,83	1,16	2,93	1,21	2,76	<0,01
Jogos de empresas	3,08	1,25	2,29	0,99	-2,03	<0,05

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do Statistica 8.0

Estes resultados significam que os docentes que não tem o magistério como principal fonte de renda se utilizam mais de provas com consulta ao material bibliográfico do que os que têm como principal fonte de renda. Ao contrário, os que têm o magistério como principal fonte de renda se utilizam mais de jogos de empresas do que os que não têm. Isto demonstra que quem tem mais dedicação ao magistério, não sendo este apenas uma fonte complementar, se utiliza de técnicas que envolvem mais a capacidade de raciocínio e de criação e simulação da realidade por parte dos alunos.

Realizando agora correlações para identificar a relação entre variáveis, procurou-se verificar se as práticas avaliativas mudam com o aumento da quantidade de horas semanais do

docente. São apresentados na Tabela 7 os resultados apenas das correlações significativas, ou seja, aquelas nas quais a probabilidade da relação ser ao acaso é menor que 5%.

Tabela 7 – Correlação entre horas de aula semanais e práticas avaliativas

Variáveis	Spearman	Probabilidade
Horas de aula semanais e prova oral	0,47	0,00
Horas de aula semanais e prova objetiva	0,30	0,04
Horas de aula semanais e observação sistemática	0,36	0,01
Horas de aula semanais e seminários em grupos	-0,35	0,01
Horas de aula semanais e atividades em sala	0,32	0,02

Fonte: Elaboração própria com o auxílio do Statistica 8.0

As correlações indicam que quanto maior a quantidade de horas semanais trabalhadas pelo docente, mais ele se utiliza de prova oral, prova objetiva, observação sistemática e atividades em sala para avaliar os alunos, e menos este se utiliza do método de seminários em grupos como forma de avaliação. Isto demonstra que, quanto maior sua dedicação em termos de carga horária à docência do ensino superior, mais o mesmo se utiliza de práticas avaliativas que mostram o desempenho do aluno individualmente, e não apenas em grupo, pois os métodos em grupos são falhos na avaliação quando se trata de saber quem realmente estudou.

Já quando foi feita a correlação entre quantidade de alunos no último semestre por turma (em média) e as práticas avaliativas, a única correlação significativa foi com a variável “atividades em sala”, sendo $R = 0,30$ e a probabilidade de ser ao acaso menor que 5%, indicando que o professor não tem muito tempo para avaliar individualmente cada aluno fora do ambiente de classe, devido à quantidade de alunos.

Analisando as respostas dadas pelos docentes na questão aberta, estes foram questionados acerca de como identificam a eficácia dos métodos de avaliação em geral em turmas numerosas, como verificam a aprendizagem individual e quais são as sugestões de métodos de avaliação para turmas numerosas que efetivamente sirvam na relação ensino-aprendizagem.

É perceptível através dos resultados que a grande maioria dos respondentes acreditam que não há método de avaliação completo e que as interfaces avaliativas devem ser usados de forma complementar, tanto quantitativa como qualitativa, não havendo, portanto, na ótica da grande maioria dos entrevistados um método totalmente eficaz isoladamente, sendo necessário combinar diversos métodos.

Salientou-se ainda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em turmas numerosas, sendo citado por alguns respondentes que tudo depende da capacidade do professor e da dinâmica desta realidade, sendo observado por um dos respondentes que “cada campo de ensino (...) têm suas características e especificidades e formas de avaliação dos alunos mais adequadas. Inclui-se nestes métodos a cultura e objetivos da instituição”.

Um respondente observou-se que “os métodos de avaliação, sejam eles quais forem, não atingem seus objetivos por completo, quando aplicados em turmas numerosas”. Percebe-se ainda que: “os métodos atuais deixam a desejar quanto à avaliação e conhecimento do aluno sobre a disciplina em questão”. Observou-se que no Ensino Superior por muitas vezes a prática avaliativa é realizada de forma equivocada.

Quanto às formas mais eficazes para avaliação da aprendizagem dos alunos citaram-se: fórum, debates, observação sistemática, utilização de dramatização, várias atividades como elaboração de artigo ou pesquisas práticas que estimulem a reflexão e aplicação da teoria vista, direcionadas a temática ministrada em sala de aula, métodos mistos de avaliação individuais e em equipes, apresentações em grupo com critérios avaliativos claramente expostos, mas com notas individuais e em caso de prova, com poucas questões, quase todas

subjetivas, individuais e com consulta. Para alguns a prova individual e com consulta configura-se também como a forma adequada.

De forma complementar, a utilização de novas tecnologias da informação como participação dos alunos em fóruns e redes sociais também foi citado por alguns respondentes como forma eficaz para a avaliação da aprendizagem devido à possibilidade de integração, sendo citado ainda que a avaliação combinada com outras disciplinas em um mesmo semestre promove a interdisciplinaridade e visão crítica do educando, o que também é importante.

Um desafio significativo relacionado com a avaliação da aprendizagem citado por um dos respondentes é que em turmas numerosas por sua própria natureza existe um elemento de dificuldade adicional tanto para ensinar quanto para avaliar. Foi observado por um respondente que “existe uma redução da personalização do ensino, havendo a redução do conhecimento da capacidade e qualidades individuais de cada aluno”.

Foi citado por um dos respondentes que “nas turmas numerosas, há uma pressão por utilizar formas mais práticas de avaliação, para que facilite a correção.” Outro respondente ressaltou que “minha opinião é que a avaliação continua através de atividades diversas como trabalhos em sala, seminários e provas subjetivas é a forma de analisar melhor o aprendizado no caso de turmas numerosas”.

Outro respondente ressaltou que considera preocupante a atividade de avaliação de turmas muito numerosas, pois “existem dificuldades com o interesse do aluno, o clima de tranquilidade de aprendizagem. Acho que não verificamos a aprendizagem individual como gostaríamos. (...) Seminários constituem ótima ferramenta, mas com classe muito grande fica complicado manter o interesse de todos”.

Também foi observado por outro docente que “em turmas numerosas nem o ensino é eficaz. A avaliação é igualmente ineficaz. Para isso seria interessante dividir a turma em grupos menores, e ter tutores ou monitores para acompanhar os grupos”. Uma importante observação feita por um dos respondentes é: “Parto do pressuposto que o mais importante, em se tratando de educação de adultos, é a interação e o interesse de aluno e processo no processo de ensino-aprendizagem, em que todos são co-responsáveis e buscam continuamente a melhor forma para o seu sucesso”.

4. Conclusões

A partir das pesquisas realizadas, juntamente com os dados coletados e analisados através de testes estatísticos, percebe-se que os docentes têm ciência de que as práticas avaliativas utilizadas no modelo atual de mercantilização das universidades brasileiras não são eficazes na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, pois são muito objetivas e muitas vezes realizada em grupos devido à quantidade de alunos, comprometendo o acompanhamento contínuo e individualizado do aluno.

Apesar das dificuldades, percebe-se que os docentes procuram se utilizar de várias práticas avaliativas onde uma supriria a deficiência da outra, mas indicam que todas são falhas no caso de turmas numerosas, pois aumentam a carga de trabalho dos professores, trazendo uma carência de acompanhamento personalizado por aluno.

Diante deste contexto, acredita-se que o propósito deste trabalho foi atingido ao trazer à tona um debate tão importante quanto o das práticas avaliativas em tempos de mercantilização da educação de nível superior. É de extrema importância que os docentes se reúnam periodicamente, ainda que seja apenas com os da instituição onde trabalham, para discutir e elaborar novas práticas que, em conjunto, realmente avaliem o desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode deixar de mencionar que a utilização de novas tecnologias da informação é essencial para auxiliar o docente no controle dos dados e informações de desempenho de muitos alunos. As atividades que devem ser realizadas no intuito de avaliar continuamente

também poderiam ter como base a utilização destas tecnologias, como blogs, fóruns e chats, facilitando a avaliação por parte do professor e do aluno, ao receber um *feedback* mais rápido.

Outro aspecto essencial é a realização de avaliações combinadas durante os semestres e entre as disciplinas, focando o aspecto da interdisciplinaridade, algo fundamental para o entendimento global do que se propõe no curso, e formulando objetivos claros que possibilitem ao estudante tomar conhecimento de quais conhecimentos ele realmente deve adquirir e com qual finalidade. Estes objetivos devem evoluir a cada semestre, acompanhando o desenvolvimento do aluno.

As limitações de tempo e de acesso aos contatos de mais docentes são os principais limitantes desta pesquisa; caso não existissem, poderiam ser respondidos mais questionários e utilizados outros métodos de pesquisa, tais como entrevistas semiestruturadas e estudos de casos em centros universitários. Apesar disso, os propósitos foram alcançados.

Fica como propostas para a realização de outras pesquisas a tentativa de elaboração de um conjunto de práticas avaliativas que sejam adequadas em turmas numerosas e, caso seja possível, a aplicação destes métodos em salas de aula durante um semestre com acompanhamento de um grupo de controle, para verificar se os alunos perceberam as diferenças entre os mesmos e com quais eles consideram que realmente aprenderam.

5. Referências

- CHAUÍ, M. de S. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Héliogio (Org.) Universidade em Ruínas: na república dos professores. Petrópolis – Porto Alegre: Vozes – CIPEDDES, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- LEITE, A. C. T.; LIMA, C. A. **Avaliação como Motivação para Aprendizagem**. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 2008. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/avaliacao_como_motivacao_para_aprendizagem/574/> Acesso em: 06 jul. 2011.
- MARQUES, N. A. **Por um Comportamento Avaliativo na Prática do Ensino de Administração**. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 2008. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos_de_divulgacao/por_um_comportamento_avaliativo_na_pratica_do_ensino_de_administracao/598/> Acesso em: 06 jul. 2011.
- MOURA, Ruy. **A Avaliação no processo Ensino-Aprendizagem**. 1998. Disponível em: <<http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm>> Acesso em: 04 jul. 2011.
- PALMER, P.J. (1990, January/February). **Good teaching: A matter of living the mystery**. Change, 22 (1), 11–16. Disponível em: <<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/events/afc99/articles/goodteaching.html>> Acesso em: 19 jul. 2011.
- SANTANA, P. E. A. Aspectos Políticos do Processo de Privatização da Educação de Nível Superior: Contradições e Limites Ideológicos. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação PUCPR - Práxis**, Curitiba, 2006. P 2408-2420. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-223-TC.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2011, vol.16, n.2, pp. 241-265. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2011.
- TRINDADE, H. H. C. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. In: MOLLIS, Marcela (Org.). Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro, Buenos Aires, CLACSO, 2003. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/trindade.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2011.