

**CLAUDIO ZARATE SANAVRIA**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE  
PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2008**

**CLAUDIO ZARATE SANAVRIA**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE  
PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Maria de Lima

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**2008**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE  
PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

**CLAUDIO ZARATE SANAVRIA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Maria de Lima (orientadora)  
UNESP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilena Bittar  
UFMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago Lopes  
UCDB

**CAMPO GRANDE, 28 DE AGOSTO DE 2008.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que sempre acreditaram no meu crescimento pessoal, em especial aos meus pais, José e Emilia, e aos meus irmãos, Rosa Maria, Marco Antônio e Vanessa. Também o dedico, com carinho, aos meus avós Alcemiro e Maria, pessoas que sempre valorizaram a educação e que hoje, na companhia do Pai, certamente se alegram em ver seu primeiro neto mestre.

## AGRADECIMENTOS

Agora que vejo a conclusão deste árduo trabalho, em meio à alegria e satisfação pessoal, sinto uma enorme vontade de agradecer a todos que se envolveram, direta ou indiretamente, neste meu projeto de vida.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela companhia fiel e indispensável para que eu pudesse ter forças nesta caminhada longa, porém muito prazerosa.

Também agradeço a Deus por ele ter me guiado até a minha orientadora, professora Claudia, uma pessoa que posso chamar de amiga. Agradeço a ela por toda a condução deste trabalho, pelos conselhos nas horas mais difíceis, pela compreensão e pelo carinho despendidos nestes anos de convivência.

Aos meus familiares, minha eterna gratidão, especialmente à minha mãe, eterna companheira e batalhadora, e às minhas tias Izabel e Maria Auxiliadora. Mais do que tias, são anjos que me seguem, me protegem e me apóiam em todos os momentos de minha vida, com um sentimento sincero e maternal. Amo vocês.

Agradeço também a todos os professores do mestrado, cujo trabalho e dedicação exemplares foram essenciais para a minha formação como pesquisador, especialmente: à professora Josefa Grígoli, que me revelou os caminhos da prática científica; à professora Leny Teixeira, e seu adorável hábito de nos fazer questionar tudo que julgamos saber; à professora Ruth Pavan e sua apaixonante maneira de ver o fazer docente no mundo; à professora Maria Cristina e seu jeito doce de conduzir uma discussão; além da professora Mariluce Bittar, que num dos momentos mais difíceis de minha caminhada, estendeu-me sua mão amiga e ajudou-me a superar um grande obstáculo, motivo pelo qual lhe serei eternamente grato.

Eu me considero uma pessoa de sorte, por poder contar com um grupo de amigos que nunca me deixou sozinho, principalmente naqueles momentos onde tudo parecia impossível. Agradeço aos meus grandes companheiros de trabalho: Bianca, por suportar minhas “reflexões epistemológicas”, mesmo não sabendo muito bem do que se tratava; Anderson, pelo companheirismo e amizade sincera; Néia, a melhor chefe e *chef* do mundo;

Marceli e Lucimara, mulheres maravilhosas e grandes amigas. Agradeço também ao grande companheiro de todas as horas Willames e a todos os demais com os quais já não tenho tanto convívio, mas que terei eterno carinho pela contribuição em meu crescimento como ser humano.

Não poderia deixar de agradecer a todas as minhas colegas de mestrado – as “minhas meninas” – afinal, convivemos e crescemos juntos como professores, pesquisadores e, principalmente como seres humanos. São elas: Geise, Geórgia, Marta, Célia, Leni, Sônia, Luciene, Marlyse e Tânia. Somos todos vencedores!

A todos que acreditaram nesta vitória, muito obrigado.

*“Nós devemos ser a mudança que queremos  
ver no mundo”.*

**Mahatma Gandhi**

SANAVRIA, Claudio Zarate. *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Concepções e Práticas de Professores de Ensino Superior*. Campo Grande, 2008. 224p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

O presente trabalho, que se insere na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, apresenta e discute os resultados de uma investigação das concepções dos professores de ensino superior no que tange a avaliação da aprendizagem em ambientes de Educação a Distância, buscando os fundamentos epistemológicos presentes nessas concepções. A Educação a Distância é um tema que ganha cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais e o seu crescimento se dá principalmente pelo advento das tecnologias da informação e comunicação. Neste contexto, a discussão acerca da avaliação da aprendizagem também ganhou espaço nessa modalidade, o que motivou o desenvolvimento deste trabalho. Dentro de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa, procurando responder ao objetivo de identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem em ambientes de EAD, 11 professores de um curso da área de Ciências Sociais Aplicadas, de uma instituição de ensino superior privada de Campo Grande/MS, foram questionados sobre as diferenças entre a Educação a Distância e o ensino presencial e aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem dentro desta modalidade de ensino. Além disso, os instrumentos avaliativos propostos pelos docentes foram analisados como uma forma de complementar a análise dos dados provenientes da entrevista. Os resultados apontam para uma dificuldade em lidar com a não presença do aluno numa sala de aula convencional, demonstrando que essa característica interfere na elaboração de seus instrumentos e nas suas propostas de práticas. Os professores compreendem as peculiaridades da Educação a Distância, mas parte deles ainda reflete na avaliação o modelo presencial, valorizando apenas o conteúdo no processo de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos e tratando esse processo de maneira terminal. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de formação continuada dos docentes que atuam em cursos oferecidos na modalidade a distância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem, Educação a Distância.



SANAVRIA, Claudio Zarate. *Learning Evaluation in Distance Education: Conceptions and Practices of Graduate Professors*. Campo Grande, 2008, 224 p. (Master's Thesis). Dom Bosco Catholic University.

## **ABSTRACT**

This work, which is inserted on “Pedagogical practices and its relation to professors formation” research line, presents and discuss the results of an investigation of the professor's conceptions concerning the evaluation of learning in Distance Education environments, searching the epistemological foundations of these conceptions. Distance Education is becoming a recurrent theme in educational researches and this is due to the advent of information and communication technologies. In this context, the discussion concerning learning evaluation is also being focused, and this motivated this work. In a qualitative approach of descriptive-explanative nature, aiming to respond to the objective of identifying the epistemological foundations which permeate professors' conceptions about learning evaluation in DE environments, 11 professors of Applied Social Sciences, from a private higher education institution in Campo Grande/MS, were questioned about the differences between Distance Education and presential education and aspects related to learning evaluation in this teaching approach. Besides that, evaluating instruments proposed by the professors were analyzed as a compliment to the analysis of data coming from the interview. Results show a difficulty on dealing with the lack of student in a conventional classroom, demonstrating that this characteristic affects the elaboration of its instruments and its proposal of practices. Professors comprehend Distance Education peculiarities, but some of them still reflect presential model on evaluation, valuing only the content in the process of monitoring students' learning and dealing with this process in terminal way. The research's results point to the need of continual formation of professors involved on Distance Education courses.

**KEYWORDS:** Learning Evaluation, Distance Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Características definidoras da Análise de conteúdo.....	98
Figura 02 - Estrutura interna da Educação a Distância na instituição.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar a EAD e de seus alunos, de acordo com levantamento do AbraEAD, de 2004 à 2007.....	28
Tabela 02 - Tipo de avaliação utilizada durante o processo e no final do curso.....	75
Tabela 03 - Tipo de avaliação final empregado em instituição de EAD segundo o nível de credenciamento.....	76
Tabela 04 - Relação de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores entrevistados.....	160

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Questões comuns a todos os modelos de curso.....	40
Quadro 02 - Modelos de cursos a distância.....	41
Quadro 03 - Modelos de cursos segundo a possibilidade de interferência do aluno.....	42
Quadro 04 - Classificação em função do tipo de comunicação predominante entre professores e alunos.....	43
Quadro 05 - Características principais das gerações de inovação tecnológica no ensino a distância.....	53
Quadro 06 - Modalidades e funções da avaliação.....	69
Quadro 07 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos.....	93
Quadro 08 - Primeiro bloco de questões.....	94
Quadro 09 - Segundo bloco de questões.....	95
Quadro 10 - Terceiro bloco de questões utilizadas na entrevista.....	96
Quadro 11 - Caracterização dos professores entrevistados quanto à formação e tempo de experiência.....	101
Quadro 12 - Exemplo de atividade proposta para o fórum.....	181
Quadro 13 - Exemplo de atividade proposta para o fórum.....	181
Quadro 14 - Exemplo de uma atividade de pesquisa.....	182
Quadro 15 - Exemplo de atividades articuladas.....	182
Quadro 16 - Repetição de enunciados.....	184
Quadro 17 - Repetição de enunciados.....	185
Quadro 18 - Questões com alternativas de fácil dedução.....	186

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I – Entrevista aplicada aos professores.....	220
ANEXO II – Entrevista aplicada à coordenadora pedagógica da EAD.....	224

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	21
1.1 – Aspectos Históricos .....	22
1.2 - Legislação .....	29
1.3 – Aspectos Conceituais.....	32
1.4 – Modelos de Educação a Distância.....	38
1.5 – As tecnologias e a Educação a Distância.....	46
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	55
2.1 Avaliação: a evolução histórica de um conceito .....	55
2.1.1 Avaliação como medida .....	57
2.1.2 Avaliação por objetivos .....	59
2.1.3 Avaliação como subsídio ao julgamento .....	61
2.1.4 Avaliação como negociação .....	61
2.2 Funções e modalidades da avaliação .....	62
2.2.1 Avaliação diagnóstica.....	64
2.2.2 Avaliação somativa .....	66
2.2.3 Avaliação formativa .....	67
2.3 Fundamentos filosóficos e pressupostos epistemológicos .....	69
2.3.1 O objetivismo .....	70
2.3.2 A abordagem subjetivista .....	71
2.3.3 O vínculo indivíduo-sociedade.....	72
2.4 A avaliação da aprendizagem na Educação a Distância.....	73
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO .....	85
3.1 Delineamento da pesquisa .....	85
3.2 Fases do desenvolvimento da pesquisa .....	91
3.2.1 Primeira fase da pesquisa .....	91
3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos.....	100
3.2.2 Segunda fase da pesquisa .....	102
3.2.3 Terceira fase da pesquisa.....	103
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	105

4.1 Caracterização da Educação a Distância na instituição pesquisada .....	105
4.2 Dinâmica do curso .....	107
4.3 O sistema de avaliação empregado.....	109
4.4 Demais instrumentos avaliativos utilizados .....	111
CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	113
5.1 Os fundamentos epistemológicos presentes nas concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância.....	113
5.1.1 A Educação a Distância segundo os professores.....	114
5.1.1.1 As especificidades da Educação a Distância segundo os professores .....	114
5.1.2 O aluno e a aprendizagem na Educação a Distância na visão dos professores .....	120
5.1.2.1 A aprendizagem na Educação a Distância, segundo os professores.....	121
5.1.2.2 O entendimento dos professores sobre o perfil do aluno da Educação a Distância ...	127
5.1.3 A concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem.....	135
5.2 As concepções sobre avaliação da aprendizagem presentes nos instrumentos e nas propostas de práticas avaliativas dos professores.....	149
5.2.1 O processo de elaboração dos instrumentos avaliativos.....	149
5.2.2 Os instrumentos utilizados pelos professores.....	160
5.2.3 Análise dos instrumentos propostos pelos professores.....	178
5.2.3.1 Análise dos instrumentos da avaliação não-presencial.....	179
5.2.3.2 Análise da prova presencial e sua articulação com os demais instrumentos utilizados .....	183
5.2.4 A periodicidade de aplicação dos instrumentos .....	187
5.2.5 O tratamento do erro e suas relações com a prática avaliativa proposta .....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	210

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é um tema que ganha cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais. O advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) impulsionou essa modalidade de ensino, que deixou de ter um caráter emergencial para se consolidar como uma alternativa na formação inicial e continuada de profissionais. Segundo Belloni (1999), no contexto das sociedades contemporâneas, a Educação a Distância se firma cada vez mais como uma modalidade de ensino totalmente adequada para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Essa nova ordem implica no surgimento de um novo estilo de vida, de consumo, de visão de mundo, dentro de um contexto de mudança nas relações tempo/espaço.

Pouco a pouco, percebe-se que as políticas públicas educacionais, em praticamente todos os países ocidentais, já começam a definir posicionamentos mais claros e detalhados sobre o assunto, incentivando muitas vezes o surgimento de programas de educação a distância (EAD) de porte nacional, assim como introduzindo limites e regras para os mesmos. (NOVA e ALVES, 2003, p. 1)

A regulamentação do artigo 80 da lei 9.394/96 – que imputa ao poder público a tarefa de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada – implicou na ampliação da oferta de programas de formação nessa modalidade.

O Brasil teve –um crescimento de 213% no número de alunos atendidos pela Educação a Distância no período 2004-2007, assim como um aumento de 54,8% na



quantidade de instituições credenciadas a oferecer cursos a distância, segundo AbraEAD (2008). Só em 2007, esse crescimento foi de 24,9% no número de alunos e 14,2% no número de instituições. Em números absolutos, isso significa que 257 instituições estavam credenciadas ou com cursos autorizados, atendendo um total de 972.826 alunos no ano de 2007.

Aretio (2002) lembra que o aumento exponencial no número de instituições que oferecem cursos à distância no mundo fez aumentar também o número de congressos, simpósios, encontros, jornadas e seminários específicos para essa modalidade de ensino. As publicações de livros e revistas científicas, com artigos que trazem tanto discussões teóricas quanto relatos de experiências, vão ocupando um importante lugar na comunidade científica, apresentando um aumento quantitativo e qualitativo nas produções dessa natureza.

Apesar desse contexto de crescimento, Duarte (2006) afirma que ainda há uma grande carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de Educação Superior. Moran (2007, p. 1) corrobora afirmando que “é muito difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior a distância no Brasil, pela rapidez com que ela se expande nestes últimos anos, porque a maior parte das pesquisas foca experiências isoladas e porque há uma contínua inter-aprendizagem”. Assim, as instituições estariam aprendendo umas com as outras e evoluindo rapidamente nas suas propostas pedagógicas.

Para Nova e Alves (2003) boa parte da discussão ainda se sustenta em pressupostos tradicionais, tanto no que diz respeito às possibilidades tecnológicas, quanto às questões de âmbito pedagógico, o que acaba distorcendo parte da reflexão necessária e empobrecendo uma significativa parcela dos projetos de Educação a Distância em execução.

Além de ser um processo de ensino e aprendizagem em sua grande maioria mediado por tecnologias, a Educação a Distância tem outras características como a diferença de tempo e espaço e destaque maior para a auto-aprendizagem, como lembra Belloni (1999), citada por Barros (2003). Características essas que devem ser consideradas nas discussões pedagógicas, uma vez que a Educação a Distância se constitui em uma modalidade de ensino com suas próprias especificidades.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem dos alunos tornou-se um tema com amplas discussões no planejamento e execução das propostas pedagógicas dos cursos à distância. Cerny e Ern (2001) indicam a importância dessa discussão ao afirmarem que o fato de que, na Educação a Distância, se está lidando com tecnologias das mais sofisticadas não

tem assegurado igual avanço nos modelos pedagógicos de ensino e, menos ainda, na pedagogia da avaliação da aprendizagem, mas sem desconsiderar o quão delicado é este processo, pois, como afirma Depresbiteris (1998), discutir a avaliação da aprendizagem é um tema difícil devido a posições radicais, com posições a favor ou contra.

Nunes e Vilarinho (2006) ressaltam que as preocupações pedagógicas, econômicas e sociais foram se entrelaçando no campo da avaliação nos últimos trinta anos, culminando em resultados que contribuiriam para o desenvolvimento de novas políticas para a educação. É necessário refletir sobre o processo avaliativo, pois é parte do trabalho docente “verificar e julgar o rendimento dos alunos” e “porque o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino”, lembra Haydt (1997, p. 7). Depresbiteris (1989) corrobora afirmando que a avaliação serve não só para a melhoria do produto, como também ajuda no aperfeiçoamento do processo em si.

Para Esteban (2001, p. 99), “a avaliação tem estreita relação com a interpretação que o/a professor/a faz das respostas dadas”. Dentro de um contexto de pluralidade cultural, a complexidade da avaliação aumenta. Em se tratando de Educação a Distância, Vosgerau (2006, p. 1377) lembra que atualmente o que mais se questiona não é o “como fazer” e sim “se estamos fazendo adequadamente”, ou seja, verificarmos se o que praticamos condiz com as especificidades e necessidades da modalidade. Vosgerau (2006, p. 1377) também afirma que “o uso intensificado desta modalidade de ensino tem levado diferentes profissionais que atuam nessa área, como planejadores, desenhistas instrucionais, professores, tutores e pesquisadores, a formular outras questões ainda mais específicas [...]”. Essas questões englobam dúvidas quanto ao processo de aprendizagem, princípios teóricos do processo de avaliação, instrumentos e como se dá a apropriação desses instrumentos por parte dos professores.

Silva (2006) defende que o aluno da Educação a Distância não pode ser submetido às mesmas falhas avaliativas do modelo tradicional de avaliação da aprendizagem, afirmando que este,

[...] está marcado por procedimentos arbitrários vinculados à medida cumulativa de resultados obtidos em testes pontuais definida pelo docente sobre o trabalho e as atitudes do discente. Mede-se a atuação do discente como se mede extensão, quantidade e volume, em escalas, atribuindo-lhes graus numéricos. (SILVA, 2006, p. 23)

Para Neder (1996, p. 69) “a avaliação não pode ser vista, pois, isolada de uma proposta educacional, de um projeto de educação que traga no seu bojo um processo de transformação, uma proposta de ação que busque modificações de uma determinada situação”. Assim, refletir sobre a avaliação implica em contextualizá-la dentro de um projeto político pedagógico que contemple as especificidades da Educação a Distância.

Dentro desta perspectiva de complexidade da avaliação da aprendizagem, o presente trabalho procurou identificar as concepções dos professores de ensino superior no que tange à avaliação da aprendizagem em ambientes de Educação a Distância, investigando os fundamentos epistemológicos presentes nessas concepções e analisando as propostas de práticas avaliativas destes professores.

Uma das bases para a justificativa do desenvolvimento do trabalho é a afirmação de Hoffmann (1991) de que,

[...] desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação. (HOFFMANN, 1991, p. 11)

A pesquisa também partiu do princípio de que toda prática educativa está impregnada com as concepções que os professores têm de educação e sociedade. Assim, a prática avaliativa também reflete tais concepções. Franco (1991, p. 15) corrobora ao afirmar que o conjunto de decisões tomadas pelo professor “não é neutro e traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, a qual condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula”. Além disso, Hoffmann (1991, p. 12) defende que há uma “[...] contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores” e sua ação “[...] encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor”.

O objetivo geral do presente estudo foi analisar a concepção de professores de ensino superior de uma universidade comunitária de Campo Grande-MS, sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos que atuam em um curso na modalidade de Educação a Distância. Para atender a este objetivo geral, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação de aprendizagem em ambientes de educação a distância;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes;
- Analisar as propostas de práticas avaliativas desses professores.

Esta dissertação é resultado da busca por respostas que atendessem aos objetivos traçados. Todo o processo aqui descrito, assim como a discussão acerca dos dados coletados e analisados visam, de alguma forma, contribuir para as discussões sobre a Educação a Distância no Brasil, fornecendo subsídios para a comunidade acadêmica, e tentando ser um elemento que possa subsidiar programas de formação de professores atuantes nessa modalidade de ensino. Este trabalho está dividido em seis (6) capítulos.

O primeiro capítulo traz uma fundamentação teórica acerca da Educação a Distância, apresentando sua evolução histórica e seu atual respaldo legal no Brasil. Neste capítulo também é trabalhado o conceito de Educação a Distância, buscando aquele mais coerente com a proposta deste trabalho. São apresentados e descritos, ainda, os modelos de Educação a Distância existentes, permitindo assim a contextualização da pesquisa desenvolvida. Por fim, é feita uma fundamentação sobre a relação das tecnologias e a Educação a Distância.

No segundo capítulo fazemos uma reflexão teórica do processo de avaliação da aprendizagem, considerando pontos fundamentais para que os resultados da pesquisa desenvolvida possam ser melhor discutidos e compreendidos. Em princípio, apresentamos a evolução histórica do conceito de avaliação e suas principais correntes teóricas. O capítulo é encerrado com uma discussão dos problemas e peculiaridades da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância.

O terceiro capítulo faz uma descrição minuciosa do percurso metodológico da pesquisa, justificando e fundamentando a abordagem adotada e descrevendo os métodos e instrumentos utilizados no desenvolvimento. Neste mesmo capítulo, fazemos a caracterização dos sujeitos envolvidos na coleta e análise dos dados. O objetivo deste capítulo é permitir que o leitor entenda melhor o processo da pesquisa desenvolvida, mas também visa fornecer subsídios para que haja melhor entendimento de como é desenvolvida uma pesquisa em

educação. Por essa razão, optamos por dar um tratamento teórico maior à descrição da metodologia do trabalho.

O quarto capítulo trata da contextualização da instituição de ensino superior onde se desenvolveu a pesquisa. Esses dados foram tratados em um capítulo à parte, pois entendemos que, apesar de caracterizar os sujeitos e, por essa razão, estar no contexto de uma descrição metodológica, apresenta dados de uma entrevista, podendo estes já serem considerados como parte dos resultados da pesquisa.

No quinto capítulo descrevemos e analisamos os dados coletados, embasando a discussão no aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores. Neste capítulo, identificamos e discutimos teoricamente as concepções expressas nas entrevistas realizadas com os professores, assim como nos instrumentos avaliativos por eles utilizados. Procuramos estabelecer uma inter-relação entre as concepções de avaliação da aprendizagem, expressas no discurso dos professores, e suas propostas de práticas avaliativas presentes nos documentos analisados. Assim, refletimos sobre o entendimento que os docentes têm da avaliação e como eles imprimem suas concepções em suas propostas de prática avaliativa.

Nas considerações finais, nos posicionamos a respeito dos dados coletados e analisados, buscando as conclusões, as contribuições do trabalho e os possíveis desdobramentos provenientes dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos aspectos referentes à Educação a Distância, buscando referenciais para a construção de uma fundamentação coesa acerca do assunto. Atualmente pode ser encontrada uma quantidade razoável –de referências a respeito deste tema. Entretanto, como já dissemos, ainda existe uma carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a Educação a Distância, e é necessário que façamos uma análise cuidadosa dos referenciais encontrados, para que os mesmos realmente atendam aos objetivos do presente trabalho e auxiliem na compreensão dos resultados obtidos.

Primeiramente, abordaremos os aspectos históricos e legais da Educação a Distância no Brasil. Procuraremos, dessa forma, mostrar o grau de solidificação da Educação a Distância no nosso país, assim como as atribuições delegadas pelas leis. Em seguida, trabalharemos o conceito de Educação a Distância, identificando o mais coerente com o trabalho. Também apresentaremos os modelos de Educação a Distância, visando esclarecer os mesmos aos leitores, assim como buscando estabelecer um fio condutor para o desenvolvimento da pesquisa. Por último, apresentaremos uma síntese de autores que abordam a relação entre a Educação a Distância e as novas tecnologias, uma vez que entendemos que tal integração pode ter reflexo nas concepções dos professores sobre a Educação a Distância e a prática pedagógica em seu contexto.

## 1.1 – Aspectos Históricos

No atual contexto em que vivemos, ao falarmos de Educação a Distância sempre a relacionamos às atuais tecnologias da informação e comunicação (TICs). Entretanto, a EAD não se trata de uma novidade, mas sim de uma modalidade que se desenvolveu juntamente com os meios de comunicação. Para Gouvêa e Oliveira (2006, p. 53), “[...] nas últimas décadas ela [a EAD] foi revisitada em decorrência das TICs e o computador e a Internet são os principais atores envolvidos no grande impulso que ela sofreu, além das políticas públicas para a área”.

Sabemos que, para entendermos as razões para a atual condição da Educação a Distância, precisamos primeiramente compreender o seu processo histórico de construção e evolução. Para isso, apresentaremos os principais acontecimentos relatados que marcaram o desenvolvimento desta modalidade no contexto mundial e, mais especificamente, brasileiro.

Barros (2003) estabelece uma seqüência cronológica para a Educação a Distância, apresentando seus principais marcos de referência no Brasil e no mundo. Litwin (2001a) também faz uma discussão, porém de forma mais resumida, com o objetivo de mostrar que a EAD não se constitui necessariamente de uma prática recente.

Os primeiros indícios de utilização da Educação a Distância, segundo Barros (2003), remontam ao século XVIII, quando em 1728 foi anunciado na edição de 20 de março da Gazeta de Boston, um curso por correspondência oferecido por uma instituição local. A partir de então, são vários os indicadores da evolução da EAD no mundo. Listaremos os mais significativos, tendo por referencial, Barros (2003):

- 1833: surgem indícios de cursos a distância na Suécia por meio de um anúncio local;
- 1840: é criada no Reino Unido a *Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges*, primeira escola de ensino por correspondência da Europa. Oferecia um curso de taquigrafia;
- 1858: a Universidade de Londres passa a conceder certificados para alunos externos que realizam cursos por correspondência oferecidos pela instituição;

- 1873: criada em Boston (EUA) a Sociedade para Promoção do Estudo em Casa;
- 1883: Em Nova Iorque, entram em funcionamento universidades com cursos por correspondência;
- 1894: uma universidade de Berlim começa a oferecer um curso por correspondência;
- 1898: fundado, na Suécia, um instituto de ensino por correspondência *Hermonds Korrespondensinstitut*;
- 1903: na Espanha, é criada a Escola Livre de Engenheiros;
- 1911: criada a Universidade de Queensland, na Austrália;
- 1914: fundadas a *Norst Correspondanseskole*, na Noruega, e a *Fernsschule Jena*, na Alemanha, ambas escolas de ensino por correspondência;
- 1922: é criada, na Nova Zelândia, a *New Zeland Correspondence School*, para atender crianças com dificuldades de acesso às escolas convencionais;
- 1938: realizada, no Canadá, uma conferência onde foram discutidos estudos acerca da Educação a Distância;
- 1939: a França inaugura o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED);
- 1946: criada a Universidade de Sudáfrica, atualmente única universidade da África a desenvolver cursos a distância;
- 1948: a primeira lei sobre as escolas de ensino por correspondência é lançada na Noruega;
- Década de 1960: na China é fundado o *Beijing Television College*, um programa de ensino por meio de programas de televisão;
- 1968: a Noruega reorganiza seus centros de ensino e abre instituições de ensino superior com oferecimento de cursos a distância;
- 1978: é fundado o *National Institut of Multimedia Education* no Japão, estabelecendo uma rede colaborativa entre as universidades japonesas;



- 1982: na Irlanda, é criado o *National Distance Education Centre*, dentro da Universidade de Dublin, oferecendo formação de nível superior;
- 1984: entra em funcionamento o *Consorzio per l'Università a Distanza (CUD)*, na Itália, oferecendo ensino superior por meio de um consórcio de instituições;
- 1985: a Índia cria a *Indira Gandhi National Open University*, primeira instituição de educação aberta do país;
- 1990: criada, na Europa, o *European Distance Education Network*, uma rede colaborativa entre instituições européias que oferecem cursos à distância;

Em 1969, na Inglaterra, é autorizada a abertura da *British Open University*, considerada um importante acontecimento dentro da evolução da EAD por trazer inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, assim como na recepção e envio dos materiais educativos. Reservamos um espaço maior para este fato pois, para Barros (2003), esta instituição é pioneira no que hoje entendemos como ensino superior a distância. Segundo Litwin (2001a, p. 15), a *Open University* “[...] mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. [...] A *Open University* transformou-se em um modelo de ensino a distância”.

Litwin (2001a) e Barros (2003) também citam a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha, em 1972, que atraiu um grande número de estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com grande parcela de alunos latino-americanos.

Aliás, com relação à América Latina, o Brasil não está sozinho no contexto das experiências com a Educação a Distância. Países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também implementaram programas de Educação a Distância, como aponta Barros (2003).

Litwin (2001a) afirma que instituições como a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, ambas criadas em 1977, adotaram o modelo da *British Open University* de produção e implementação.

Após situarmos os principais acontecimentos históricos da Educação a Distância no mundo, vamos observar, dentro deste contexto, o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil.

Segundo Barros (2003), o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil tem seu início no século XX, em decorrência do iminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Dentro desse contexto, a Educação a Distância surge como uma alternativa para atender à demanda, principalmente por meio de meios radiofônicos, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos. Nunes (1992, p. 86) lembra que “[...] a história da educação a distância [...] esteve sempre ligada à formação profissional capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado [...]”. No caso do Brasil, isso não foi diferente.

Em 1923, é criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a primeira emissora organizada do país com missão educativa. Segundo Barros (2003), a partir da década de 1930, apoiando-se em ideais liberais predominantes na assembléia constituinte de 1933, as políticas públicas viram na Educação a Distância uma forma de atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões sociais.

O Estado Novo, em 1937, estabeleceu novos rumos para a educação, “[...] cujos objetivos passariam pela ordem moral e cívica, obediência, pelo adestramento, pela formação da cidadania e força de trabalho necessários à modernização administrativa”, afirma Barros (2003, p. 46). Dentro deste contexto de formação profissional, surgem o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, aponta Nunes (1992).

Foram várias as experiências radiofônicas até a implantação da televisão no Brasil, no início da década de 1950, que possibilitou o desenvolvimento de idéias relacionadas ao uso deste novo meio de comunicação na educação. Dessa maneira, na década de 1960, surgem as televisões educativas.

Nunes (1992) e Barros (2003) citam a criação da Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAN) em 1969, que surgiu com o objetivo de promover a educação de adultos por meio de multimeios. Até 1992 ela já havia beneficiado 110.703 alunos (NUNES, 1992, p. 89). Suas áreas de atuação envolvem a educação geral, educação cívico-social, educação rural e iniciação profissional.

Já na década de 1970, a Educação a Distância começa a ser usada na capacitação de professores pela Associação Brasileira de Teleducação (ABT) e o Ministério da Educação (MEC), por meio dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional, como afirma Barros (2003).

Ainda no contexto do rádio é criado, em 1973, o Projeto Minerva, que disponibilizou cursos supletivos, do então chamado 1º grau, para pessoas com baixo poder aquisitivo. Na mesma época, surge o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974, segundo Barros (2003).

Logo após o projeto SACI, é criado um curso teledidático intitulado Curso Supletivo “João da Silva” que, com um formato de telenovela, fornecia subsídios para professores de 1ª a 4ª séries. Também dentro da perspectiva de formação de professores, o projeto LOGOS surgiu com o objetivo de formar professores leigos a distância para o magistério de séries iniciais.

Em 1978 é criado o Telecurso 2º grau, por meio de uma parceria entre as fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau. Já em 1979 temos a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país por meio da implementação da Pós-Graduação Experimental a Distância. Já em 1984, em São Paulo, é criado o Projeto Ipê, com o objetivo de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus.

Na década de 1990 temos, em 1995, a reformulação do Telecurso 2º Grau, que passa a se chamar Telecurso 2000, incluindo nesse o curso técnico de mecânica. Nessa mesma década surge o projeto Um Salto para o Futuro, que objetivava o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais. Em 1995 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que desenvolveu e implantou, em 2000, um curso a distância vinculado ao Projeto TV Escola, também objetivando a formação de professores. Ainda nos anos 90, podemos citar a criação do Canal Futura, uma iniciativa de empresas privadas para a criação de um canal de televisão aberta com programas exclusivamente educativos.

Barros (2003) observa que, assim como as exigências educacionais sofreram grandes alterações advindas das mudanças nas relações de trabalho com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, hoje vivenciamos a revolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias da informação, que mais uma vez afetam as relações de trabalho, e isso certamente se reflete na educação.

Duas tendências educacionais se firmaram no Brasil, no contexto da Educação a Distância, segundo Barros (2003, p. 52): “[...] a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”. Autores como Nunes (1992) observam que, em todo o seu processo histórico, a Educação a Distância sofreu uma transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade.

Atualmente, a Educação a Distância luta para perder o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão e, como toda modalidade de ensino, não se constitui na solução para todos os problemas. Nesse momento, vivenciamos novos desafios, principalmente no que diz respeito ao impacto nas novas tecnologias na Educação a Distância.

O AbraEAD (2008) confirma o crescimento do oferecimento de cursos para públicos variados, sem ligação com o Sistema de Ensino oficial do país. O fortalecimento da legislação permitiu o surgimento de diversos projetos ligados aos governos e à iniciativa privada. Grupos como o SEBRAE, SENAC, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e Vale do Rio Doce constituem parte deste importante conjunto de instituições que mantém projetos ligados à EAD.

Com relação à demanda pela Educação a Distância, o AbraEAD (2008) confirma que, quando se trata da chamada EAD não credenciada, os projetos têm como alvo três principais grupos: os chamados excluídos digitais e educacionais, os professores e os funcionários de empresas que implementam educação corporativa. “Em diversos formatos, com o patrocínio público ou privado, como apoio ao sistema formal de ensino ou como formação inicial de cunho profissionalizante, a Educação a Distância vai se consolidando como um instrumento poderoso de inclusão no país” (ABRAEAD, 2008, p. 130).

Em se tratando do ensino credenciado, ainda evidenciamos como principal demanda a formação de professores. Em 2007, houve um grande crescimento nas áreas de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, segundo AbraEAD (2008).

Entretanto, também é expressivo o fato desta modalidade de ensino ser voltada para a formação de empresários, funcionários e colaboradores.

Duarte (2006, p.10) afirma que “as IES, após a regulamentação de 2004, estão expandindo a oferta de disciplinas semi-presenciais do currículo regular de seus cursos presenciais por meio de diversas estratégias de implantação [...]”.

O Brasil vivencia um crescimento de 213,8% no número de alunos atendidos pela Educação a Distância no período 2004-2007, assim como um aumento de 54,8% na quantidade de instituições credenciadas a oferecer cursos a distância. A Tabela 01 (ABRAEAD, 2008) apresenta os números do crescimento das instituições credenciadas e alunos atendidos.

**Tabela 01 - Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar a EAD e de seus alunos, de acordo com levantamento do AbraEAD, de 2004 a 2007.**

	2004	2005	2006	2007	Evolução no período 2004-2007 (em %)
		<b>Evolução no ano (em %)</b>	<b>Evolução no ano (em %)</b>	<b>Evolução no ano (em %)</b>	
Número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	225	257	54,8
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	778.458	972.826	213,8

Fonte: AbraEAD (2008).

Ainda segundo os dados do AbraEAD (2008), a maioria dos credenciamentos refere-se ao nível federal (cursos de graduação e pós-graduação), que vivenciou um crescimento de 356% no número de alunos no período 2004-2007, e as regiões com as maiores concentrações de alunos são a região Sul e Sudeste.

Apesar dos expressivos números de crescimento, ainda há muita demanda por dados quantitativos e qualitativos sobre a EAD, como já citado em Duarte (2006). Segundo o AbraEAD (2008), os temas mais pesquisados sobre a EAD estão predominantemente ligados à integração entre pedagogia e tecnologia (40% dos títulos).

Para Moran (2007), o que mais dificulta uma avaliação do sistema de ensino superior no Brasil seria o trabalho isolado das instituições, cujos resultados teriam apenas um alcance regional. Entretanto, as pressões governamentais para a participação de projetos ligados à Universidade Aberta do Brasil<sup>1</sup> estão mobilizando as instituições públicas para um trabalho mais integrado. Moran (2007) também aponta um crescimento no número de associações mais sólidas, como os consórcios.

## 1.2 - Legislação

Em se tratando de aspectos normativos, a Educação a Distância dispõe hoje de um considerável arcabouço legal. Porém, este quadro nem sempre foi assim, como afirma Fragale Filho (2003) ao lembrar-nos que, durante muito tempo, a Educação a Distância foi vista com desconfiança e tratada como um suplemento do ensino presencial. Benakouche (2000, p. 5) concorda ao afirmar que “[...] ela [a EAD] sempre foi vista como um paliativo, um expediente alternativo para resolver carências emergenciais ou acumuladas por anos de descuidos”.

“No entanto, com o surgimento de novas tecnologias, rompem-se as barreiras que tornam sua ampliação possível, proporcionando um aumento de oferta sem precedentes e introduzindo sua regulamentação na agenda legislativa.” (FRAGALE FILHO, 2003, p. 13)

Bacha Filho (2003, p. 27) corrobora as idéias de Fragale Filho (2003) ao afirmar que “[...] no último decênio, educação a distância vem experimentando um crescimento sem precedentes. O desafio é tornar essa explosão compatível com a qualidade da educação”. Fragale Filho (2003, p. 13) observa ainda que “[...] questões tais como o que regulamentar, como distinguir EAD do ensino presencial, que procedimentos definir e como avaliar suas práticas transformaram-se em verdadeiros desafios”. Assim, percebemos que, dentro do contexto legal, a Educação a Distância também expira um cuidadoso tratamento.

A autorização da implementação e aplicação da Educação a Distância no Brasil é tratada no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.)<sup>2</sup>, que

---

<sup>1</sup> Projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância.

<sup>2</sup> Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

estabelece que a Educação a Distância deve ser oferecida apenas por instituições credenciadas pela União, assim como deve receber um tratamento diferenciado no que diz respeito a incentivos aos meios de comunicação que facilitem a disseminação dessa modalidade. Na verdade, a L.D.B. se preocupou mais em definir quais os órgãos poderiam oferecer a Educação a Distância, assim como os mecanismos de controle para essas instituições, como observa Fragale Filho (2003).

O decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artigo 80 da L.D.B. Nele, fica explícito que o nível de ensino mais fértil para a Educação a Distância é o superior, abrangendo cursos e programas seqüenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Os demais níveis também são contemplados. Mas, no caso da educação básica, seu oferecimento só se dará em caráter de complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

O artigo 3º do decreto 5.622/05 estabelece que a Educação a Distância está sujeita à legislação em vigor para os níveis de ensino que atender. Esse decreto também regulamenta o trânsito do aluno entre o ensino presencial e a distância.

Como o contexto do desenvolvimento desta pesquisa é a graduação, vamos nos ater aos itens relacionados a este nível na legislação, a fim de se esclarecerem melhor alguns pontos relevantes ao trabalho.

É responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) credenciar as instituições de ensino superior para o oferecimento de cursos a distância, assim como autorizar e reconhecer os cursos oferecidos nessa modalidade. Também é o MEC que, a partir de uma avaliação externa, define o número de vagas a serem ofertadas pelos cursos abertos pelas instituições de ensino superior, conforme o §2º do artigo 21 do decreto 5.622/05. A portaria normativa nº. 02, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre todos os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

É importante ressaltar que, em conformidade com a Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, é possível que disciplinas de cursos presenciais de graduação sejam oferecidas como não-presenciais, desde que essa oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Para Rover (2003, p. 61), “esta parece ser a legislação que contribui decisivamente para a expansão de ofertas em EAD, abrindo a possibilidade do ensino superior ser parcialmente feito de forma não presencial de forma integrada e alternada”.

O Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>1</sup> estabelece que é obrigação do poder público incentivar o desenvolvimento de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Como estabelecido na própria L.D.B., devem ser oferecidos os mecanismos que facilitem o desenvolvimento dos meios de comunicação para esta modalidade. Fragale Filho (2003, p. 14) observa que o PNE “[...] retira a EAD do mundo das sombras e expressa um imediato reconhecimento de sua importância para o processo educacional” e que “[...] o PNE indica, claramente, que a EAD não pode mais ser tratada como uma modalidade supletiva ou complementar para o ensino presencial”.

Apesar de todo o contexto favorável, Bacha Filho (2003) defende que:

[...] o poder público deve estabelecer instrumentos eficazes tanto de acompanhamento e fiscalização quanto para a rápida intervenção quando constatar lesão ao interesse público, o que, hoje, inexistente para qualquer modalidade e forma de ensino. (BACHA FILHO, 2003, p. 30)

Nesse contexto, o MEC vem aperfeiçoando e publicando referenciais de qualidade para a EAD, visando discutir e propor direcionamentos na elaboração de projetos para cursos a distância. São abordados temas relativos à gestão da modalidade, à formação da equipe, aos critérios de avaliação – que serão discutidos posteriormente no capítulo 2 – aos recursos e sustentabilidade financeira, à infra-estrutura, entre outros.

De maneira geral, podemos observar que, na legislação atual, segundo Benakouche (2000):

Ela [a EAD] deixa de ter o caráter apenas supletivo, emergencial, que nas legislações anteriores era atribuído às alternativas educativas que utilizavam correspondência, rádio ou televisão, para chegar até os alunos, e adquire reconhecimento a partir de suas próprias especificidades. (BENAKOUCHE, 2000, p. 6)

Podemos perceber também, por meio das leis, que se busca uma valorização da Educação a Distância, principalmente como uma forma de suprir as insuficiências da escolarização, além do caráter de elemento facilitador na formação de professores, como afirma Rover (2003).

Quanto à avaliação da aprendizagem nos cursos de Educação a Distância, o decreto 5.622/05 regulamenta que os exames devem ser presenciais, elaborados pela própria

---

<sup>1</sup> Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.



instituição que ofereça o curso e os resultados desses exames devem prevalecer sobre quaisquer outros instrumentos avaliativos aplicados durante o curso. Em termos práticos, isto quer dizer que a avaliação presencial tem peso maior na decisão sobre a aprendizagem do aluno.

### **1.3 – Aspectos Conceituais**

Antes de aprofundarmos nossa discussão acerca da Educação a Distância, é essencial que trabalhemos o próprio conceito em si, uma vez que, observando a bibliografia relacionada, percebemos que a busca por um conceito comum ainda é intensa dentro do contexto da Educação a Distância. A própria legislação ainda percorre este caminho, apesar de deixar claros alguns aspectos, como o fato da Educação a Distância não ser tratada como um meio suplementar para o ensino presencial, e sim como um novo paradigma educacional, como observa Fragale Filho (2003).

Para que possamos compreender melhor o conceito de Educação a Distância, começamos este capítulo buscando o auxílio de diversos autores, dentre estes alguns que há anos trabalham o tema. Não temos a pretensão de construir um conceito e sim apresentar os diferentes posicionamentos, destacando a definição mais coerente com os objetivos deste trabalho.

Podem ser encontradas diversas definições para Educação a Distância. Nas descrições levantadas são identificadas ênfases em diferentes elementos e aspectos, o que contribui para esta variedade de abordagens envolvendo o tema.

É possível identificar pontos comuns entre as diversas definições para a Educação a Distância. Aretio (1987, p. 28), a partir da análise de diversos conceitos, lista como conceitos mais repetidos:

- A separação professor-aluno;
- A utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos;
- A aprendizagem individual;
- O apoio de uma organização de caráter tutorial;
- A comunicação bidirecional.

Comecemos pela característica que mais se destaca entre os autores: a separação professor-aluno no tempo e no espaço.

O decreto 5.622/05, que regulamenta a Educação a Distância no Brasil, estabelece:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (MEC, 2005, p. 1)

Essa definição enfatiza a separação professor-aluno no tempo e/ou no espaço, e destaca de certa forma a necessidade dos mecanismos de mediação. Porém, não esclarece em quais momentos ocorre essa separação. Obviamente por se tratar de um decreto, as questões pedagógicas não são tão detalhadas, não deixando claro o papel do professor. Poderíamos entender, por exemplo, que o professor pode atuar na Educação a Distância apenas como “construtor” de materiais didáticos, que serão isoladamente trabalhados pelos alunos por meio das tecnologias.

Para Litwin (2001a), a Educação a Distância:

[...] é uma modalidade de ensino com características específicas [...]. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. [...] os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham. (LITWIN, 2001a, p. 13)

Aqui fica mais claro esse caráter peculiar da Educação a Distância, podendo a mesma ser tratada como uma modalidade de ensino, e não apenas como um recurso emergencial para atender demandas específicas do ensino presencial. Litwin (2001a) também ajuda na compreensão de que permanece a necessária relação professor-aluno, porém com uma relação que difere da clássica organização da aula presencial. Essa relação permanece, porém, com a necessidade de mediação.

Rodrigues (2000) corrobora essas afirmações defendendo que:

Uma das características mais marcantes da educação a distância é, obviamente, a separação física entre o professor e os alunos durante a maior parte do tempo. Para haver comunicação, é necessário o uso do meio de comunicação, da mídia utilizada no curso [...] que atua como um filtro na comunicação, diferenciando-a da presencial. (RODRIGUES, 2000, p. 160)

Na definição de Rodrigues (2000), mais uma vez o aspecto da separação professor-aluno é enfatizado, e podemos notar também a importância dada aos meios de comunicação. Porém ainda temos a sensação de que o mote diferenciador da Educação a Distância se fundamenta em elementos técnicos. Não fica claro como será o processo de apropriação do saber trabalhado na Educação a Distância.

Aretio (1987) e Belloni (1999) citam Holmberg que, em 1977, escreveu:

O termo educação a distância cobre as várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial. (ARETIO, 1987, p. 22-23; BELLONI, 1999, p.25)

Mais uma vez, temos uma definição que destaca os aspectos temporais e espaciais da relação entre professor e aluno, porém também não ajuda a identificar uma possível reflexão sobre o conteúdo trabalhado na Educação a Distância. Certamente Holmberg representa o pensamento predominante da década de 70, quando muito se discutiu sobre as tecnologias, destacando essa preocupação no processo de mediação. Apesar disso, não fica clara a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem.

De modo geral, os primeiros posicionamentos apresentados nesse texto mostram a concordância dos autores quanto ao distanciamento espaço-temporal entre docente e discentes. Podemos destacar também a mediação das relações entre professor e alunos, assim como entre os próprios alunos, que dentro desta modalidade não compartilham mais o espaço e o tempo, como defende Litwin (2001a).

Apesar da relação presencial ser enfatizada em vários conceitos, Belloni (1999, p. 27) afirma que “a separação no tempo [...] talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não contigüidade espacial”. Esse fator peculiar na relação professor-aluno faz com que esperemos do discente um perfil mais autônomo, pois as dúvidas nem sempre são esclarecidas em “tempo real”, salvos os casos onde esteja ocorrendo um contato entre o professor e seu aluno. Ao contrário do que muitos pensam, a autonomia não é sinônimo de autodidatismo, uma vez que neste último não há um projeto pedagógico envolvido na formação do indivíduo. A autonomia do aluno interfere diretamente sobre o seu aprendizado, uma vez que o mesmo é quem define o tempo e o espaço para os seus estudos e essa escolha pode influenciar o êxito de sua aprendizagem.

Autodidata refere-se a alguém capaz de ensinar a si mesmo. Autônomo é alguém protagonista da própria aprendizagem. Autonomia vai além de aprender sozinho. Entende-se por alguém autônomo alguém com liberdade de ir e vir. Alguém capaz de refletir sobre as conseqüências das próprias decisões. (CARVALHO et al., 2007, p.5)

Complementamos com Preti (2005, p. 113), que afirma que a autonomia não pode ser confundida com liberdade absoluta, pois trata-se de um processo que não é apenas individual, mas que traz no seu bojo uma necessidade de “contribuição do outro, de instituições e educadores que, mesmo quando propõem desenvolver ação emancipatória em relação ao cidadão, ao educando, acabam exercendo algum tipo de influência, apontando a direção, produzindo valores e significados”.

Aretio (1987, p. 29) identifica que, na Educação a Distância, há um “crescente interesse mostrado pelo professor-tutor por ser um autêntico facilitador da aprendizagem de seus alunos”. Ao contrário do que muitos afirmam, na Educação a Distância a aprendizagem não se dá de maneira isolada e sim por meio –de encontros, como afirma Alonso (2005b). Litwin (2001a) também defende que é errôneo achar que os materiais produzidos sejam auto-suficientes, uma vez que se tem a visão de que os mesmos substituem as aulas convencionais e sabemos bem que não são suficientes para que a aprendizagem ocorra com êxito. A questão da autonomia está presente não apenas na Educação a Distância, mas também na presencial. Porém, na primeira, esse caminho ganha muito mais destaque nos conceitos construídos pelos diversos pesquisadores que trabalham o tema.

A separação espaço-temporal entre professor e alunos imprime ao processo de mediatização uma grande importância para o sucesso dessa modalidade, aumentando consideravelmente a necessidade de um cuidado maior com a produção dos materiais didáticos. Observemos o posicionamento de Alves (1989):

A educação a distância é também entendida como um sistema de comunicação com características próprias, entre as quais se destacam: o planejamento, a elaboração de conteúdos e materiais didáticos, a formulação de estratégias para fazer circular a informação em termos de transmissão, distribuição, recepção e utilização. Enquanto resultante da associação com os meios de comunicação social, a educação a distância é detentora da possibilidade de alcance de grande número de pessoas separadas pela distância física e social. (ALVES, 1989, p. 46).

Não queremos aqui afirmar que no ensino presencial não haja a necessidade de um maior planejamento e elaboração de materiais, mas sim enfatizar que nessas modalidades

há uma diferença no tratamento desses aspectos. Por essa razão essa comparação nem sempre é o melhor caminho na busca por uma definição.

As definições apresentadas até aqui começam a se completar, porém ainda carecem de tratamento no que diz respeito a esse processo de “encontro” entre professor e alunos, assim como o perfil do aluno que se pretende construir por meio dessa modalidade de ensino.

Adotando um discurso com direcionamento mais diferente, Corrêa (2001) conceitua:

[...] é importante lembrarmos que a EAD institui-se com base nos princípios da democratização da educação, surgindo para responder a uma série de necessidades educacionais, principalmente a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação. (CORRÊA, 2001, p. 22)

Também dentro desta perspectiva, mais relacionada aos aspectos sociais da Educação a Distância, é interessante observarmos a afirmação de Gonçalves (1996) que, dentro de um ponto de vista mais idealista, defende:

Se alguém, uma instituição, por exemplo, se propôs a desenvolver educação a distância, isto significa que esse alguém está preocupado com algo além da transmissão de informações ou do desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais. Seu compromisso é mais amplo: é com o desenvolvimento da cidadania... é com a igualdade de oportunidades de acesso ao saber acumulado pelo homem ao longo de sua história. Para ela, educar engloba o ensinar... não o elimina, como muitos acreditam. (GONÇALVES, 1996, p. 2)

Barros (2003) também traz um importante posicionamento:

[...] todas as definições expressas trazem as características da educação a distância em si, mas o que se estabelece, enquanto mudança no processo educacional, está além da mediação pela tecnologia, mas uma reorganização da ação docente tanto pedagógica quanto estrutural para as necessidades de formação no universo do trabalho e nas relações sociais, políticas e econômicas advindas do processo de modernização em que vivemos. (BARROS, 2003, p. 27)

Essas definições trazem no seu bojo outro aspecto muito identificado como característica marcante da Educação a Distância: a oportunidade de acesso. Porém, devemos ter muito cuidado para não adotarmos um discurso assistencialista, que em muitos casos levam ao descrédito desta modalidade, caracterizando os seus alunos apenas como aqueles que pararam seus estudos por muito tempo, por falta de oportunidades, ou que não tiveram

acesso geográfico às instituições de ensino. Devemos compreender esse alcance como uma oportunidade de difusão dos saberes científicos, como lembra Luckesi (1989), ao afirmar que:

[...] o ensino a distância, com a sua característica massiva, não estará posto para destruir culturas locais e nacionalidades, mas sim pra criar condições para que culturas locais e comunitárias se reelaborem com os conteúdos e os recursos metodológicos da ciência e da filosofia. (LUCKESI, 1989, p. 41)

Ao comentar os conceitos aqui apresentados, buscamos um caminho que pudesse identificar um conceito de Educação a Distância que fosse além das questões técnicas e se firmasse dentro de uma perspectiva de identidade pedagógica, na tentativa de se caracterizar a Educação a Distância como uma verdadeira modalidade de ensino, com suas peculiaridades, assim como pontos em comum com outras modalidades.

Afirmamos isso, pois, ao tentarem conceituar a Educação a Distância, diversos autores optam por realizar uma comparação entre esta e o ensino presencial, como lembra Belloni (1999), enfatizando que, de modo geral, as definições são descritivas e definem a Educação a Distância pelo que ela não é. Nunes (1994) também lembra que no Brasil, até hoje, muitos costumam seguir o mesmo caminho. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é Educação a Distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos.

O próprio Aretio (1987) defende que não devemos contrapor radicalmente as modalidades de ensino, já que um dos fatores que caracterizam cada uma delas é exatamente o grau de presencialidade e uso de recursos didáticos. Estes fatores não são excludentes dentro dessas modalidades. Além do mais, nessas comparações, pouco se fala sobre as questões pedagógicas e a ação do aluno no processo de construção de seu conhecimento.

Após a análise dos conceitos apresentados, identificamos um que julgamos mais completo e condizente com a pesquisa inerente a este trabalho. Lima (2000) constrói um conceito que abrange tanto as questões técnicas quanto pedagógicas. Essa definição deixa clara a questão da flexibilidade de conteúdos que deve haver na Educação a Distância, ao contrário de algumas definições que os apresentam como prontos e acabados, permitindo uma interpretação de que essa modalidade estabelece uma comunicação de uma única via, com um aluno de perfil passivo e acrítico. Vejamos:

Não vemos a educação a distância como um recurso para a transmissão de um saber. A entendemos como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz sim, mas que pressupõe uma relação

mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender. Não desconsideramos que no contexto há uma informação a ser trabalhada, mas não consideramos pronta e fechada, mas aberta para ser reconstruída por sujeitos reflexivos. (LIMA, 2000, p. 46)

Lobo Neto (1991) também contribui, afirmando que:

O ensino é um dos fatos que contribuem para o acontecimento da educação. Esta, entretanto, extrapola o campo delimitado pelo binômio ensino e aprendizagem, situando-se na amplitude maior da prática social. Assim, o ensino a distância, no contexto amplo da educação, precisa também constituir-se em objeto da reflexão crítica, capaz de fundamentá-lo. Também para ele, a questão filosófica tem especial importância. (LOBO NETO, 1991, p. 59)

Os dois conceitos acima apresentados contribuem substancialmente para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que, dentro dessas definições, percebemos a importância da investigação do processo de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. Além disso, podemos afirmar que, de acordo com os conceitos, essa modalidade não busca apenas a mera transmissão de conteúdos e sim uma formação completa do educando, auxiliando-o no processo de formação de um pensamento reflexivo e social.

Para completar, citamos Lobo Neto (1991, p.71), que afirma que o sentido radical da Educação a Distância seria “a potencialização do acesso aos meios de educar-se, de tornar-se participante do bem social, cultural, econômico e político”.

#### **1.4 – Modelos de Educação a Distância**

Para compreendermos melhor as características organizacionais da Educação a Distância, é importante que fique clara a distinção entre os conceitos de Educação a Distância e Aprendizagem Aberta. Para Belloni (2002a, p. 155), essas categorias de conceitos são complementares e não excludentes entre si. A Educação a Distância dá ênfase ao aspecto espacial entre professor e aluno, assim como “[...] a dimensão de massa da produção e da separação de materiais[...]”. Já a aprendizagem aberta “[...] coloca a ênfase na adequabilidade de um processo de educação mais autônomo e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes [...]” (BELLONI, 2002a, p. 155).

Ainda, segundo Belloni (2002a), considerando os aspectos pedagógicos, a Educação a Distância apresenta menos flexibilidade em suas estratégias, baseadas em tecnologias educacionais e materiais elaborados dentro de uma instrução programada. A aprendizagem aberta, por outro lado, propõe atividades mais flexíveis, baseando-se na autonomia do aluno. “A rigor, essas duas concepções não são mutuamente exclusivas, mas complementares, a primeira se colocando mais desde o ângulo do ensino, enquanto a segunda enfatiza os aspectos relacionados à aprendizagem” (BELLONI, 2002a, p. 156).

Dentro da Educação a Distância, as instituições que oferecem cursos nessa modalidade podem variar quanto às formas organizacionais. Belloni (1999) identifica duas grandes categorias referentes à estrutura organizacional: as instituições especializadas e as instituições integradas. Para a autora, as instituições especializadas são aquelas que se dedicam exclusivamente ao oferecimento de cursos a distância. Já as instituições integradas agrupam aquelas que oferecem cursos em diversas modalidades. Belloni (1999) identifica ainda o surgimento de uma categoria que abrange as associações e consórcios de instituições que atuam na Educação a Distância dentro de uma perspectiva de cooperação interinstitucional.

Dentre as instituições categorizadas como especializadas por Belloni (1999), as maiores representantes são as universidades abertas da Europa, como é o caso da *Open University* britânica. As universidades abertas se organizam dentro de um modelo industrial de produção e distribuição de cursos, visando tanto a formação inicial quanto às demandas de mercado e oferecendo, segundo Belloni (1999, p. 93) “uma grande variedade de ações não formais de formação contínua e treinamento”. Entretanto,

Muitas críticas têm sido feitas a este modelo de organização, como já vimos, por seu caráter excessivamente centralizado, burocratizado e hierarquizado, por sua ênfase na produção e distribuição de materiais, bem como por sua flexibilidade, decorrentes das características de economia de escala, que dificulta a atualização de seus cursos e o atendimento de novas demandas. (BELLONI, 1999, p. 93)

Nas principais universidades abertas predominam os cursos formais que “visam um público de massa e estão baseadas na qualidade de seus cursos e materiais”, afirma Belloni (1999, p. 93). Uma característica dessas universidades é a vulnerabilidade à concorrência, uma vez que o trabalho burocratizado e segmentado faz com que a criação de um novo curso percorra um longo caminho desde sua concepção até o atendimento da demanda inicial. Belloni (1999) cita como alternativa para estas dificuldades a integração das



instituições abertas com as convencionais de pequeno porte, que poderão aproveitar os materiais produzidos e auxiliar no *feedback* de seus cursos.

As instituições mistas operam ao mesmo tempo como universidades convencionais e de Educação a Distância e, por essa razão, oferecerem melhores oportunidades de *feedback* e têm maior credibilidade junto à área educacional, afirma Belloni (1999, p. 95-96), que também defende que “a tendência provável das transformações no ensino superior em geral, com relação das TICs e de formas mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância, ou mais precisamente para modalidades novas de ensino e aprendizagem”.

A terceira categoria apontada por Belloni (1999) corresponde às associações e consórcios de instituições públicas e/ou privadas, além de outras instituições não educacionais, com vistas ao atendimento de novas e específicas demandas de mercado. Podem ter abrangência nacional ou até mesmo internacional e tendem a estar mais ligados a empresas, se compararmos com as universidades abertas e convencionais. Rodrigues (2000) complementa afirmando que as instituições mistas, muitas vezes, encontram barreiras em questões políticas e institucionais, além de valores políticos, sociais e econômicos, se considerarmos grupos formados por instituições de diferentes países.

Rodrigues (2000) afirma que, independente do modelo, devem ser considerados os suportes logístico, aos alunos e aos professores, sistematizados no Quadro 01.

**Quadro 01 - Questões comuns a todos os modelos de curso, segundo Rodrigues (2000).**

Suporte Logístico	a) distribuição de materiais; b) estrutura de avaliação de aprendizagem que assegure a identificação e segurança dos testes; c) ressarcimento aos professores e equipe de suporte de custos com comunicação ou descolamento para atendimento aos alunos.
Suporte aos Alunos	a) orientação acadêmica; b) atendimento individualizado; c) acesso a bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.
Suporte aos Professores	a) treinamento da tecnologia e metodologia do curso; b) reconhecimento financeiro e/ou acadêmico do trabalho em EAD; c) assessoria de especialistas na produção de materiais e acesso às ferramentas apropriadas; d) seleção e contratação de bons professores.
Avaliação de Processo	a) avaliação adequada dos professores; b) a estrutura de suporte técnico e administrativa deve ser avaliada pelos alunos e professores. A avaliação deve fazer distinção entre o desempenho dos professores e os demais sistemas de suporte; c) avaliação do treinamento e suporte dos professores.

Laboratório	a) desenvolvimento de kits para uso individual; b) demonstração de experimentos por videoconferência; c) gravação e edição dos experimentos, usando gráficos e colocando questões; d) utilizar simulações por computador disponíveis no mercado ou especialmente elaboradas; e) encontros presenciais intensivos em locais com equipamento adequado.
-------------	--

Rodrigues (2000), considerando os suportes citados no Quadro 01, também procura sistematizar modelos de cursos a distância, apoiando-se em diretrizes estabelecidas pelo *Institute for Distance Education*, na Universidade de Maryland. O Quadro 02 apresenta a descrição desses modelos.

**Quadro 02 - Modelos de cursos a distância, segundo Rodrigues (2000).**

<b>Modelo</b>	<b>Descrição</b>
a) Classe Distribuída	O uso de tecnologias de comunicação interativas permite expandir cursos baseados em sala de aula para outras localidades. Os professores controlam o ritmo e o lugar.
b) Aprendizado independente	Este modelo não requer que o aluno esteja em determinado lugar em horário previamente estabelecido. Recebe material para estudo individual e acompanhamento de um responsável indicado pela instituição.
c) Aprendizado independente + Aula	Esta alternativa utiliza material impresso e outras mídias para que o aluno possa estudar no seu próprio ritmo, consorciado com encontros presenciais ou usando mídias interativas com o professor e colegas.

Mason (1998), citado em Rodrigues (2000), categoriza os modelos de cursos a distância dentro de uma perspectiva que considera o grau de interferência do aluno. Assim, os cursos podem ser concebidos dentro de um modelo de Conteúdo+Suporte, *Wrap Around* ou Integrado, como podemos ver no Quadro 03.

**Quadro 03 - Modelos de cursos segundo a possibilidade de interferência do aluno.**

<b>Modelo</b>	<b>Descrição</b>
a) Conteúdo + Suporte	Refere-se a cursos elaborados por equipes específicas de profissionais, separadas daqueles que irão interagir com os alunos, que não gastam mais do que 20% do tempo em interações
b) Wrap Around	Modelo que permite a criação de cursos sobre materiais já existentes, procurando incentivar mais os alunos a realizarem atividades de pesquisa e aprofundamento e considerando um tempo para discussões em torno de 50% em relação ao total do curso
c) Integrado	Opõe-se ao primeiro, uma vez que sua base consiste em atividades colaborativas, pesquisa intensiva e projetos desenvolvidos em pequenos grupos de alunos, sendo que estas atividades é que determinarão em parte o conteúdo, desaparecendo assim a distinção entre conteúdo e suporte.

\*Dados organizados pelo autor, conforme Mason (1998), citado em Rodrigues (2000).

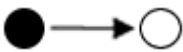
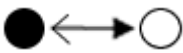
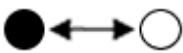
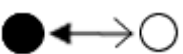
Gouvêa e Oliveira (2006), citando Peters (2004), apresentam os modelos mais adotados no ensino superior a distância, onde há uma fusão de elementos presenciais aos benefícios possibilitados pelas TICs, privilegiando, dessa forma, a autonomia e permitindo assim experiências próximas às das universidades abertas. São eles:

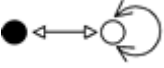


- **Modelo preparação para exame:** nesse modelo a instituição se limita a aplicar os exames e a conferir os certificados;
- **Modelo educação por correspondência:** é o modelo mais antigo e se alicerça na distribuição de material impresso. Ainda é utilizado em muitas universidades.
- **Modelo multimídia (de massa):** se fundamenta na integração do rádio e da televisão ao material impresso. Aperfeiçoado pela *British Open University*.
- **Modelo de EAD em grupo:** apresenta similaridades com o modelo multimídia, porém as mídias são assistidas por grupos de alunos em momentos presenciais obrigatórios. Nesse modelo não há material impresso.
- **Modelo do aluno autônomo:** nesse modelo, o aluno organiza a aprendizagem e participa das atividades curriculares determinando os propósitos e objetivos, selecionando assim os conteúdos, mídias e métodos avaliativos. É um modelo onde o professor participa como orientador das atividades e não pode atender mais do que 30 alunos.

- **Modelo de EAD baseado em rede:** modelo que se utiliza dos mecanismos de computação, permitindo aos alunos terem acesso ao material de maneira remota, dentro de uma perspectiva de aprendizado assíncrono ou síncrono.
- **Modelo de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente:** aqui o professor tem sua aula transmitida para várias salas de aula simultaneamente à sala em que ele estiver ministrando sua aula. Praticamente não se difere muito do modelo presencial e é muito empregado pelas universidades americanas com mais de um campus. Pode haver interação entre professor e alunos por meio das tecnologias. Os alunos interagem presencialmente, já que se encontram reunidos na sala de aula.
- **Modelos híbridos:** agrupa elementos dos modelos anteriores, visando combinar a EAD, a aprendizagem em ambientes informatizados e encontros presenciais dentro do espaço acadêmico.

Pimentel e Andrade (2007) apresentam, no Quadro 04, uma proposta para classificação de modelos de EAD dentro de uma perspectiva de comunicação entre professor e aluno, medida por meio do tempo médio empregado nas diferentes atividades do processo.

**Quadro 04 – Classificação em função do tipo de comunicação predominante entre professores e alunos, segundo Pimentel e Andrade (2007).**

<b>Representação esquemática</b>	<b>Modelo</b>
	<b>1. Difusão:</b> Professor estabelece comunicação com aluno mas não existe a comunicação do aluno para o professor (não existe interação). Ex: Cursos televisionados, livros, tutoriais em rede, etc.
	<b>2. Tutoração:</b> Ocorre a interação, contudo, a comunicação é predominantemente no sentido do professor para o aluno. A comunicação no sentido inverso, do aluno para o professor, é ocasional e esporádica. Ex: Explicação de um conteúdo (a ênfase é dada na comunicação do professor para o aluno, embora possam existir algumas poucas interrupções para o aluno esclarecer alguma dúvida); cursos via Internet onde a ênfase é a leitura de material didático, embora o aluno possa enviar algumas poucas mensagens por correio-eletrônico.
	<b>3. Moderação:</b> A comunicação entre professor e aluno é equilibrada. Não existe (ou existe pouca) predominação de ambas as partes. Ex: Algumas aulas particulares, diálogos, etc.
	<b>4. Orientação:</b> A comunicação é predominantemente do aluno para o professor. Ex: Orientação de testes e trabalhos científicos; casos onde o professor precisa compreender o aluno (que comunica-se mais) para só então poder orientar ou tirar uma dúvida específica (professor comunica-se menos).

	<p><b>5. Participação (ou Colaboração):</b> A interação entre professor e aluno pode seguir qualquer modelo acima - a diferença consiste na existência de interação propositada e incentivada entre os alunos. Esta interação não é vista como "algo ruim" ou ineficiente, embora a participação de todos não seja obrigatória, não exista comprometimento. Ex: Debates.</p>
	<p><b>6. Cooperação:</b> Cada participante compartilha informações aprendidas, trocam idéias e alinham esforços para estudar algo em comum. A interação é equilibrada e contínua, existe comprometimento, não existe a clara distinção entre "professor" e "aluno". Ex: Grupo de estudo.</p>
	<p><b>7. Auto-instrução:</b> O próprio indivíduo é responsável pela sua instrução. A ênfase está no controle autônomo de seu estudo, objetivos, planejamento e outras estratégias que são estabelecidas pelo próprio aprendiz. Ex: O desenvolvimento de uma pesquisa, o trabalho de um cientista, o estudo através de materiais encontrados e selecionados a partir de uma busca na Web, etc.</p>

Na proposta de classificação de Pimentel e Andrade (2007), algumas categorias se assemelham às apresentadas por Peters (2004) em Gouvêa e Oliveira (2006), mas estes últimos ressaltam que o objeto de suas investigações é a utilidade de tais modelos, independente da modalidade onde estes sejam empregados. Entretanto, defendem que é possível visualizar quais os modelos mais usados na EAD e quais constaram em seus diferentes momentos históricos.

Os mesmos autores também defendem que na Educação a Distância, em princípio, predominava a ênfase no modelo de Difusão e que, com o advento das redes de telecomunicação, essa ênfase passou a ser dada aos modelos de Participação, Cooperação e Auto-Instrução. Entretanto, afirmam que ainda predomina a utilização do modelo de Tutoração nessa modalidade de ensino.

Para Pimentel e Andrade (2007), o modelo por eles chamado de “auto-instrução” não significa ausência de comunicação (como se este processo ocorresse de forma totalmente introspectiva). Afirmam que, contrariamente a isso, geralmente há uma sobrecarga de comunicação, mas não deixam clara essa sobrecarga. A ausência de setas representando o processo de comunicação, no esquema, significaria somente que esta comunicação não é previamente estabelecida. Entretanto, pelos conceitos já apresentados neste trabalho, inferimos se não seria mais adequado o uso do termo “autodidatismo” para o modelo apresentado.

Cabe observarmos aqui que os modelos propostos por Pimentel e Andrade (2007) foram por nós descritos com a mesma nomenclatura apresentada pelos autores. Entretanto, entendemos que pode haver uma confusão na interpretação de alguns termos, como

“colaboração”, “cooperação” e “auto-instrução”. Os próprios autores sugerem que a taxonomia apresentada é passível de alterações.

Campos et al. (2003) corroboram a afirmação de Pimentel e Andrade (2007) de que, no processo de cooperação, não há uma distinção formal entre professor e alunos:

Aprender cooperativamente implica a troca entre pares, a interação entre iguais e o intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades. (CAMPOS ET AL, 2003, p. 27-28)

Entretanto, entendemos que poderia ficar mais claro que, no processo de aprendizagem cooperativa, a abordagem com relação ao gerenciamento das atividades é centrada no professor, que dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo, como defende Figueiredo (2006).

De acordo com Figueiredo (2006), podemos entender que, na aprendizagem colaborativa, que foca o processo, as atividades são realizadas em grupo, são centralizadas no aluno e os papéis dos membros do grupo são definidos à medida que as atividades se desenvolvem. Já na aprendizagem cooperativa, o foco é o produto e as atividades, gerenciadas pelo professor, são previamente estruturadas.

Segundo Peters (2005), citado em Gouvêa e Oliveira (2006, p. 69), “as questões em torno da flexibilidade de aprendizagem trouxeram, para o ensino superior, alguns pontos significativos, que têm dado forma a alguns modelos em desenvolvimento no exterior”. Essas questões envolvem: crescente acessibilidade; ênfase no processo de aprendizagem; ajudar os alunos a assumirem a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem e; foco nas necessidades dos alunos.

Para Gouvêa e Oliveira (2006, p. 69) “[...] as nossas experiências em ensino superior [...] podem ser enquadradas nos modelos que adotam diferentes mídias. [...] As outras experiências que não são de ensino superior podem se encaixar em um ou outro modelo de Peters [...]”.

Com Belloni (1999) fazemos um fechamento, dentro de uma visão que aponta mais a possibilidade de acesso do que justificativas econômicas para a EAD. Ela afirma:

Qualquer que seja o modelo organizacional da instituição de EaD, no entanto, um dos pressupostos de base desta modalidade de ensino deve ser repensado: não é válida a premissa econômica de que a EaD pode significar menores custos

unitários, embora implique altos investimentos iniciais de implantação. Ao contrário, as tendências das sociedades contemporâneas exigem que se pense em custos altos a serem amortizados a longo prazo, o que, considerando a diversidade e imprevisibilidade das novas demandas do mercado de trabalho, parece difícil de realizar. (BELLONI, 1999, p. 98)

As possibilidades de democratização do acesso por meio da Educação a Distância são fatores preponderantes para Belloni (2002a), o que leva à reflexão sobre os modelos mais adequados para a EAD em nossas universidades.

### **1.5 – As tecnologias e a Educação a Distância**

Como já discutimos no início deste capítulo, a Educação a Distância não é uma modalidade de ensino recente. Entretanto, devemos reconhecer que houve um grande crescimento no oferecimento de cursos a distância nos últimos anos, propiciado principalmente pela integração das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). E como Belloni (2002b, p. 118) mesmo defende, “pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre andaram de mãos dadas [...]”. Daí a necessidade de uma atenção especial para a questão da integração das tecnologias na Educação a Distância, o que faremos nessa seção.

A preparação para o uso das tecnologias é uma necessidade dentro da chamada sociedade da informação. Por esse motivo, reservamos essa seção para discutirmos um pouco sobre a integração das TICs na Educação a Distância e a relação dessa integração com o desenvolvimento da modalidade. Em princípio, abordaremos os aspectos conceituais e históricos das tecnologias, passando por uma discussão dos reflexos do desenvolvimento das TICs e sua integração com a educação e, por fim, analisaremos seus impactos na Educação a Distância.

Iniciamos citando Gomes (2003) que, ao analisar os modelos de Educação a Distância articulando-os à evolução das tecnologias de comunicação e informação, justifica essa abordagem afirmando:

A questão das tecnologias é uma temática recorrente no domínio da educação a distância uma vez que se cruza com as mais diversificadas problemáticas, desde a própria definição do conceito, passando pelas propostas de teorização de diversos autores, até à questão dos modelos pedagógicos e

organizacionais adotados pelas diferentes instituições a desenvolver atividades nesse domínio. O papel de relevo que as tecnologias desempenham no domínio da educação a distância é facilmente compreensível se atendermos que, neste domínio particular, as diferentes mídias e tecnologias são elementos determinantes quer ao nível de mediatização dos conteúdos, quer ao nível da mediatização da relação pedagógica. (GOMES, 2003, p. 137)

Belloni (2002b, p. 122) corrobora as idéias de Gomes (2003) ao afirmar que “[...] para entender o conceito e a prática de educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação”. A autora entende que a Educação a Distância é parte de um processo de integração das TICs nos processos educacionais, o que representa uma inovação para a educação.

A tecnologia em si sempre foi cúmplice da evolução humana, desde o momento no qual o homem descobriu que era capaz de construir instrumentos para melhorar seu modo de vida. Kenski (2003b) defende que já não conseguimos mais distinguir as coisas naturais das artificiais, dada a proximidade e presença das tecnologias em nossas vidas. Lion (1995) afirma que o homem é em si um ser tecnológico, possuindo uma relação contínua de controle e de criação com a natureza. Para Kenski (2003b), utilizar os recursos naturais com fins específicos de sobrevivência foi a maneira que o homem encontrou para que não ocorresse o desaparecimento de sua espécie.

Sancho (1998) diz que as ações realizadas para a sobrevivência de uma espécie implicam em atividades de *adaptação ao meio*, assim como na construção do que não é encontrado, numa *adaptação do meio*. Isso é comum entre algumas espécies e, o que diferencia o homem das demais é o fato deste poder aperfeiçoar e transmitir melhor essas adaptações a grupos distantes no espaço e no tempo. Dessa forma, podemos dizer que o desenvolvimento das tecnologias se caracteriza como atividade melhor desenvolvida pela espécie humana.

A tecnologia não pode ser encarada apenas como instrumentos, afirmam Sancho (1998) e Kenski (2003b). Existem outros tipos de tecnologias que vão além dessa visão. Kenski (2003b), citando Pierre Lévy<sup>1</sup>, diz que um exemplo disso são as *tecnologias da inteligência*, criadas e internalizadas pelo homem como um meio de ampliar seu

---

<sup>1</sup> Pierre Lévy é filósofo, professor na Universidade de Ottawa, no Canadá, e tem vários trabalhos relacionados à cybercultura.



conhecimento e aprender mais. Nesse grupo, podemos citar a linguagem oral e linguagem escrita. Kenski (2003b) também classifica as *tecnologias da comunicação e informação*, cujos recursos permitem a veiculação das informações e todas as formas de ação comunicativa. Sancho (1998) divide essas tecnologias “não instrumentais” em *tecnologias simbólicas* e *organizadoras*. As primeiras concordam com as *tecnologias da inteligência*, de Kenski (2003b). Já as segundas agrupam atividades relacionadas à gestão da atividade produtiva, das relações humanas e técnicas de mercado.

O computador se transformou no representante máximo das tecnologias. Podemos dizer que o seu advento é um marco na história. Entretanto, desde o seu surgimento, na década de 1940, até os dias atuais, sua perspectiva de desenvolvimento também sofreu mudanças. De uma perspectiva inicial centrada na máquina, cujas tarefas eram especializadas e os programas de computador eram apenas utilizados pelos seus próprios criadores, percebemos agora uma perspectiva centrada no usuário, numa visão de tecnologia totalmente voltada ao trabalho humano e à comunicação. Esta última, aliás, foi responsável pela evolução exponencial das tecnologias nas duas últimas décadas. Pretto e Pinto (2006, p. 24) complementam afirmando que o computador sofreu novos significados, passando de mero “[...] agente de automação da burocracia e controlador de processos a um recurso de extensão das capacidades cognitivas humanas, o que beneficiou o pensar, o criar e o memorizar”.

Historicamente, a Segunda Guerra Mundial representa uma aceleração na expansão das tecnologias, como apontam Sampaio e Leite (2000). Após o conflito, houve uma massificação das tecnologias e estas passaram a integrar as gôndolas dos supermercados, provocando mudanças profundas em nossas vidas. Moran (1995) e Carneiro (2002) concordam complementando que essas mudanças se refletem no ambiente de trabalho, na escola e nas relações familiares.

A partir do pós-guerra, e do advento dos computadores, iniciou-se o processo de total transformação na maneira como são manipuladas as informações. A velocidade de acesso à informação passou a ser cada vez mais acelerada, e isso propiciou um aumento vertiginoso nas possibilidades de produção e acesso aos novos conhecimentos. Sampaio e Leite (2000) afirmam que a troca e a circulação do conhecimento induziram o mundo a uma constante quebra de paradigmas até então utilizados para explicar e organizar a vida. A produção científica passou ter um “prazo de validade” cada vez mais curto, dada essa velocidade de produção e troca de conhecimento.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação foi impulsionado pelo advento da internet em meados dos anos 90. Esse desenvolvimento caracteriza-se, em parte, pelo isolamento físico das pessoas e pela velocidade no processamento das informações, já citada anteriormente. Dentro desse contexto, a sociedade passa por profundas transformações, mas, como Moran (1995, p. 1) afirma, “[...] não são as tecnologias que provocam essa mudança e sim a sua utilização dentro do modo de produção capitalista”, e além do mais “[...] é possível criar múltiplos e diferenciados usos para as tecnologias”. Para autores como Sampaio e Leite (2000), não podemos dizer que houve uma “revolução tecnológica”, pois não houve uma ruptura com o atual sistema capitalista, ou seja, o desenvolvimento das tecnologias atende aos interesses da classe dominante e é fruto do conhecimento científico avançado aplicado à produção e à cultura.

Muitos podem afirmar que as tecnologias representam uma possibilidade de igualdade, dentro de uma perspectiva minimalista do acesso à informação. Isso é questionável, uma vez que, a conexão global permitiu certa homogeneização de hábitos e até mesmo de linguagem. Dessa forma, sabendo que a globalização é que permite a expansão do capitalismo, podemos afirmar que as tecnologias contribuem nesse processo.

O fato é que agora vivemos num meio totalmente ligado à informação e à comunicação, com poderosos recursos digitais, que permitem que assistamos a uma guerra ao vivo ou acompanhemos uma prova esportiva do outro lado do mundo, por exemplo. A rede mundial de computadores propicia um ambiente de troca de informações nunca antes imaginado. Conseqüentemente, a nossa relação com o tempo e o espaço sofreu profundas mudanças, como aponta Moran (1995). E, juntamente com toda a capacidade que temos de acessar as informações, Sancho (1998) aponta algumas questões envolvendo essa oportunidade de acesso, como a veracidade das informações acessadas, por exemplo. Para Belloni (2002b, p. 119-120), “a generalização do acesso à informação midiática tende a transformar o indivíduo em um ser mais racional e menos intuitivo, isto é, mais reflexivo”, ou seja, as novas informações ou conhecimentos possibilitariam ao indivíduo rever suas atividades sociais e sua relação com a natureza.

Dentro desse contexto, a escola se encontra num momento de reflexão acerca do seu papel, numa perspectiva, muitas vezes ainda equivocada, de que a solução de todos os problemas está na aquisição de novas tecnologias. Grinspun (1999) afirma que há a exigência de uma nova formação do homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em

que ele se circunscreve. O indivíduo deve ser levado a pensar sobre os benefícios e possibilidades de transformação das tecnologias, porém sem se ausentar, nem desconhecer os perigos e desafios que a própria tecnologia pode acarretar. Belloni (2002b, p. 120) complementa afirmando que “tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos” e afirma ainda que:

Tais transformações técnicas, econômicas e culturais geram necessariamente novos modos de perceber e de compreender o mundo: o local é interpretado à luz do global, o afetivo é sublimado no espetáculo e transformaram-se os modos de aprender das novas gerações, bem como suas representações sobre, e suas relações com, a instituição escolar. (BELLONI, 2002b, p. 120)

Ao mesmo tempo em que encontra alunos integrados com as tecnologias da informação, a escola vive o dilema de acolher indivíduos sem total acesso às mesmas. Como trabalhar essas disparidades? É fato que a escola representa, para uma grande massa, a única possibilidade de contato com as tecnologias da informação, excetuando-se a televisão. Mas, como aponta Barreto (2006), no caso da televisão não há uma discussão sobre o que é visto, e é função da escola discutir os valores que circulam na sociedade em que está inscrita. Dessa forma a responsabilidade que recai sobre a escola é ainda maior, dado o volume de informações que os alunos passaram a ter acesso.

Campos (2000) observa que há aqueles que defendem abertamente o uso dos computadores como um recurso didático importante para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Belloni (2002b, p. 124) é um desses autores, completando que “elas [as TICs] já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando”.

Apesar de tudo, devemos pensar na formação do professor para esta nova configuração da docência. Para Porto (2006), o potencial educativo das tecnologias pressupõe uma sensibilização e preparação docente para o uso, considerando o contexto de ação. Esta é uma questão que requer um maior aprofundamento e foge um pouco do escopo deste trabalho. Por essa razão abordaremos apenas os aspectos que julgamos necessários para a compreensão dos resultados dessa dissertação.

O papel do professor passou a ser o de mediador no acesso à informação, não no sentido de permitir que o aluno acesse-a, mas sim no de propiciar uma formação ao educando na qual ele tenha elementos que lhe permitam “filtrar” os dados. Belloni (1998) defende que a

complexidade das novas tarefas atribuídas ao professor exige uma formação inicial e continuada totalmente nova. A apropriação devida da informação é um desafio. Litwin (2001b) enfatiza que dispor de informação é uma condição indispensável para que professores e alunos encarem esse grande desafio que é apropriar-se dela.

Para a Educação a Distância, a combinação do uso intensivo das TICs e as diversas técnicas de gestão e marketing abrem o mercado para esta modalidade de ensino, segundo Belloni (2002b), que defende que isso pode até gerar resultados com aprendizagem efetiva.

Para fazer uma análise da relação da evolução das tecnologias associada ao desenvolvimento da Educação a Distância, trazemos Garrison (1985) que, segundo Gomes (2003, p. 138), “defende que a evolução tecnológica conduziu ao surgimento de paradigmas alternativos ao nível dos princípios e conceitos associados à educação a distância [...]”.

Segundo Garrison (1985), existem três gerações de inovação tecnológica:

[...] a primeira geração tecnológica corresponde ao momento em que se tornou possível substituir a interação directa professor/aluno por uma interação mediatizada pela correspondência postal. [...] Numa segunda fase [...] assiste-se a um aumento da capacidade da “interação” mas uma menor “independência” propiciada pelos sistemas de educação a distância. [...] A terceira fase [...] corresponde à possibilidade de máxima independência e máxima interação [...]. (Garrison (1985) apud GOMES, 2003, p. 141)

A divisão das gerações proposta por Garrison (1985) “correspondem a mudanças de paradigma ao nível de comunicação professor/aluno, perspectivada pelo autor segundo as dimensões de ‘independência’ e ‘interação’ que proporcionam”, segundo Gomes (2003, p. 140). Dessa forma, a primeira geração contava com os meios postais, e essa dependência caracteriza um tempo de resposta bastante grande. A segunda geração inicia-se a partir do advento das tecnologias de telecomunicações (telefone, videoconferência), que permitiram um contato mais direto entre professor e aluno, porém exigindo muita disponibilidade de tempo por parte do professor, já que esse contato é síncrono. A terceira geração, também chamada por Garrison (1985) de *computer generation*, surge a partir do momento em que os computadores passaram a permitir novas possibilidades de interatividade, o que possibilitou uma forma de comunicação bidirecional com maior poder de *feedback*, ou seja, maiores possibilidades de retorno do andamento das atividades propostas e do alcance dos objetivos

propostos. Esse retorno, segundo Garrison (1985) é imediato, regular, explicativo, conciso e claro.

Gomes (2003, p. 141) afirma que, para Garrison (1985), “[...] o surgimento de novos recursos tecnológicos capazes de desencadear alterações [...] nos modelos de educação a distância não significa a exclusão dos modelos e tecnologias anteriores [...]”. Dessa forma, podemos afirmar que é possível a coexistência dos modelos, ou seja, realidades próximas da atual, onde há o uso de correspondência, telecomunicações e mediação por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Gomes (2005, p. 231) enfatiza essa idéia, afirmando que “[...] todas as modalidades de utilização das TIC na educação têm a sua validade e o seu potencial específico, podendo coexistir de forma harmónica e complementar”.

Além da classificação de Garrison (1985), temos outras perspectivas, como a de Nipper (1989), que apresenta gerações que coincidem com as de Garrison (1985) no que tange às duas primeiras, porém com várias divergências com relação à terceira, que, segundo Gomes (2003, p. 144), “[...] consiste na valorização da comunicação e da aprendizagem como um processo social, tratando-se de uma questão não só tecnológica mas também institucional e pedagógica”. Ele propõe uma terceira geração de modelos de Educação a Distância com fortes pilares na comunicação em grupos, possibilitadas pelas redes de computadores e telecomunicações. Surge então a perspectiva de uma análise a partir da interação entre os alunos. Bates (1985), também citado em Gomes (2003, p. 147), já apresenta essa perspectiva ao propor uma terceira geração baseada “nos *media* de comunicação bidirecional que permitem a interacção directa entre o professor e o aluno e frequentemente dos alunos entre si, individualmente ou em grupos”.

Assim, partindo dos autores apresentados, Gomes (2003) afirma:

A evolução das tecnologias envolvidas no estabelecimento de comunicações através de redes de computadores, como sejam o correio electrónico e principalmente as conferências electrónicas, parece-nos um aspecto extremamente importante ao permitir condições para o desenvolvimento de modalidades de educação a distância em que a interacção frequente e atempada entre professores e alunos e de alunos entre si seja um aspecto determinante. (GOMES, 2003, p. 147)

Dessa maneira, podemos afirmar que o desenvolvimento dos modelos da Educação a Distância, além dos aspectos pedagógicos, também apresenta uma estreita ligação com o aumento na variedade de recursos tecnológicos que, no decorrer do seu

desenvolvimento, possibilitou novos mecanismos de comunicação e representação dos conteúdos trabalhados na Educação a Distância.

Mediante a análise dos autores apresentados, Gomes (2003, p. 153) propõe uma síntese na classificação dos modelos de formação a distância em termos de gerações de inovação tecnológica, afirmando que “[...] determinadas tecnologias permitem certas opções pedagógicas que outras não permitem e que esse é um fator importante a considerar na selecção de um modelo de educação a distância”. Afirma ainda que,

Importa ter sempre presente a necessidade de adotar as tecnologias mais adequadas e disponíveis tendo em vista a população-alvo a que se dirige determinada iniciativa de educação a distância; caso contrário poderemos gerar situações de discriminação, com a possibilidade de exclusão dos menos favorecidos, acentuando assim os problemas que se supõe e deseja que o acesso à educação possa ajudar a resolver. (GOMES, 2003, p. 153-154)

O Quadro 05 apresenta as principais características da classificação das gerações tecnológicas proposta por Gomes (2003).

**Quadro 05 – Características principais das gerações de inovação tecnológica no ensino a distância (GOMES, 2003, p. 152)**

	<b>1ª Geração</b>	<b>2ª Geração</b>	<b>3ª Geração</b>	<b>4ª Geração</b>
	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	Aprendizagem em rede
<b>Cronologia</b>	1833...	1970s...	1980s...	1994...
<b>Representação de conteúdos</b>	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interactivo	Multimédia colaborativo
<b>Distribuição de conteúdos</b>	Documentos impressos e recorrendo ao correio postal	Emissão em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivas	CD_ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal	Páginas web distribuídas em redes telemáticas. Arquivos em rede para “download” e “upload”
<b>Comunicação professor/aluno</b>	Muito rara	Pouco freqüente	Freqüente	Muito freqüente
<b>Comunicação aluno/aluno</b>	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
<b>Modalidades de comunicação disponíveis</b>	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente defasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequeno defasamento temporal e síncrona de carácter permanente	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno defasamento temporal e síncrona individual ou de

			(com registro eletrônico)	grupo e de caráter permanente (com registro eletrônico)
<b>Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação</b>	Correio postal	Telefone	Telefone e correio eletrônico	Correio eletrônico e conferências por computador

Por meio do Quadro 05, podemos perceber a proposta de uma quarta geração tecnológica, caracterizada por uma representação multimídia dos conteúdos de ensino, estruturadas sobre ambientes disponibilizados por meio de redes de computadores. Gomes (2003) faz essa classificação por se tratar de uma abordagem mais atual, já que os autores apresentados defenderam suas idéias dentro de um contexto de início dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses são ferramentas construídas para permitir a interação entre os alunos, e entre professor e alunos, de maneira presencial ou à distância. Carês e Tentor (2004, p. 20) afirmam que um ambiente virtual de aprendizagem “[...] faz uso de estudos de casos de problemas, desenvolvidos pelos alunos, organizados em grupos”. Se essa prática realmente ocorre, essa é uma perspectiva que se enquadra perfeitamente na quarta geração, proposta por Gomes (2003).

Segundo Almeida (2003), os ambientes virtuais de aprendizagem, que ela denomina como ambientes digitais, apresentam recursos semelhantes aos oferecidos atualmente pela internet, como correio eletrônico, fórum de discussões, bate-papo, videoconferência, entre outros. Entretanto,

Esses ambientes têm a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios pré-estabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software e possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias e interligadas por meio de conexões (links internos ou externos ao sistema). (ALMEIDA, 2003, p. 5)

As considerações feitas no presente capítulo visam esclarecer elementos que porventura apareçam no discurso dos professores que fizerem parte da pesquisa, uma vez que sua prática avaliativa também estará ligada ao seu entendimento de Educação a Distância e o uso das TICs no processo de aprendizagem dos alunos.

## **CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Neste capítulo abordaremos aspectos teóricos da avaliação da aprendizagem também na busca por elementos que permitam uma melhor compreensão dos resultados da pesquisa desenvolvida. Iniciaremos apresentando uma linha histórica de conceitos sobre o tema e suas implicações epistemológicas, trazendo as principais correntes e evidenciando o que está presente na educação brasileira. Fecharemos o capítulo apresentando as principais contribuições de autores que já abordaram as especificidades da avaliação da aprendizagem na educação a distância.

### **2.1 Avaliação: a evolução histórica de um conceito**

A avaliação da aprendizagem constitui-se num dos pontos mais delicados da prática pedagógica do professor. Segundo Haydt (1997), o professor preocupa-se com os resultados da avaliação, pois, além de ser sua a tarefa de verificar e julgar o rendimento dos seus alunos, os dados provenientes da avaliação servem tanto para ajudá-lo na orientação aos alunos com dificuldades, quanto para refletir sobre sua própria atuação em sala de aula. Dessa maneira, “ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho” (HAYDT, 1997, p. 7). Dentro desse contexto, o primeiro desafio reside exatamente na conceituação de avaliação da aprendizagem.



Diversos autores concordam que existe uma grande variação conceitual, tanto por parte dos professores quanto dos estudiosos da área. Isso se dá pelo fato de que “[...] em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação” (ROMÃO, 2005, p. 56). Entretanto, Romão (2005) também afirma que é possível fazer um agrupamento dessas concepções em grupos menores, apesar das pequenas variações formais existentes entre elas.

Dentro dessa perspectiva, destacaremos algumas definições ou conceitos que julgamos interessantes para o entendimento dessas concepções, dentro dos objetivos deste trabalho.

Para Depresbiteris (1998, p. 163) “a avaliação da aprendizagem está estreitamente relacionada à abordagem curricular”. Citando McNeil (1981), a autora classifica o currículo em acadêmico, tecnológico, humanístico e de reconstrução social.

O currículo acadêmico tem por finalidade o desenvolvimento da mente racional e o treinamento do aluno no uso das idéias e processos mais proveitosos para a investigação de problemas e pesquisa especializada. A avaliação apresenta meios que variam de acordo com as especificidades das disciplinas.

No currículo tecnológico, os objetivos têm uma ênfase comportamental ou empírica e os produtos ou processos de aprendizagem são especificados de forma que possam ser observados ou medidos. Nesse contexto, a avaliação apóia-se no desempenho em testes padronizados ou específicos para os objetivos.

O currículo humanístico tem como principal forma de organização a integração, ou seja, a gradativa unidade do comportamento do aluno. Nesse caso, a avaliação enfatiza o processo e não o produto, buscando dessa forma verificar se os alunos estão se humanizando mais e se tornando mais independentes.

No currículo de reconstrução social, os alunos devem encontrar soluções para os problemas sociais e a avaliação ocorre pela cooperação dos próprios alunos, que ajudam a selecionar, administrar e avaliar os exames.

Na avaliação da aprendizagem, principalmente, as múltiplas formas propostas pelos diferentes tipos de currículo devem ser usadas, buscando-se antes de tudo, analisar sua significância e sua qualidade, para auxiliar no desenvolvimento do aluno. (DEPRESBITERIS, 1991, p. 62)

O conceito de avaliação passou por significativas mudanças históricas, que podem ser agrupadas em quatro gerações:

- Avaliação como medida (décadas de 20, 30 e 40);
- Avaliação como alcance de objetivos (décadas de 50, 60 e 70);
- Avaliação como subsídio ao julgamento (décadas de 60, 70 e 80);
- Avaliação como negociação (a partir da década de 80).

Vejamos melhor essas quatro gerações.

### **2.1.1 Avaliação como medida**

A base para esta concepção de avaliação foi o chamado modelo psicométrico que, segundo Quinquer (2003), originou-se no início do século XX e teve seus maiores êxitos a partir da década de 1930, num momento onde as práticas avaliativas se viram influenciadas pelas correntes positivistas e condutistas. A ênfase está toda na elaboração e aplicação de testes, assim como na análise dos seus resultados. Assim, o ato de avaliar a aprendizagem é entendido como mensurar, medir, verificar.

Dentro desta perspectiva, a avaliação é extremamente técnica e instrumental, com grande importância e confiança delegada aos dados quantitativos e aos instrumentos que permitem a coleta desses dados. Os testes são estudados para controlar o que eles medem, de acordo com Bonniol e Vial (2001). Não há, dessa forma, distinção entre avaliação e mensuração na prática avaliativa, uma vez que as premissas do positivismo residem no científico, objetivo e quantificável.

Todas as ferramentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada. Avaliar é situar em uma escala “de valor” [...]. As estatísticas ocupam um lugar primordial, em vez da metodologia. Em outros termos, o método de avaliação confunde-se com os procedimentos de aplicação no teste, em uma cientificidade estrita, extraída das Ciências da Natureza: descobrir os acontecimentos enganadores, tomar distância por meio da matemática, gerar o acaso e generalizar os resultados. (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 49)

O papel do professor, nessa concepção, é o de profissional cuja competência está diretamente ligada aos índices de reprovação no sentido de que, quanto maior tal índice, mais se caracteriza o seu trabalho como forte e exigente. Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem assume um caráter fortemente classificatório, selecionando e discriminando os

alunos com base em médias gerais que levam à comparação dos alunos com os demais na tomada de decisão quanto ao seu desempenho na aprendizagem. A medida em educação, conforme Mediano (1982), faz apenas uma descrição quantitativa do grau do domínio de um conteúdo por parte do aluno, não incluindo as descrições qualitativas nem juízos de valor.

Para Perrenoud (1999, p. 11), essa concepção segue o que ele denomina como “lógica da excelência”, onde “a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. No decorrer do ano letivo, todas as atividades avaliativas criam “pequenas hierarquias de excelência”, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final:

- Seja porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação contínua não é acompanhada por provas padronizadas ou exames;
- Seja porque a avaliação durante o ano funciona como um treinamento para o exame. (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Dessa forma, essa hierarquização apenas estigmatiza a ignorância de alguns para celebrar a excelência de outros. Perrenoud afirma ainda:

Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos. [...] Essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é “melhor ou pior” do que seus colegas. (PERRENOUD, 1999, p. 12)

Segundo Haydt (1997), essa abordagem da avaliação centrada na mensuração logo deixou transparecer uma limitação: nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. Popham (1983) apud Depresbiteris (1989, p. 45) afirma que “[...] o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota”. Depresbiteris (1998) observa que a avaliação ainda é confundida com a mensuração e isso se dá pela própria origem histórica da avaliação e defende, também citando Popham (1983), que a diferença está no fato de que a medida diz o

quanto o aluno possui de determinada habilidade, enquanto a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade.

### 2.1.2 Avaliação por objetivos

O conceito de avaliação, inicialmente associado à medida, evoluiu na busca por um melhor entendimento e passou a ser relacionado à idéia de descrição. Segundo Depresbiteris (1989), procurando quebrar um pouco a idéia específica de mensuração, surgem nos Estados Unidos, no final da década de 1960, os estudos de Ralph Tyler, considerado o “pai” da avaliação, e que defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva relacionada à consecução de objetivos curriculares.

Segundo Haydt (1997, p. 12), “Tyler enfatiza o caráter funcional da avaliação, pois ela se processa em função dos objetivos previstos”. Nessa perspectiva, a principal preocupação passa a ser a descrição de padrões de critérios e não mais apenas elaborar testes. A meta é descobrir se os objetivos foram alcançados e, se não o forem, investigar as razões para tal resultado.

De acordo com Tyler apud Depresbiteris (1989, p. 7) “[...] há muitos meios de se conseguir evidências sobre mudanças comportamentais”. Assim, a avaliação está diretamente relacionada a qualquer meio capaz de assegurar evidências válidas sobre os comportamentos em seus diferentes níveis e manifestações.

Uma preocupação decorrente desta concepção está na precisão do enunciado dos objetivos, onde deve haver um detalhamento dos indicadores estipulados como importantes, ou seja, qual será o comportamento observável, as condições para realização e quais os critérios de desempenho esperados.

A avaliação, nessa perspectiva, implica no julgamento do comportamento dos alunos, pois, a educação aqui objetiva a modificação de comportamentos. Tyler também defende que “[...] a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subseqüentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo” (TYLER apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

Segundo Depresbiteris (1989, p. 8-9), Tyler criou um modelo de avaliação composto dos seguintes passos:

1. Formulação e classificação dos objetivos, segundo níveis de generalidade e especificidade;
2. Definição de cada objetivo em termos comportamentais;
3. Identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos nos objetivos;
4. Seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados, ou construção de novos instrumentos para a coleta de informações sobre cada objetivo;
5. Elaboração de critérios para a interpretação de resultados.

A avaliação por objetivos valoriza, além das tradicionais provas escritas, as entrevistas e as observações, uma vez que considera tais instrumentos válidos para o levantamento tanto de dados quantitativos quanto qualitativos. Os testes não podem ser considerados sem uma visão de conjunto com os demais instrumentos, pois a essência está no confronto de dados. Isso valoriza, de certa forma, as demais tarefas que o aluno desenvolve no processo de aprendizagem.

Entretanto, “Tyler pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor”, afirma Depresbiteris (1989, p. 9). Dessa forma, a avaliação assume um caráter finalista, somativo, e não contribuiria para o processo de ensino em andamento. Mas não deixa de ter um caráter motivador, uma vez que o aluno, conhecedor dos objetivos e dos meios para atingí-los, se sente estimulado a trabalhar, uma vez que identifica as finalidades do trabalho a ser desenvolvido.

Segundo Perrenoud (1999), quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio, introduziu um postulado totalmente diferente da mensuração pura e da avaliação como algo pontual e terminal. A avaliação passou a se constituir em um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Já não estaria mais a serviço da excelência, pois seu papel não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e o modo de raciocínio de cada aluno, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Para Perrenoud (1999), nesse momento ocorre a

transposição da avaliação formativa à pedagogia e às aprendizagens dos alunos, no que o autor denomina como “lógica da regulação das aprendizagens”.

### **2.1.3 Avaliação como subsídio ao julgamento**

Cronbach, citado por Depresbiteris (1989), foi o primeiro a vincular as atividades avaliativas ao processo de tomada de decisão, por volta de 1963, chamando a atenção para a importância do julgamento. Dessa forma, dentro de uma perspectiva de emissão de juízos e valor, de mérito, de relevância, a avaliação passa a ser encarada como uma busca de informações como forma de subsidiar julgamentos.

O julgamento, agora elemento essencial do processo de avaliação, passa a considerar o mérito – o valor intrínseco do trabalho, como a criatividade, a coerência e o aprofundamento, por exemplo – e a relevância das atividades, julgando as implicações, o impacto ou a influencia dos resultados obtidos com o trabalho desenvolvido.

Segundo Depresbiteris (1989, p. 9), “Cronbach apresenta a idéia de que um teste de aprendizagem deve ser apropriado à decisão a ser tomada e que, para isso, antes de tudo, deve haver definição precisa do propósito do sistema de testagem”.

### **2.1.4 Avaliação como negociação**

A partir da década de 1980 a avaliação começa a ser vista como um processo de negociação entre os envolvidos em uma atividade, dentro de uma perspectiva de valorização do erro no sentido de, por meio de suas razões, determinar o momento em que o entendimento de um conteúdo se rompeu.

Segundo Hadji (2001, p. 34-35), “[...] a avaliação é socialmente condicionada, [...] deve-se necessariamente levar em conta os dois comportamentos ao mesmo tempo, o do professor e o do aluno, e manter juntas as duas pontas da cadeia”. Isso denota a necessidade de um alto grau de interação entre o professor e seus alunos. A nota continua quantitativa, mas o avaliador, segundo essa concepção, é um instrumento de comunicação social, e não mais um instrumento de medida.

As principais características dessa concepção de avaliação são:

- Ênfase no processo de elaboração do conhecimento pelo aluno e não só o produto;
- Detecção dos bloqueios, dificuldades e erros a serem trabalhados durante a aprendizagem do aluno;
- Valorização do erro como um forte indicador do que rompeu o processo de aprendizagem;
- Identificação dos interesses, objetivos e preocupações do professor e do aluno.

## 2.2 Funções e modalidades da avaliação

Para Bloom et al. (1983, p. 23), “[...] se o papel da avaliação é o de trazer subsídios tanto para os processos de ensino quanto para os de aprendizagem, ela deve ser realizada não só ao término destes processos mas também enquanto ainda se encontram fluidos e passíveis de modificação”. É neste contexto que diversos autores procuram caracterizar as principais funções da avaliação da aprendizagem.

Haydt (1997) determina como propósitos da avaliação:

- Avaliar para conhecer os alunos;
- Determinar se os objetivos previstos para o processo ensino e aprendizagem foram ou não atingidos;
- Aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem;
- Diagnosticar as dificuldades de aprendizagem;
- Promover os alunos.

Sant’anna (1995) divide as funções da avaliação em gerais e específicas. Segundo a autora, são funções gerais da avaliação:

- Fornecer as bases para o planejamento;
- Possibilitar a seleção e a classificação de pessoal;

- Ajustar políticas e práticas curriculares.

São funções específicas da avaliação, segundo Sant'anna (1995):

- Facilitar o diagnóstico;
- Melhorar a aprendizagem e o ensino (controle);
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Interpretar os resultados;
- Promover, agrupar alunos (classificação).

“Toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz [...] a um melhor ajuste ensino/aprendizagem”, afirma Hadji (2001, p. 20), que defende ser obrigação do professor adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação.

Os propósitos apresentados pelos autores podem ser agrupados em três macro-funções para a avaliação: diagnóstico, controle e classificação.

A função diagnóstica da avaliação, segundo Sant'anna (1995), citando Bloom, caracteriza-se pela verificação de pré-requisitos de conhecimentos e habilidades para que o aluno possa aprender algo novo, identificando, quando necessário, as possíveis causas de suas dificuldades de rendimento, o que ajuda também na comprovação de hipóteses sobre as quais se baseia o currículo.

A função formativa tem o caráter de controle e permite o acompanhamento dos resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades, procurando assim melhorar o ensino e a aprendizagem, apontando possíveis deficiências no desenvolvimento.

Observar o rendimento do aluno e, com base nos resultados, classificá-lo é a premissa da função classificatória da avaliação, que se preocupa em confirmar expectativas globais quanto ao desempenho de aprendizagem do aluno.

Com base nessas três funções que a avaliação pode desempenhar é que são alicerçadas as modalidades de avaliação apontadas por diversos autores. Segundo Haydt (1997, p.16), “relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa”. A avaliação diagnóstica é proposta por Bloom et al.



(1983), em adição às avaliações formativa e somativa, denominadas por Scriven apud Bloom et al. (1983). A preocupação central de Scriven com a avaliação diz respeito aos currículos. Bloom se preocupou com a instrução e a aprendizagem do aluno.

### **2.2.1 Avaliação diagnóstica**

Segundo Bloom et al. (1983), o professor teve ter a capacidade de diagnosticar nos seus alunos as características que forem relevantes para o ingresso em um curso ou programa. Nesse sentido, “a avaliação pode desempenhar um papel crucial no fornecimento das informações que o professor necessita para tomar as decisões necessárias em relação a cada aluno ou a todo o grupo com o qual vai trabalhar” (BLOOM et al., 1983, p. 17).

A avaliação diagnóstica, dessa forma, “pretende averiguar da posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (RIBEIRO, 1994, p. 79).

A intenção da avaliação diagnóstica é, na sua essência, verificar se o aluno apresenta ou não o domínio dos pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, como lembra Haydt (1997). Esses pré-requisitos, segundo Ribeiro (1994, p. 80), constituem-se dos “[...] conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens”. Assim, os testes diagnósticos têm suas questões formuladas sobre os pré-requisitos da nova unidade, novo semestre letivo ou novo curso.

Apesar de aparentemente apresentar um caráter inicial, não seria apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica, conforme Haydt (1997). Para o autor, o ideal é que a mesma seja aplicada em cada unidade de ensino, verificando quais as informações que os alunos possuem sobre o assunto e quais habilidades apresentam para dominar o conteúdo, o que facilitaria o desenvolvimento da unidade e ajudaria a garantir o processo ensino e aprendizagem.

Sant’anna (1995) observa que uma avaliação diagnóstica segura permite a tomada de providências para o estabelecimento de novos objetivos, assim como a retomada de objetivos não atingidos e a elaboração de diferentes estratégias de reforço. Também defende

que situações alternativas poderão e deverão ser providenciadas para que a maioria dos estudantes aprenda de modo completo as habilidades e os conteúdos pretendidos.

Apesar da maioria dos autores chamar esse tipo de avaliação de diagnóstica, Hadji (2001, p.19) defende que o termo mais adequado seria *avaliação prognóstica*, uma vez que “[...] toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. A peculiaridade da avaliação prognóstica seria a “[...] função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, [...] adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas [...] mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)”.

Parte da avaliação diagnóstica pode ser obtida por meio –dos registros de avaliações anteriores realizadas com os alunos, como lembram Bloom et al. (1983). Para os autores, outros aspectos podem exigir um diagnóstico específico e testes de classificação ou testes de aptidões e outros instrumentos que possam sugerir alternativas ao processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica também tem, segundo Bloom et al. (1983, p. 23), o propósito de “[...] identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas. [...]”. Algumas dessas dificuldades seriam de natureza cognitiva e têm sua origem no próprio processo ensino e aprendizagem. Além de cognitivas,

[...] O aluno pode, também, apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes por ele vivenciadas em casa, na escola ou com seu grupo de colegas. [...] Outro caso é o do aluno muito apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos. (BLOOM et al., 1983, p. 23-24)

Assim, a avaliação diagnóstica também serve como parâmetro para a melhoria do processo de ensino como um todo e até mesmo para a integração do aluno com os demais colegas e com a escola, e não apenas como um meio de adaptação de uma unidade de ensino à realidade de um grupo de alunos.

### 2.2.2 Avaliação somativa

Se a principal característica da avaliação diagnóstica é o caráter pré-instrução, ou seja, a verificação dos requisitos necessários para que se inicie um curso ou unidade de ensino, a avaliação somativa encontra-se no outro extremo do processo de ensino, tendo um caráter essencialmente terminal e função classificatória. Segundo Ribeiro (1994, p. 89), a avaliação somativa “[...] pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno ao final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional. (MEC, 1997, p. 42)

Hadji (2001, p. 19) fala de uma avaliação cumulativa que “[...] tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação”. Haydt (1997, p.25) corrobora afirmando que “o aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas. [...] Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção”. Isso caracterizaria sua intenção certificativa e classificatória, assim como sua visão mais global da aprendizagem. “A avaliação somativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe” (HAYDT, 1997, p. 25-26).

Tradicionalmente, é com essa função classificatória que a avaliação tem sido mais usada na escola, lembra Haydt (1997). Bloom et al. (1983) afirmam que, no passado, freqüentemente a avaliação era de natureza exclusivamente somativa, sendo realizada apenas no final da unidade, capítulo, curso ou semestre, quando já é tarde demais para se modificar qualquer processo, pelo menos naquele grupo específico de alunos. Entretanto, Ribeiro (1994) defende que a função e a utilidade da avaliação somativa no ensino nem sempre têm sido bem entendidas e, por ter lugar no final de um processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes os seus resultados são considerados como “irremediáveis”. Apesar de não permitir reflexões e

mudanças para o grupo de alunos no qual foi aplicada, a avaliação somativa permite, segundo Ribeiro (1994), aferir resultados de aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino, além de prestar-se à classificação. “A avaliação somativa corresponde, pois, a um **balanço final**, a uma *visão de conjunto* relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” (RIBEIRO, 1994, p. 89, grifo do autor).

Bloom et al. (1983) fazem uma distinção entre avaliação somativa a longo prazo e o que eles denominam como avaliação somativa intermediária. A primeira, ao término do curso, infere a extensão em que o aluno atingiu toda a amplitude dos resultados contidos no curso ou semestre letivo, por exemplo. A avaliação somativa intermediária, por outro lado, gira em torno de resultados mais diretos, e menos generalizáveis, uma vez que consideram um conteúdo ou um grupo de conteúdos menor e mais específico. Pode-se então afirmar que, em determinadas situações, a avaliação somativa acaba tendo certo caráter formativo, pois não há como deixar de fazer ajustes no processo como um todo aplicando avaliações somativas intermediárias.

### 2.2.3 Avaliação formativa

A avaliação formativa possui função de controle e “[...] é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades”, afirma Haydt (1997, p. 17). Ela objetiva determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque, segundo Haydt (1997), antes de seguir para uma etapa subsequente de ensino e aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter o seu alcance assegurado. Ribeiro (1994, p. 84) complementa afirmando que esse tipo de avaliação “[...] pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”, corroborado por Sant’anna (1995, p. 34), que afirma que ela “localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos”.

Para diversos autores como Bloom et al. (1983), Hadji (2001) e Silva (1992), a avaliação formativa é a que mais pode ser considerada como parte integrante do processo de ensino, pois fornece retroalimentação que contribui para a detecção e identificação de

deficiências na forma de ensinar, permitindo assim o aperfeiçoamento, tanto curricular – dentro da perspectiva considerada por Scriven – quanto metodológico, dentro da abordagem da avaliação da aprendizagem, considerada por Bloom et al. (1983) e corroborada por Haydt (1997), que defende ainda que esta modalidade de avaliação pode ser trabalhada como um recurso de motivação. “Teoricamente, tal avaliação deveria ser permanente ou contínua, meta desejável de que qualquer professor deseja aproximar-se. De fato, a avaliação contínua mais não é do que uma avaliação formativa permanente” (RIBEIRO, 1994, p. 84).

Para Silva (1992, p. 44), em termos curriculares, a avaliação formativa, “[...] que inclui a análise de determinados aspectos do currículo, tais como validade de conteúdo, nível de vocabulário adequação de meios, durabilidade de material, etc., é interna e global, e pretende melhorar o produto que ainda está para ser concluído”. Considerando o processo de ensino e aprendizagem, esta avaliação permite levantar informações úteis à regulação do próprio processo, como defende Hadji (2001).

A aplicação freqüente de testes de avaliação formativa regula a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado. O uso apropriado destes testes ajuda a assegurar que cada conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado, antes do início das tarefas subseqüentes. (BLOOM et. al, 1983, p. 60)

A afirmação de Bloom et al. (1983) denota o caráter contínuo da avaliação formativa. Para Ribeiro (1994), as circunstâncias que tornam certos momentos mais relevantes do que outros, nesse processo, variam de unidade para unidade. Entretanto, para qualquer unidade, o professor deve procurar identificar quais são essas circunstâncias, determinando o quanto antes os momentos de avaliação formativa, quando estiver na etapa de planejamento.

Para Hadji (2001),

[...] considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa. [...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. [...] Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores [professor e aluno] do processo educativo. (HADJI, 2001, p.20)

Assim, a avaliação não seria útil apenas no planejamento do curso, mas principalmente no ensino e na aprendizagem como um todo, permitindo o aperfeiçoamento do

processo e a redução dos efeitos negativos associados à avaliação, como defende Bloom et al. (1983). Haydt (1997, p. 19) organizou as modalidades de avaliação com as suas respectivas funções e propósitos, que podem ser melhor entendidos no Quadro 06.

**Quadro 06 – Modalidades e funções da avaliação (HAYDT, 1997, p. 19).**

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou a ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

Segundo Perrenoud (1999),

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. É esse caráter metódico, instrumentado e constante que a distancia das práticas comuns. (PERRENOUD, 1999, p. 14)

Assim, a avaliação formativa deve criar seus próprios instrumentos, que vão, segundo Perrenoud (1999, p. 15), “[...] desde o teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno”.

### 2.3 Fundamentos filosóficos e pressupostos epistemológicos

Muitas vezes, na sua prática, o professor toma decisões sem ter muita consciência dos seus pressupostos epistemológicos. Entretanto, nenhuma ação é neutra, carregando

sempre em si um modo de entender o aluno, a escola e o seu próprio papel como professor. Franco (1991) defende que é importante o aprofundamento dos pressupostos subjacentes às modalidades de avaliação, já que isso:

[...] pode contribuir para uma opção mais consciente no que diz respeito à organização da estrutura curricular, à sistemática de avaliação a ser adotada e, principalmente, funcionam como parâmetros para o julgamento da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do aluno. (FRANCO, 1991, p. 15)

Apesar dos autores divergirem na nomenclatura e classificação dos modelos de avaliação, todos trazem no seu bojo as matrizes filosóficas e epistemológicas. Franco (1991), apoiando-se no critério de tratamento da relação sujeito-objeto no ato do conhecimento, identifica três modelos epistemológicos de avaliação: o objetivismo, o subjetivismo e o vínculo indivíduo-sociedade.

### **2.3.1 O objetivismo**

O objetivismo tem sua matriz epistemológica no Positivismo, cuja concepção, fortemente ligada às ciências naturais, foi rapidamente assimilada pela transposição dos critérios de cientificidade para as ciências sociais. Esses critérios têm como condições indispensáveis a observação, a verificação e a experimentação, afirma Franco (1991).

Os postulados teóricos da matriz positivista se consolidam a partir de três princípios fundamentais, como aponta Franco (1991, p. 16):

- A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- Na vida social, assim como na natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- Em conseqüência, toda a ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;
- A sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis independentes da vontade e ação humanas.

Como conseqüência desses princípios, passa-se a dar um tratamento científico ao fato social, supondo assim um isolamento do sujeito que o estuda, buscando dessa forma a objetividade da observação. Depresbiteris (1991, p. 56) lembra que “a matriz positivista

marca uma visão orgânica da natureza, fundada nos resultados de um saber construído objetivamente, à luz dos fatos ou das relações”.

Isso implica considerar os fatos sociais como desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, em contrapartida, o cientista social como ‘subjetivo’ mas com a tarefa de esforçar-se para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela. (FRANCO, 1991, p. 16)

Assim, de acordo com o positivismo, fazer ciência é lidar com aquilo que pode ser observado, medido e manuseado. As bases teóricas residem no individualismo, cientificismo e na planificação, como aponta Franco (1991).

Alguns avaliadores, influenciados pelos princípios positivistas, transpuseram para a educação os métodos científicos originalmente construídos para investigar a natureza física, afirma Depresbiteris (1991). Na prática avaliativa, o objetivismo implica na valorização dos instrumentos de mensuração, enaltecendo a importância de testes e medidas, de escalas de observação de atitudes, do uso de questões essencialmente objetivas, no planejamento sistêmico, numa pedagogia claramente tecnicista. É grande o valor dado à operacionalização, às estratégias, procedimentos e sistemática de avaliação. O não observável não pode ser avaliado. Em decorrência dessa abordagem, a avaliação também assume um caráter classificatório e de excelência, como aponta Perrenoud (1999).

### **2.3.2 A abordagem subjetivista**

Contraopondo-se à abordagem objetivista, estabeleceu-se o modelo subjetivista, no qual há uma predominância do sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento. Segundo Franco (1991), não há nesse modelo uma preocupação com a garantia da objetividade do conhecimento.

A matriz epistemológica do modelo subjetivista é o Idealismo, corrente na qual o conhecimento é considerado parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir das suas experiências e seus valores.

Segundo Franco (1991, p. 19), “nessa abordagem, a predominância [...] volta-se para a atividade do sujeito, a quem atribui-se o papel de criador da realidade. [...] O objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha por isso mais importância”.



No campo da avaliação, a abordagem subjetivista representou um avanço que direcionou à geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes. “A atenção volta-se para a apreensão das habilidades já adquiridas [...] que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis”, afirma Franco (1991, p. 20). Dentro desse contexto há uma valorização da auto-avaliação e da análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem. Nos instrumentos, aumenta-se o espaço para as questões abertas e que busquem a opinião do sujeito, que constrói suas respostas, em contraponto à escolha de um conjunto fechado de alternativas. Há, dessa forma, um foco qualitativo, nos sentimentos e interpretações dos sujeitos e nas relações inter-pessoais.

No contexto subjetivista, o professor não se indaga sobre o quanto o aluno aprendeu, e sim sobre como ele aprendeu e se esse aprendizado lhe dá mais autonomia e independência para novas aprendizagens. Dessa forma, a medida dá lugar para a busca das habilidades, que nem sempre se expressam como produtos observáveis.

Entretanto, para Franco (1991), apesar da relevância dos elementos e dos avanços, a matriz subjetivista ainda mostra-se insuficiente para a explicação da realidade educacional. A realidade também é fragmentada, já que as análises valorizam as experiências subjetivas e individuais do aluno, em detrimento da inserção social dos sujeitos e a dimensão histórica de suas trajetórias pessoais.

A total negação dos procedimentos quantitativos – fortemente relacionados com os pressupostos positivistas – também desfavorece o modelo subjetivista, uma vez que não contribui para uma consistência nas práticas avaliativas, que ficam sem princípios norteadores e sem clareza nos seus parâmetros avaliativos, conforme Franco (1991).

### **2.3.3 O vínculo indivíduo-sociedade**

Para Franco (1991, p. 22, grifo da autora), “tanto na vertente *objetivista* quanto na vertente *subjetivista*, a visão do indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e *abstrata*”. A insuficiência dos modelos, segundo Franco (1991), fez surgir novos modelos de análise, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre os indivíduos, educação e sociedade e consideram o caráter histórico e transitório dos fatos. A

sua matriz histórico-dialética faz com que seja considerada a especificidade da escola e a problemática do indivíduo.

Nesse contexto, os atores envolvidos do processo educativo precisam conhecer a realidade social onde a educação ocorre e, por meio –do entendimento das suas relações, conflitos e contradições em suas determinações históricas, poderem atuar conscientemente e de maneira coerente com os seus objetivos e finalidades. A avaliação demandará procedimentos e instrumentos que explicitem habilidades de pensamento, de elaboração pessoal e de criatividade, envolvendo conteúdos e situações que remetam para os problemas e desafios sociais, ambientais, científicos e tecnológicos postos pela sociedade globalizada.

Nessa abordagem, a redefinição da avaliação educacional deve ter como base o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica. Compreender o indivíduo, para Franco (1991), consiste em explicitar a especificidade de sua atividade no contexto de uma configuração social.

Em outro nível, isso implica também considerar que a construção do conhecimento (no aspecto teórico, das idéias) está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma pela qual os homens relacionam-se entre si, e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência. (FRANCO, 1991, p. 23)

Dessa forma, a ação educativa implica num entendimento das ações humanas como construtoras da própria história, num constante processo no qual o homem transforma-se a si mesmo e a sua consciência social. “Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do *motivo* e da *finalidade* dessa ação”, defende Franco (1991, p. 24, grifo da autora).

Portanto, é essencial que compreendamos como se dá o processo de avaliação dentro das especificidades da Educação a Distância.

#### **2.4 A avaliação da aprendizagem na Educação a Distância**

A Educação a Distância, apesar de atualmente estar fortemente relacionada aos avanços tecnológicos, não tem assegurado avanço igual nos modelos pedagógicos de ensino e,

menos ainda, na avaliação da aprendizagem, defende Cerny e Ern (2001). A transposição direta dos modelos presenciais para a modalidade a distância acaba por levar a equívocos metodológicos – tecnicismo e reprodução, por exemplo – que abrem espaço para uma ampla discussão a respeito do assunto.

Neder (1996, p. 73) defende que “o processo de avaliação da aprendizagem em EAD, embora possa sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais”. Entretanto, é recente o crescimento da publicação de teorias a respeito dos desafios da avaliação frente às peculiaridades da Educação a Distância. Segundo Silva (2006), a avaliação da aprendizagem constitui-se em um assunto que há tempos é muito discutido no ensino presencial, mas que ganha força na Educação a Distância. Ela ora se constitui num entrave ao processo de ensino e aprendizagem, ora surge como elemento que permite a reflexão sobre as práticas nesse processo.

Para Picanço (2003), ainda ocorre uma separação entre a avaliação da aprendizagem e os processos de ensino e aprendizagem dentro da Educação a Distância, com a adoção de modelos vigentes para educação presencial, com o intuito de controlar o processo de certificação dos cursos, visando principalmente evitar fraudes quanto ao reconhecimento da aprendizagem adquirida pelo aluno. Defende ainda que, dessa forma, mesmo sendo um curso a distância, a avaliação é presencial, o que acredita representar um momento de ruptura com o processo educativo em desenvolvimento mediado por tecnologias.

Entretanto, do ponto de vista operacional, a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância é similar à desenvolvida na educação presencial porque “qualquer modelo de avaliação em qualquer metodologia de ensino não prescinde de uma reflexão sobre os propósitos e funções, os conteúdos, os procedimentos e os avaliadores”, defende Andrade (1998, p. 39-40). Alonso (2005a, p. 162) corrobora afirmando que “[...] a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento do conhecimento e do ensino/aprendizagem ocorrem a partir dos mesmos princípios epistemológicos que dão base aos sistemas presenciais de ensino”. Portanto, muito mais do que instrumentos, deve haver uma forte discussão acerca dos pressupostos teóricos que permeiam as práticas avaliativas na Educação a Distância.

Segundo dados do AbraEAD (2008, p. 67), “a prova escrita presencial é a avaliação mais comum durante e no final dos cursos, sendo utilizada por 81,8%”. A Tabela 02 apresenta os tipos de instrumentos utilizados durante o processo e ao final dos cursos na modalidade a distância (ABRAEAD, 2008, p. 68).

Tabela 02 - Tipo de avaliação utilizada durante o processo e no final do curso.

Tipos de avaliações no processo	Durante o processo		Avaliação final	
	Freq.	%	Freq.	%
Prova escrita presencial	86	61,4	81	57,9
NR/NA	37	26,4	41	29,3
Trabalho de conclusão de curso	27	19,3	37	26,4
Trabalho de pesquisa	71	50,7	29	20,7
Trabalho prático	49	35,0	23	16,4
Outras	25	17,9	15	10,7
Prova prática presencial	23	16,4	13	9,3
Memorial	17	12,1	9	6,4
Prova escrita a distância	31	22,1		
Prova prática a distância	13	9,3		
<b>Total de instituições</b>	<b>140</b>		<b>140</b>	

Fonte: AbraEAD (2008, p. 68).

“O trabalho de pesquisa também é exigido por uma maioria das instituições durante o curso. Para avaliação final, além da prova escrita presencial, o trabalho de conclusão de curso, o trabalho de pesquisa e o trabalho prático são os mais citados” (ABRAEAD, 2008, p. 68).

Os dados refletem, de certa forma, a obrigatoriedade da avaliação presencial estipulada pela legislação que regulamenta a Educação a Distância no Brasil. Entretanto, observamos um percentual relacionado a instrumentos que diferem da prova. Dessa forma, podemos dizer que parte das instituições não relaciona a avaliação presencial diretamente ao instrumento prova. Além disso, a Tabela 02 nos permite inferir que há instituições que usam mais de um instrumento na avaliação final dos alunos, mas a organização dos dados não nos permite visualizar qual seria esse percentual.

A Tabela 03 apresenta os dados da avaliação final em função do credenciamento das instituições, de acordo com o AbraEAD (2008).

**Tabela 03 - Tipo de avaliação final empregado em instituição de EAD segundo o nível de credenciamento.**

	ESTADUAL		FEDERAL		TOTAL		TOTAL (SÓ RESPONDENTES) EM %
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Prova escrita presencial	29	60,4	52	56,5	81	57,9	81,8
NR/NA	11	22,9	30	32,6	41	29,3	---
Trabalho de conclusão de curso	5	10,4	32	34,8	37	26,4	37,3
Trabalho de pesquisa	9	18,8	20	21,7	29	20,7	29,2
Trabalho prático	9	18,8	14	15,2	23	16,4	23,2
Outras	5	10,4	10	10,9	15	10,7	15,1
Prova prática presencial	3	6,3	10	10,9	13	9,3	13,1
Memorial	1	2,1	8	8,7	9	6,4	9
<b>Total de instituições</b>	<b>48</b>		<b>92</b>		<b>140</b>		<b>99</b>

Fonte: AbraEAD (2008, p. 68).

Os dados apresentados pelo anuário não são suficientes para esclarecermos toda a questão da avaliação na Educação a Distância. Eles refletem apenas aspectos relacionados aos instrumentos, ou seja, não há como observarmos aqui os aspectos epistemológicos presentes nos instrumentos relacionados e nem mesmo se esses instrumentos estão adequadamente construídos. Porém nos permite refletir sobre o necessário debate que a avaliação da aprendizagem exige nos modelos de Educação a Distância

Segundo Oliveira (2006), na Educação a Distância, a avaliação é pensada enquanto sistema, ou seja, ela compõe o sistema de EAD juntamente com os sistemas de gestão, de tutoria, de comunicação e tecnologia, de elaboração de material didático, o que permite a avaliação da proposta curricular e o impacto socioeducacional dos cursos oferecidos.

A avaliação não pode ser vista, pois, isolada de uma proposta educacional, de um projeto de educação que traga em seu bojo um processo de transformação, uma proposta de ação que busque modificações de uma determinada situação. [...] A avaliação deve ser compreendida como um processo sempre circunscrito a um determinado projeto ou ações. (NEDER, 1996, p. 69-72)

Souza (1999) defende que a avaliação em EAD tem uma função pedagógica, tanto a avaliação do processo da produção como dos resultados dos alunos. Deve haver um cuidado no planejamento dos instrumentos que compõem as atividades de aprendizagem para que o aluno realmente possa aplicar constantemente o conhecimento apreendido.

Em se tratando especificamente da avaliação da aprendizagem, Silva (2006) defende que, na Educação a Distância, ela requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação solidificado na sala de aula no decorrer da história.

Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (SILVA, 2006, p. 23)

Silva (2006, p. 24) sugere “[...] um engajamento comunicacional capaz de contribuir para a necessária redefinição da aprendizagem e da avaliação”. Ele aponta as potencialidades da Educação a Distância e apresenta sugestões de encaminhamentos para a docência, para a aprendizagem e, principalmente, para a avaliação da aprendizagem.

A proposta de avaliação apresentada por Silva (2006) vem ao encontro das idéias apresentadas por Hoffmann (1991), que defende uma “avaliação mediadora”, desvinculada do autoritarismo da avaliação tradicional e dentro de uma perspectiva dialógica e cooperativa, permitindo principalmente a autonomia dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de seus estudos serem provenientes do ensino presencial, Hoffmann (1991) apresenta um posicionamento que condiz com as especificidades da Educação a Distância. Silva (2006) diz que ainda há necessidade de publicações a respeito da avaliação da aprendizagem e as peculiaridades da Educação a Distância, porém estas apresentam bastante sintonia com a idéia da “avaliação mediadora” defendida por Hoffmann (1991).

Silva (2006) alerta para o fato de, apesar das suas especificidades, ainda prevalece em muitos cursos a distância o caráter informacional baseado na apresentação para a recepção, numa perspectiva de transmissão e recepção solitária e contemplativa que cumpre tarefas e, no final, tem sua avaliação. É necessário criar um ambiente onde a avaliação seja reflexão transformada em ação, num processo permanente de construção do conhecimento. Primo (2006) corrobora, afirmando que as aulas expositivas, marca do modelo presencial, são convertidas em apostilas que fazem com que o aluno trilhe um caminho predefinido, com fases seqüenciais a serem vencidas e, ao final desse trajeto, testes de múltipla escolha o aguardam para avaliá-lo. Assim, a questão da avaliação da aprendizagem não estaria despertando interesse naqueles que ainda se agarram a modelos tradicionais de educação.

Todos os atores envolvidos na Educação a Distância, e a escola como um todo, precisam compreender o novo perfil esperado do aluno participante da EAD – embora grande

parte dos alunos ainda não se encaixe nesse perfil – como um estudante totalmente integrado ao caráter comunicacional das tecnologias digitais, característica essa que o transforma em um sujeito que não se contentará em apenas assistir passivamente a transmissão de um conteúdo. Em se tratando de ambientes virtuais de aprendizagem, hoje dominantes entre os instrumentos mediadores da Educação a Distância, o uso destes pressupõe imersão e participação do indivíduo, o que caracteriza a verdadeira interatividade. Entretanto, vale lembrarmos que a postura assumida no uso desses instrumentos é que determinará o seu potencial interativo e educacional. Silva (2006) alerta para o perigo da banalização do termo “interatividade”, como se bastasse a troca de ações para que a mesma acontecesse. Este novo paradigma implica num rompimento da lógica emissor-mensagem-receptor, agora dentro de um cenário onde a informação ganha todo o seu significado sobre a ação do receptor, agora também criador.

Para Alonso (2005a, p. 163), a Educação a Distância “[...] é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação ‘face a face’ entre alunos e professores”. Para a autora, “[...] elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, [...] assumem um papel central nos processos educativos”. Esse papel se dá em função da necessidade de mediar esses processos educativos. “Reforçamos o entendimento de que o grande avanço que se coloca hoje para a avaliação é constituir-se como parte do processo de ensino-aprendizagem, permeando e auxiliando todo este processo, não mais como uma atividade em momentos estanques e pontuais” (CERNY e ERN, 2001, p. 5).

Segundo Silva (2006), para a avaliação na Educação a Distância são necessárias ferramentas e interfaces que sejam adequadas às suas especificidades, como:

- **Autoria cooperativa:** é necessário que se definam coletivamente as formas, instrumentos e critérios de avaliação;
- **Auto-avaliação:** permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem individual segundo critérios estabelecidos;
- **Avaliação do grupo:** permite verificar o processo de aprendizagem coletiva por meio -de critérios coletivos;
- **Avaliação do professor:** permite verificar o processo de aprendizagem individual por meio de critérios previamente estabelecidos;
- **Histórico qualitativo:** consultar e acompanhar atividades desenvolvidas por cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;

- **Histórico quantitativo:** gera relatórios com dados estatísticos do ambiente, de grupos ou indivíduos.

Silva (2006, p 35) defende ainda que é necessário que nos preparemos para a “aprendizagem e para a avaliação interativas na sala de aula *online*”. A troca constante de experiências propiciadas pelo ambiente virtual, evidencia uma possibilidade de ajuda mútua e construção coletiva do conhecimento, e até mesmo de avaliação.

Precisamos ter claro que educação e avaliação interativas não são uma nova “tecnificação” da sala de aula; que em primeiro lugar deve estar a função social da escola e da universidade, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a alfabetização digital entendida num sentido restrito – mas, acima de tudo, a educação do sujeito na era do conhecimento e da aprendizagem. (SILVA, 2006, p. 35)

Autores como Neder (1996), Andrade (1998), Silva (2006) e Primo (2006) defendem o caráter formativo da avaliação da aprendizagem, dentro do contexto da Educação a Distância. Para Neder (1996) a avaliação de aprendizagem deve ser entendida, pois, como um processo contínuo que permita análise e uma atitude crítico-reflexiva. Primo (2006) concorda ao afirmar que mais importante do que avaliar o resultado final de forma isolada é observar o processo em sua continuidade, buscando conhecer a reflexão do aluno, as relações que ele estabelece e quais operações ele realiza ou inventa.

Tanto a avaliação formativa quanto a somativa são importantes na Educação a Distância. É o que defende Aretio (1994), porém afirmando que a avaliação formativa deve ter prioridade, pois serve de base para a assimilação de novas aprendizagens ou para a retificação das que não foram bem assimiladas pelo aluno. A avaliação somativa seria uma consequência da formativa e, por essa razão, não deve ser descontextualizada do que o aluno realiza durante o seu processo de aprendizagem. Para Neder (1996, p. 74), deve se estabelecer uma “rotina de observação e descrição contínua da produção do aluno que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, para efeito didático, não deve alterar a condição processual da avaliação”, ou seja, a avaliação não pode deixar de ser compreendida como parte do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Na Educação a Distância, o centro do processo de ensino é o aluno, mas a ele não pode ser delegada toda a responsabilidade pela aprendizagem. Dessa forma, procura-se ampliar as possibilidades de escolha do aluno, oferecendo visões alternativas sobre o mesmo problema e materiais complementares que auxiliem na sua formação (HACK et al., 2000, p.



7). O objeto de avaliação da aprendizagem deve ser as competências exigidas em situações problematizadas, defende Primo (2006). Assim, muito mais do que considerar o conteúdo, a avaliação na Educação a Distância – e por que não dizer em todas as modalidades de ensino – deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos e até mesmo psicomotores, quando pensamos em competências e habilidades.

Quanto à metodologia de avaliação, Hack et al. (2000) afirmam que desenvolver metodologias a serem empregadas na avaliação a distância e que possibilitem avaliações mais dinâmicas e interativas é um desafio, pois formas de avaliação inovadoras que se adaptem a este modelo são quase inexistentes, embora tenha ocorrido o avanço da modalidade a distância no sistema educacional.

No que diz respeito à função, os diversos autores que tratam a questão afirmam que o sistema de avaliação deve possuir uma estrutura que permita tanto a avaliação formativa quanto somativa. A função diagnóstica também aparece e está delimitada ao início do curso/disciplina. Dessa forma, segundo Andrade (1998, p. 39), “a avaliação da aprendizagem na educação a distância tem por principal função [...] realizar uma retroalimentação nos processos de ensino e aprendizagem”.

Com relação ao critério avaliativo, Aretio (1994), citado em Andrade (1998), diz que a avaliação pode ser: normativa, onde o aluno é avaliado tendo como base a comparação com outros membros do grupo; criterial, onde a base de comparação, julgamento ou apreciação são as condutas especificadas previamente; ou personalizada, quando a base para a avaliação é o próprio aluno. Isso é essencial em qualquer modalidade de ensino e, portanto, não pode deixar de ser considerada na Educação a Distância.

A questão dos sujeitos envolvidos é outra especificidade da Educação a Distância no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Nesta modalidade, espera-se a participação do aluno no processo avaliativo, principalmente por meio da auto-avaliação. Segundo Perrenoud (1999, p. 6) na educação a distância este tipo de estratégia “leva o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem, já que na maioria das vezes estuda individualmente”. A auto-avaliação incentiva o aluno a uma situação de comunicação, “colocando-o em confronto com seus próprios limites, no melhor dos casos, auxiliando a ultrapassá-los”.

Para Neder (1996, p. 74), o importante numa avaliação de aprendizagem é a análise da “capacidade de reflexão crítica dos alunos frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar

aquilo que julgam limitado em termos dos interesses da comunidade”. Andrade (1998) corrobora afirmando,

Assim como na educação presencial formal, na educação a distância a avaliação da aprendizagem exerce diferentes funções e desempenha diferentes papéis e, dentre estes, a auto-avaliação assume grande relevância visto que possibilita ao aluno comprovar de imediato e freqüentemente se sua aprendizagem está sendo consistente. (ANDRADE, 1998, p. 38)

Entretanto, Andrade (1998) cita Chacón (1996), que entende que a auto-avaliação deve se limitar apenas à avaliação formativa, enquanto a chamada hetero-avaliação (feita pelo professor) estende-se tanto à avaliação formativa como somativa.

Quanto à questão do tempo e do espaço, a avaliação na Educação a Distância pode ser realizada de forma presencial, a distância ou mista, sendo que esta última é a mais recorrente. Para Andrade (1998, p 47-48) “a avaliação presencial [...] é o tipo de avaliação na qual os instrumentos de coleta de informações são aplicados com tempo, espaço e situação rigidamente limitados”. Já a avaliação a distância “é usada com função formativa e ocorre durante o processo de estudo, enquanto a avaliação presencial tem a função de classificar e certificar aprendizagem e, em geral, ocorre ao final do processo de formação”.

Na Educação a Distância é importante que haja um cuidado com a definição das técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos utilizados nesta modalidade possuem uma variedade condizente com as especificidades da modalidade, aliados aos benefícios práticos dos ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Bruno e Moraes (2006, p. 57), “uma das grandes preocupações dos avaliadores é com relação à objetividade e clareza dos critérios e à adequação dos instrumentos de avaliação”.

Para Bruno e Moraes (2006, p. 60) “um dos grandes aliados dos ambientes de aprendizagem *online* são os registros”. Kenski et al. (2006) corroboram esta idéia afirmando que,

Estão ali impressões sobre as leituras, os posicionamentos teóricos nos debates, os questionamentos, as dúvidas, as proposições, tudo veiculado por meio das ferramentas síncronas e/ou assíncronas. Por ser escrita, toda a participação do aluno no curso pode ser recuperada, evidenciada, debatida. Na metodologia colaborativa e participativa a aprendizagem ocorre em meio a essas comunicações. Até o silêncio é significativo, falando, talvez, de retraimentos que podem ser superados com os devidos incentivos dos professores, tutores e demais alunos. (KENSKI et al. 2006, p. 82)

Espaços de interação nos ambientes *online*, como o fórum e as salas de bate-papo, permitem que as conversações se descentralizem, abrindo o diálogo para a participação ativa e democrática de todos os envolvidos, afirmam Bruno e Moraes (2006 p. 59). Pesce e Brakling (2006, p. 95) complementam afirmando que “a escrita digital, por ser mais ‘rastreadável’, pode tornar mais fácil para o mediador a análise das interações do que se estas ocorressem na oralidade”. Isso porque o registro escrito da interação permite um nível mais elaborado de reflexão, uma vez que abre mais possibilidades de sistematização de conceitos para a análise e acompanhamento do percurso cognitivo do sujeito em formação.

Entretanto, Bruno e Moraes (2006, p. 60) ressaltam que os registros provenientes dos ambientes virtuais de aprendizagem não esgotam o processo, “pois o que fica registrado é apenas parte do processo de construção de conhecimento do aluno, ou seja, é a sistematização do pensamento após o crivo crítico da língua escrita”. Lima Junior e Alves (2006, p. 69) alertam que “[...] apenas mudar o instrumento avaliativo não significa uma compreensão diferenciada dessa prática”, ou seja, mesmo que os ambientes permitam novos instrumentos ou novos usos para instrumentos já conhecidos, a condução desse processo pode, em alguns casos, insistir em “uma ação mecânica, tecnicista, marcada pelo princípio da assimilação e reprodução, bem como pela programação e homogeneização de papéis, atitudes, performances cognitivas”. Essas práticas equivocadas acabariam realizando “meras transposições dos cursos presenciais para ambientes que exigem não só uma configuração diferenciada, como também outra perspectiva teórico-prática” (LIMA JÚNIOR e ALVES, 2006, p. 71).

Os ambientes permitem que se captem uma quantificação (número de vezes que o aluno acessou determinada área, entrou no bate-papo, participou do fórum, por exemplo) que precisa ser complementada com uma avaliação qualitativa, indicando assim a necessidade de se definirem indicadores de qualidade, defendem Nunes e Vilarinho (2006).

Ao analisarem relatórios individuais gerados por um ambiente virtual de aprendizagem, Lima Júnior e Alves (2006) constataram falta de leitura dos textos disponibilizados, um número baixo de participações nas atividades propostas, entradas que não promoviam a produção de conhecimento nas discussões, mas que tinham apenas o objetivo de gerar dados quantitativos, o que aponta para um retorno à reprodução, à assimilação e à passividade já bastante questionadas. Assim, afirmam que os alunos ainda têm dificuldades em estabelecer um comportamento autônomo, aumentando, dessa forma, a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Isso

dificulta a implementação da auto-avaliação, porém imputa ao professor o desafio maior de promover a autonomia do aluno, para que o mesmo consiga refletir sobre sua própria aprendizagem.

Uma diferença, apontada por autores como Andrade (1998), entre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância e no ensino presencial reside no fato de que, como há uma separação tempo-espaço entre aluno e professor, o sistema de avaliação separa a produção dos instrumentos de avaliação, de sua administração e da avaliação em si (tomada de decisão). Isso, de certa forma, pode influenciar no processo, dependendo da centralização ou não da produção dos instrumentos, muitas vezes atribuída a uma equipe pedagógica. Não podemos esquecer que, na Educação a Distância existe a figura do tutor<sup>1</sup>, que participa do processo de ensino e aprendizagem tanto quanto o professor e, por essa razão, não poderia ser ignorado na produção dos instrumentos.

Ao discutirem as experiências com um curso de especialização *online*, Nunes e Vilarinho (2006) elaboraram uma lista de pressupostos que permeiam uma proposta de avanço na questão da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. São eles:

- O diálogo é a essência da avaliação;
- A avaliação interessa a todos os envolvidos, alunos e professores;
- A avaliação da aprendizagem dos alunos só se torna consistente quando se faz em uma relação dialética;
- A avaliação da aprendizagem torna-se mais abrangente quando entrelaça aspectos quantitativos e qualitativos;
- A avaliação é instrumento de transformação/mudança;
- A auto-avaliação é elemento-chave para alunos e docentes conscientizarem-se das suas dificuldades e conquistas.

A partir dos pressupostos estabelecidos por Nunes e Vilarinho (2006), entendemos que uma nova proposta de avaliação, considerando mais especificamente a Educação a Distância, deve se livrar das amarras do instrucionismo e centrar seu foco no diálogo, considerando a construção coletiva de um projeto e o curso como um todo. Os

---

<sup>1</sup> Existe uma variedade de modelos de tutoria, cuja classificação está ligada à forma e ao nível de contato entre o tutor e o aluno. Em suma, a tutoria pode ser: totalmente à distância, mediada por meios de comunicação como o telefone e ambientes virtuais; bimodal, com atividades desenvolvidas a distância e presencialmente; e totalmente virtual, mediada pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

instrumentos devem ser diversificados e a auto-avaliação deve ser valorizada. Além disso, os objetivos que permeiam cada instrumento devem ser claros. Os resultados da avaliação devem exaltar, sobretudo, os pontos fortes e fracos do processo, envolvendo todos os sujeitos no processo.

Concordamos com Luckesi (2000), quando ele afirma que o educador comprometido com a sua prática e com o processo de crescimento e construção dos seus alunos, deve refletir continuamente o seu fazer, atentando para os seus reais objetivos, para o perfil dos seus alunos e compreendendo que avaliar se constitui em um ato de acolhimento, qualificação e que implica uma tomada de decisão.

Dessa maneira, a partir do referencial teórico apresentado, percebemos a importância dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância, em especial num processo de implantação da modalidade. Assim, mais uma vez ressaltamos o objetivo geral deste trabalho, que é o de analisar a concepção de professores de ensino superior sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos que atuam em um curso na modalidade de Educação a Distância. A partir do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação de aprendizagem em ambientes de educação a distância;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes;
- Analisar as propostas de práticas avaliativas desses professores.

O referencial teórico aqui apresentado foi essencial para o delineamento da pesquisa e análise dos dados coletados, processos e resultados que serão descritos no decorrer desta dissertação.

## **CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo descreveremos o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do presente trabalho. Mais uma vez queremos deixar clara a nossa intenção de, além de descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação, fazer com que este capítulo sirva de material para a aprendizagem sobre delineamento de uma pesquisa na área de educação. Dessa maneira, procuramos contextualizar o caminho percorrido, apresentando brevemente as classificações, paradigmas e metodologias, destacando, dentre estes, o que foi delimitado nesta pesquisa e justificando tais escolhas.

Assim, inicialmente, faremos uma justificativa da abordagem adotada pela pesquisa, descrevendo, em seguida, os métodos e instrumentos utilizados dentro das fases do desenvolvimento e a caracterização dos sujeitos envolvidos na coleta e análise dos dados.

### **3.1 Delineamento da pesquisa**

O presente trabalho foi subsidiado por uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa. Para que fique mais claro o entendimento da abordagem adotada, traremos alguns autores que refletem sobre o desenvolvimento de uma pesquisa dentro de um delineamento qualitativo.

Para Alves-Mazzotti (1998), a atividade de pesquisa vinculada à aplicação criteriosa do método já não se sustenta nos dias atuais. A autora acrescenta que a maioria dos cientistas admite que o conhecimento não é apoiado inteiramente na objetividade, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, cujos resultados não são infalíveis e ainda enfatiza que os critérios de distinção do que é e o que não é ciência sofrem variações históricas. Chalmers (1997) corrobora ao enfatizar que é popular a concepção de que a ciência é objetiva e apenas a comprovação objetiva pode validar um conhecimento, formalizada por meio do que ele denomina “indutivismo ingênuo”, baseado na observação de singularidades.

Quando se trata das ciências sociais, a questão pode se tornar ainda mais delicada, uma vez que é grande a discussão acerca da aplicação do modelo das ciências naturais para os estudos dos fenômenos humanos e sociais. Alves-Mazzotti (1998) afirma que existem autores que defendem a utilização deste modelo como única forma de validar o conhecimento como científico, assim como os que questionam a eficácia dessa aplicação, pois defendem que a mesma descaracteriza as ações humanas. Bunge (1980) afirma que as filosofias do nosso tempo não servem de base sólida para o desenvolvimento científico, dadas que são remotas e não contemplam em grande parte o uso de ferramentas formais.

Dessa forma, Alves-Mazzotti (1998) discute as possibilidades de construção de conhecimentos confiáveis sobre os fenômenos sociais, defendendo que não há um modelo único, nem certos e errados, mas sim modelos adequados ou não à investigação pretendida. Porém, lembra que há uma grande variedade de modelos elaborados para as ciências sociais e, conseqüentemente, critérios que tanto norteiam o desenvolvimento da pesquisa como avaliam seus procedimentos e validam suas conclusões. Esses critérios são decorrentes do que ela chama de “acordo” entre os pesquisadores de uma área em determinado momento histórico, e representam uma forma de garantir que não haja um “narcisismo investigativo”. Essa visão de que o método científico é historicamente determinado também é defendida por Andery (1998), que enfatiza que podem coexistir diferentes idéias decorrentes das necessidades e interesses de um momento histórico, o que determina a existência de diferentes métodos.

A existência de conflitos entre as tendências metodológicas é tema recorrente no meio acadêmico, tanto que Franco (1988) e Luna (1988) discutem o que seria falso e verdadeiro nesse “confronto”, buscando contribuir para a elucidação de meios de validar o conhecimento sobre os fenômenos sociais.

Segundo Alves-Mazzotti (1998), um dos focos da análise das posições acerca dos critérios de cientificidade é o paradigma qualitativo, que ganhou fôlego na década de 70, durante o processo de busca por conhecimentos confiáveis por meio de alternativas que também pudessem ser adotadas pelas ciências sociais. O paradigma qualitativo caracteriza-se pela oposição ao Positivismo, centrado nos métodos quantitativos. Seu reforço permitiu que fossem estudados problemas até então renegados pelos rigores do paradigma positivista. Entretanto, são identificadas aqui muitas falhas de métodos, o que gerou uma série de pesquisas que a autora denomina como “frouxas”, de resultados pouco confiáveis, o que de certa forma reacendeu as discussões sobre a cientificidade dos conhecimentos, produzidos no bojo desse paradigma.

Entendemos que, mesmo com a incoerência da aplicação do ideal positivista nas ciências sociais, são necessários certos princípios básicos do trabalho científico para o desenvolvimento de uma pesquisa com resultados mais verossímeis. Alves-Mazzotti (1998) discute as idéias de autores que defendem a aplicação de princípios às ciências sociais – como o uso de uma linguagem clara, a busca por evidências que sustentem a teoria, a explanação e não apenas a descrição; o uso coerente de proposições em alguns casos – e concorda com os estudiosos no que diz respeito à flexibilização dos critérios de cientificidade e ao fato da ciência ser fruto de um trabalho coletivo dos pesquisadores. Porém, questiona o tratamento dado aos estudos interpretativos e considera que tais estudos podem contribuir para a produção de teorias confiáveis, o que não os excluem, portanto, do âmbito da ciência.

A pesquisa nas ciências sociais é caracterizada por múltiplas abordagens e uma diversidade de pressupostos, metodologias e estilos narrativos, defende Alves-Mazzotti (1998). Essa afirmação condiz com o pensamento de Andery (1998) no que tange à coexistência de diferentes metodologias. A natureza do tema e seu problema é que irão levar o pesquisador a escolher o método mais condizente com a busca de melhores e confiáveis resultados.

Ao abordar o paradigma qualitativo, Alves-Mazzotti (1998) apresenta um panorama atual do mesmo, destacando as significativas diferenças existentes entre vertentes deste paradigma, nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

A primeira das vertentes trabalhada por Alves-Mazzotti (1998) é o chamado construtivismo social. Influenciado principalmente pela fenomenologia e pelo relativismo, enfatiza as percepções dos atores e a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido”



pelos sujeitos. Tem como principal objetivo interpretar como os indivíduos agem no mundo social e como atribuem significado aos fenômenos sociais, desconsiderando totalmente a objetividade. A imparcialidade é o principal critério do pesquisador, o que alguns autores entendem como uma neutralidade que se assemelha à postura positivista.

A segunda vertente descrita por Alves-Mazzotti (1998) é o pós-positivismo, centrado no uso de modelos experimentais, teste de hipóteses e cujo objetivo consiste na formulação de teorias explicativas, é visto por alguns autores como um “positivismo disfarçado”. Os pós-positivistas consideram a interferência da teoria nos sujeitos e instrumentos, mas defendem a existência de critérios racionais que permitem a escolha entre duas teorias. Acreditam que um pesquisador que possui diferentes referenciais teóricos pode obter resultados mais confiáveis e, se isto não ocorrer, abre a possibilidade de discussão e avaliação baseando-se nos procedimentos empregados. A noção de objetividade é vista como primordial para a realização de uma pesquisa.

A última vertente discutida por Alves-Mazzotti (1998) é a Teoria Crítica, cuja principal característica reside na motivação política dos pesquisadores e nas questões sobre desigualdade e dominação pertinentes ao trabalho dos mesmos. Busca a compreensão das redes de poder dentro das culturas e estruturas sociais. Os teórico-críticos tratam a objetividade e a subjetividade de forma diferenciada dos construtivistas e pós-positivistas. Consideram a objetividade como o ato de considerar padrões socialmente formados e impostos. A subjetividade é vista como resultado de múltiplas relações de poder e interesses que envolvem pesquisador e pesquisado.

Alves-Mazzotti (1998) apresenta como avanço o fato das discussões terem saído do foco quantitativo *versus* qualitativo e terem se voltado para a análise das diferenças entre as correntes qualitativas. O que diferencia as três vertentes apresentadas é a forma como se abordam a ontologia, a epistemologia e a metodologia. A objetividade e a acumulação do conhecimento aparecem como questão central na divergência entre as correntes e o papel atribuído à pesquisa com seus pressupostos estão mais claros. A autora também ressalta a possibilidade de coexistência de paradigmas, enfatizando que dificilmente o pesquisador ignora o conhecimento de pesquisas anteriores ao construir o seu problema de pesquisa.

Concordando com Alves-Mazzotti (1998), quando defende que é a natureza do tema e seu problema que determina a escolha do método mais condizente com a busca de resultados mais confiáveis, é que escolhemos a pesquisa qualitativa como alternativa viável

para o desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que o objetivo geral do mesmo reside na análise da concepção de professores de ensino superior sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos que atuam em um curso na modalidade de educação a distância.

Quanto aos objetivos, Gil (2002) classifica a pesquisa científica em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas exploratórias têm como principal objetivo o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, com sua metodologia assumindo muitas vezes a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

As pesquisas descritivas, segundo Gil (2002, p. 42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Este tipo de pesquisa se caracteriza pelo uso de técnicas mais padronizadas para a coleta de dados, como o questionário, a entrevista e a observação sistemática, por exemplo. São incluídas neste grupo as pesquisas que visam o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população. “Algumas [...] vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”, afirma Gil (2002, p. 42). Essas pesquisas se aproximam da pesquisa explicativa.

As pesquisas explicativas se preocupam em explicar a razão, o porquê das coisas, constituindo-se, assim, no tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, segundo Gil (2002). Entretanto é o tipo de pesquisa mais complexo e delicado, já que é maior o risco de se cometerem erros na interpretação dos resultados.

Dessa maneira, segundo a classificação apresentada por Gil (2002), o presente trabalho pode ser considerado de natureza descritivo-explicativa, uma vez que procurou identificar as opiniões e crenças de professores acerca da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância, assim como buscou explicar os fundamentos epistemológicos que permeiam e determinam tais posicionamentos dos sujeitos investigados.

É importante também deixar claro o delineamento escolhido para a pesquisa. Segundo Gil (2002),

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. (GIL, 2002, p. 43)

O procedimento adotado para a coleta de dados é elemento determinante na classificação de uma pesquisa quanto ao seu delineamento. Gil (2002) define dois grupos de delineamento: aqueles que se valem de fontes impressas (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental), e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-post facto*, levantamento, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa ação e pesquisa participante).

Dentro da classificação para o delineamento de pesquisas apontado por Gil (2002), podemos dizer que o presente trabalho constituiu-se de um Estudo de Campo, pois o trabalho procurou aprofundar as questões propostas, dentro de um grupo de trabalho específico, no caso os professores de um curso da área de Ciências Sociais Aplicadas, de uma universidade confessional do município de Campo Grande/MS, e não objetivou estabelecer uma representação do universo de todos os professores atuantes na Educação a Distância, o que caracterizaria o comportamento de todo o segmento profissional. Entretanto, o trabalho não teve teor etnográfico, pois não observamos aspectos como a estrutura social e as inter-relações entre os sujeitos.

Os procedimentos para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e a análise dos documentos de avaliação dos docentes envolvidos.

A entrevista é um instrumento que permite a elaboração e a tomada de consciência com relação a uma problemática. Sua vantagem está na possibilidade de captação imediata da informação desejada, envolvendo um contexto de percepção de elementos que fogem de outros instrumentos, tais como o questionário e a observação, aponta Gil (2002). Para se captar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos sujeitos é essencial que se observem elementos como gestos, tom de voz e espontaneidade nas respostas. Para que isso ocorra, é essencial que o entrevistador crie um ambiente descontraído e motivador.

A análise das atividades e instrumentos avaliativos propostos pelos docentes entrevistados se fez necessária, pois, no contexto da pesquisa, tais instrumentos também refletem as concepções dos professores acerca do processo de avaliação da aprendizagem, além de permitir a comparação entre o seu discurso e sua prática avaliativa, visando um aprofundamento na investigação das concepções desses professores.

### **3.2 Fases do desenvolvimento da pesquisa**

Mediante o delineamento apresentado, podemos considerar que a coleta e análise de dados ocorreram em três etapas:

- A primeira fase consistiu na entrevista semi-estruturada com os professores envolvidos no semestre letivo corrente (no caso, o 2º semestre de 2007), buscando identificar os fundamentos epistemológicos presentes nas concepções destes sujeitos quanto à avaliação da aprendizagem na Educação a Distância;
- A segunda fase envolveu uma entrevista com a coordenadora pedagógica da diretoria de Educação a Distância da instituição, a fim de se esclarecerem algumas dúvidas que se fizeram durante a coleta de dados com os professores;
- Na terceira fase foi feita a análise dos instrumentos avaliativos aplicados pelos professores entrevistados, objetivando também identificar, nesses instrumentos, as concepções dos docentes refletidas nas suas propostas de práticas avaliativas.

A seguir, faremos uma descrição detalhada de cada fase aqui apresentada.

#### **3.2.1 Primeira fase da pesquisa**

Para a coleta de dados desta primeira fase da pesquisa nos valem da entrevista semi-estruturada como instrumento. Antes do início dessa coleta, foram necessários alguns contatos iniciais com a diretoria de Educação a Distância da instituição pesquisada, mais especificamente com o diretor e a coordenadora pedagógica do setor. Após a exposição dos objetivos da pesquisa, fomos autorizados a entrar em contato com os docentes do curso selecionado.

Todos os professores envolvidos no semestre 2007B<sup>1</sup> do curso escolhido receberam uma carta de apresentação, onde foi introduzida a pesquisa, assim como os seus objetivos e como se daria a participação desses professores na etapa de coleta de dados. Foram enviados, por meio da coordenadora do curso, um total de 14 cartas personalizadas, quantidade referente ao número de professores atuantes no curso no semestre estudado.

Após a confirmação da entrega das correspondências por parte da coordenadora do curso, foram enviados e-mails de confirmação aos professores, agilizando assim os dias e horários para as entrevistas. Alguns docentes foram contatados por telefone devido a alguns problemas operacionais, como troca de endereço de e-mail ou problemas técnicos.

Dos 14 professores atuantes no semestre letivo, foi entrevistado um total de 11 docentes. Os empecilhos para a coleta com os demais professores ocorreram devido à incompatibilidade de horários e impossibilidade de contato. Porém, sempre ressaltamos que todos os professores procurados apresentaram total disposição para a realização desta pesquisa.

A primeira entrevista realizada seria apenas um teste piloto para o instrumento utilizado. Como a entrevista semi-estruturada permite ajustes durante a sua execução, todos os aperfeiçoamentos foram feitos no momento da própria entrevista, o que permitiu a análise dos dados coletados para discussão dos resultados da pesquisa.

Para melhor entendimento do processo de definição dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, descreveremos a sistematização dos instrumentos a partir dos indicadores identificados para os objetivos específicos estabelecidos. Os indicadores são as perguntas que nós, pesquisadores, nos fazemos para tentarmos atender a cada objetivo específico identificado na pesquisa. A análise de cada um desses indicadores e seu respectivo objetivo permite a delimitação dos instrumentos necessários para a coleta e análise dos dados, tendo sempre como foco o atendimento ao objetivo geral estabelecido para a pesquisa.

O Quadro 07 apresenta essa relação entre objetivos, indicadores e instrumentos utilizados nesta pesquisa.

---

<sup>1</sup> A letra B corresponde ao segundo semestre do ano letivo de 2007.

**Quadro 07 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos.**

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação de aprendizagem em ambientes de educação a distância;	a) O que o professor entende por avaliação de aprendizagem? b) O que o professor entende por EAD? c) O professor entende que a Educação a Distância é semelhante à presencial? d) Qual o perfil do aluno que participa da EAD?	a) Entrevista b) Entrevista c) Entrevista d) Entrevista
Identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes.	e) Quais são os instrumentos de avaliação utilizados? f) Quais são os modelos de avaliação?	e) Entrevista e análise documental f) Entrevista e análise documental
Analisar as propostas de práticas avaliativas desses professores.	g) Como são elaborados os instrumentos de avaliação? h) Quais são os critérios de correção? i) O aluno é levado a rever questões “erradas”? j) Os professores são autônomos na elaboração? Existe algum modelo? k) Quais os modelos aplicados? l) Qual a periodicidade?	g) Entrevista h) Entrevista i) Entrevista j) Entrevista e levantamento documental k) Entrevista e documentos l) Entrevista

A organização da entrevista e das questões procurou seguir cada um dos indicadores estabelecidos na busca por respostas que atendessem aos objetivos específicos estipulados para o desenvolvimento da pesquisa. Essa organização foi sistematizada em três quadros, para o melhor entendimento do instrumento. O roteiro completo das entrevistas realizadas pode ser conferido no Anexo I.

O Quadro 08 apresenta o bloco de questões relacionadas ao objetivo de identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação de aprendizagem em ambientes de Educação a Distância.

Quadro 08 - Primeiro bloco de questões.

<b>Objetivo</b>	Identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação de aprendizagem em ambientes de educação a distância;
<b>Indicadores</b>	<b>Perguntas</b>
<p>O que o professor entende por EAD?</p> <p>O professor entende que a Educação a Distância é semelhante à presencial?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há quanto tempo você atua na EAD?</li> <li>2. Qual foi o seu primeiro contato com a EAD?</li> <li>3. Fale-me sobre o seu processo de adaptação à EAD.</li> <li>4. Você acha que existem diferenças ao se trabalhar com a EAD? Quais?</li> <li>5. Com relação ao desempenho e à aprendizagem do aluno, há diferenças entre a EAD e o ensino presencial?</li> <li>6. Você aproveita experiências do ensino presencial na sua prática docente na EAD? Poderia me citar alguns exemplos?</li> </ol>
<p>O que o professor entende por avaliação de aprendizagem?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você considera importante a avaliação da aprendizagem dos alunos? Por quê? Qual o sentido e importância da avaliação para você, num curso ou formação?</li> <li>2. Quais aspectos você considera mais importantes no momento em que você avalia seus alunos?</li> <li>3. Quais as dificuldades que você enfrenta para realizar a avaliação dos alunos?</li> <li>4. Que dúvidas; que “grilos”; que “inquietações”? <b>OU</b> fazer a avaliação dos alunos é tranquilo, pra você?</li> <li>5. Como você trabalha com os resultados de suas avaliações? Há diferenças entre sua prática de avaliação nos cursos presenciais e a distância?</li> </ol>
<p>Qual o perfil do aluno que participa da EAD?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha que a EaD é uma modalidade de ensino mais apropriada para alguns alunos e mais complicada para outros, <b>OU</b> considera que todos podem aprender igualmente bem ?</li> <li>2. Qual é o perfil do aluno que, em sua opinião, se dá bem na EAD? A maioria dos seus alunos tem esse perfil?</li> <li>3. Quais as maiores dificuldades que você percebe nos seus alunos para serem bem sucedidos na EaD?</li> </ol>

No Quadro 09 são apresentadas as questões relacionadas ao objetivo de identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes. A análise das respostas provenientes dessas questões foi complementada com a análise dos instrumentos avaliativos propostos pelos professores entrevistados.

**Quadro 09 - Segundo bloco de questões.**

Objetivo	Identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes;
Indicadores	Perguntas
<p>Quais os instrumentos avaliativos utilizados?</p> <p>Qual a concepção presente nos instrumentos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você se utiliza de outros instrumentos além da avaliação presencial realizada pelos alunos? Quais?</li> <li>2. Você tem alguma experiência bem-sucedida com algum instrumento que você tenha criado? E alguma que não deu certo?</li> <li>3. Considerando a sua experiência, em sua opinião o que é que realmente funciona quando se trata de avaliar a aprendizagem dos alunos? E o que não funciona?</li> <li>4. Como é a prova presencial na sua disciplina? No que consiste? O que é cobrado? Que tipo de questão parece mais adequada?</li> <li>5. Como você seleciona os instrumentos que utiliza para avaliar os alunos?</li> <li>6. Há alguma forma de avaliação que você gostaria de utilizar, mas por alguma razão não tem usado?</li> <li>7. Nós sabemos que o maior peso na avaliação final do aluno deve vir de sua nota na prova presencial. <ol style="list-style-type: none"> <li>7a) O que você acha da legislação em EAD atribuir maior peso à avaliação presencial?</li> <li>7b) Como você distribui o restante do peso nos demais instrumentos?</li> <li>7c) Você acha que futuramente será possível realizar a avaliação totalmente à distância?</li> </ol> </li> <li>8. Existem casos em que foi necessário rever a avaliação de um determinado aluno ou rever o uso de um dado instrumento, desconsiderar os resultados de uma prova, mudar os critérios de avaliação (mudar o peso) de um trabalho, etc.?</li> </ol>

As questões elaboradas para atender ao objetivo de analisar as propostas de práticas avaliativas dos professores são mostradas no Quadro 10. Ressaltamos que os dados coletados com a aplicação do segundo bloco também serviram para o atendimento deste objetivo específico.



Quadro 10 - Terceiro bloco de questões utilizadas na entrevista.

<b>Objetivo</b>	Analisar as propostas de práticas avaliativas dos professores.
<b>Indicadores</b>	<b>Perguntas</b>
<p>Como são elaborados os instrumentos de avaliação?</p> <p>Os professores são autônomos na elaboração? Existe algum modelo?</p> <p>Quais os modelos implícitos nos instrumentos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Fale-me como você elabora seus instrumentos.</li> <li>2.Existe algum modelo pronto para ser aplicado pelos professores do curso? Você tem liberdade para fazer mudanças?</li> <li>3.Os instrumentos passam por algum tipo de supervisão?</li> <li>4.Quais os critérios que você utiliza no momento em que está elaborando um instrumento de avaliação?</li> <li>5.Quando você vai elaborar uma prova presencial, existem questões previamente elaboradas e que você apenas utiliza em provas?</li> <li>6.Você classifica as suas questões (fácil, média, difícil)?</li> <li>7.Como você as seleciona?</li> <li>8.Como você elabora estas questões?</li> <li>9.Quais tipos de questões você mais utiliza? (abertas, múltipla escolha, somatório, outras)</li> </ol>
<p>Quais são os critérios de correção?</p> <p>O aluno é levado a rever questões “erradas”?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Como você realiza a correção de seus instrumentos? Quais os critérios que você utiliza?</li> <li>2.Você trabalha com um gabarito pré-definido?</li> <li>3.Como os erros são reportados aos alunos?</li> <li>4.Os alunos têm acesso às provas realizadas e demais instrumentos?</li> <li>5.O aluno é levado a rever as questões erradas?</li> <li>6.São feitas correções das avaliações para os alunos?</li> <li>7.Existe um retorno dos seus alunos sobre os instrumentos avaliativos aplicados no curso?</li> <li>8.Quais as opiniões mais recorrentes dos alunos sobre a avaliação?</li> </ol>
<p>Qual a periodicidade?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Com que frequência você avalia seus alunos?</li> <li>2.Você pode alterar seu calendário de avaliações? Quais os motivos que poderiam ocasionar isso?</li> <li>3.Quais os procedimentos que você toma com relação aos atrasos na entrega de atividades?</li> </ol>

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho ou na sala dos professores da instituição, na tentativa de manter um ambiente familiar onde o docente não se sentisse “intimidado” ou “interrogado”.

Antes do início da entrevista, o professor era mais uma vez informado sobre os objetivos da pesquisa e do valor de sua contribuição, tanto para o desenvolvimento desta dissertação de Mestrado, quanto para a própria Educação a Distância. Também eram

tranqüilizados quanto à questão do anonimato. Todas as entrevistas, previamente autorizadas, tiveram o seu áudio gravado. Nenhum professor se opôs à gravação do áudio da conversa.

Para diminuir a tensão inicial da entrevista, foram elaboradas questões de “aquecimento” (sobre o tempo de atuação na EAD, adaptação ao ritmo, além de questões aleatórias), procurando deixar os sujeitos mais à vontade e suas respostas mais naturais. Essas questões também serviram para o processo de contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O roteiro da entrevista foi trabalhado de forma que a mesma se assemelhasse a uma conversa informal, buscando sempre uma ligação entre as perguntas, mas sempre com o cuidado de seguir todo o planejamento.

Todos os sujeitos envolvidos com a coleta de dados receberam a transcrição das entrevistas concedidas, com a possibilidade de fazerem as devidas observações, deixando assim uma possibilidade de complementação das respostas. Porém não foi solicitada nenhuma ressalva por parte dos entrevistados.

As respostas transcritas foram categorizadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977). Segundo Franco (2005, p. 20), “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Assim, para Bardin (1977),

A análise de conteúdo pode ser considerada com um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38)

Franco (2005, p. 16) detalha que a análise de conteúdo exige relevância teórica das descobertas, já que “uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado”. Dessa maneira, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais.

A Figura 01 apresenta as características, apontadas por Franco (2005), que permitem a melhor compreensão da Análise de Conteúdo.

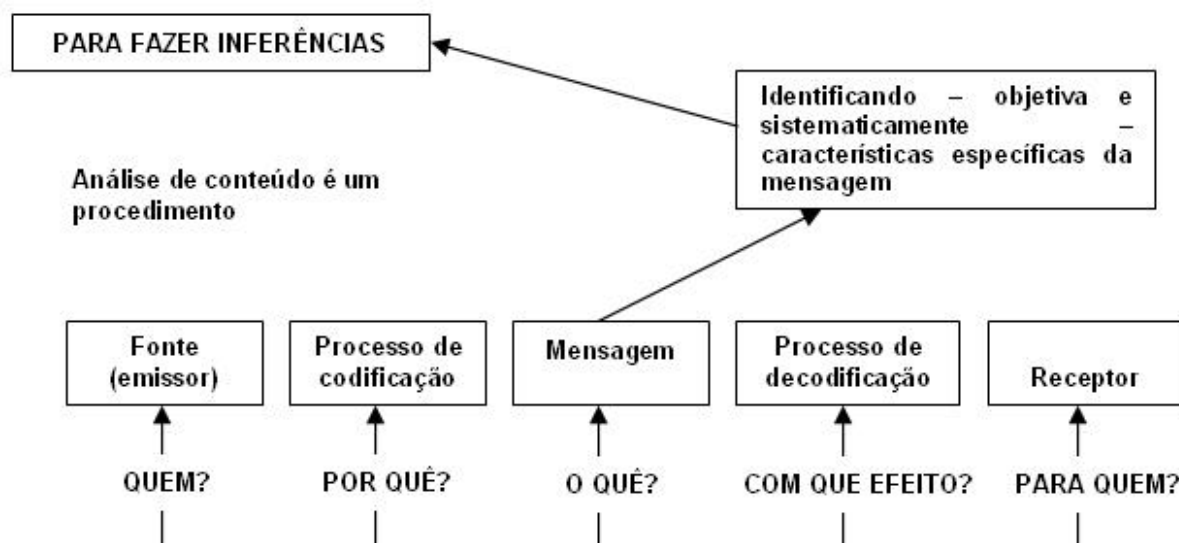


Figura 01 - Características definidoras da Análise de Conteúdo. (FRANCO, 2005, p. 19)

Assim, podemos entender a Análise de Conteúdo como o mecanismo que permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação: “o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias? E os silêncios? E as entrelinhas?... e assim por diante”, afirma Franco (2005, p. 20).

Segundo Franco (2005, p. 57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A criação de categorias é o principal elemento para a Análise de Conteúdo e se constitui num processo longo, difícil e desafiante, exigindo assim um grande esforço por parte do pesquisador.

O critério de categorização, segundo Bardin (1977) e Franco (2005) pode ser: semântico (categorias temáticas); sintático (os verbos, os adjetivos); léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos); ou expressivo (considerando “perturbações” na linguagem).

Existem dois caminhos para a elaboração de categorias, afirma Franco (2005): categorias criadas *a priori*, onde as mesmas são predeterminadas em função da busca por uma resposta específica do investigador; e categorias não definidas *a priori*, ou seja, que emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante retorno do material de análise à teoria. No presente trabalho as categorias foram identificadas por meio da segunda metodologia de elaboração. Uma das vantagens do sistema categórico *não-apriorístico* é “a

grande quantidade de dados novos diversificados que podem surgir”, defende Franco (2005, p. 63).

Assim, o processo de categorização dos dados coletados no presente trabalho levou em conta os critérios de qualidade estipulados por Bardin (1977), que defende que, para a realização de uma boa análise dos dados, é necessário que as categorias possuam qualidades como:

- **Exclusão mútua:** um único princípio de classificação deve orientar a organização de uma categoria;
- **Pertinência:** adaptação da categoria ao material de análise escolhido e ao referencial teórico estipulado;
- **Objetividade e fidedignidade:** deve haver a mesma codificação para as diferentes partes do material, mesmo quando submetidas à diversas análises;
- **Produtividade:** a categoria deve concentrar a possibilidade de fornecer resultados férteis.

A descrição e análise dos dados foram realizadas a partir dos indicadores estipulados, ou seja, a ordem na qual as perguntas foram realizadas serviu apenas para estruturar melhor a entrevista, mas não foi parâmetro para a organização das categorias.

Antes da categorização, é necessário realizar o que Bardin (1977) chama de “pré-análise”, onde ocorre um primeiro contato com o material por meio- das atividades de leitura flutuante<sup>1</sup>, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e referência aos índices e elaboração de indicadores. Todas as atividades indicadas foram consideradas no processo de categorização dos dados coletados no presente trabalho.

---

<sup>1</sup> Segundo Franco (2005, p 48), “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Aos poucos, a leitura vai se aprofundando, de acordo com o referencial teórico e os objetivos da análise dos dados.

### 3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos

Para a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram observados: formação (graduação, especialização e/ou mestrado/doutorado), experiência docente na Educação Básica e no Ensino Superior, experiência fora da educação (mas na área do curso) e tempo de atuação na Educação a Distância.

Dos 11 professores entrevistados, 10 estavam atuando no curso desde o início do ano letivo. Apenas um (1) iniciou suas atividades no semestre em que ocorreu a coleta de dados. Os professores atuam na Educação a Distância há um período compreendido entre seis (6) meses e cinco (5) anos, numa média temporal de atuação de dois (2) anos.

O tempo de magistério desses professores na Educação Básica varia de zero (0) a 30 anos e, no Ensino Superior, de dois (2) a 35 anos. Todos os professores dividem suas atividades docentes entre o ensino presencial e a Educação a Distância na instituição. Dois (2) professores atuam também em outra instituição de ensino superior.

Com relação à experiência fora da sala de aula, apenas um (1) dos professores entrevistados afirmou não possuir tal experiência. Esse levantamento foi realizado para se verificar quantos professores atuam na área do curso pretendido e qual o tempo de atuação. Em média, os professores têm 14 anos de experiência dessa natureza.

Quanto à formação, nove (9) professores possuem diploma de Mestrado, um (1) estava cursando o Mestrado na ocasião da entrevista e um (1) possui Doutorado na área em que atua. O Quadro 11 apresenta uma sistematização dos dados. Queremos ressaltar aqui que os professores possuem uma formação essencialmente técnica, dada a sua área de atuação.

**Quadro 11 - Caracterização dos professores entrevistados quanto à formação e tempo de experiência.**

<b>Cód.</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência Docente (anos)</b>	<b>Experiência não docente (anos)</b>	<b>Tempo de EAD (anos)</b>
1	G: Letras / Pedagogia M: Comunicação e Letras D: Língua Portuguesa	EB: 23 ES: 11	3	5
2	G: Matemática E: Matemática Superior M: Educação	EB: 26 ES: 20	18	2
3	G: Ciências Contábeis E: Controladoria e Finanças M: Controladoria e Contabilidade	EB: - ES: 10	18	1
4	G: Ciências Matemática M: Matemática Aplicada	EB: 1 ES: 10	-	1,5
5	G: Ciências Contábeis E: Contabilidade Financeira e Controladoria M: Desenvolvimento Local (cursando)	EB: 2 ES: 2	7	2
6	G: Direito / Administração / Serviço Social E: Serviço Social e Administração M: Direito	EB: 8 ES: 35	35	3
7	G: Pedagogia / Filosofia / Ciências Contábeis E: Metodologia do Ensino Superior / História e Filosofia da Educação M: Educação	EB: 30 ES: 20	30	1
8	G: Administração E: Gestão Empresarial M: Desenvolvimento Local (cursando)	EB: - ES: 5	10	2
9	G: Filosofia M: Educação	EB: 16 ES: 11	2	1
10	G: Ciências Contábeis E: Educação / Auditoria M: Desenvolvimento Local	ES: 10	17	3
11	G: Administração M: Desenvolvimento Local	ES: 5	15	0,5

G: graduação; E: especialização; M: mestrado; D: doutorado; EB: Educação Básica; ES: Ensino Superior.

Como podemos observar no Quadro 11, há uma grande discrepância quanto ao tempo de magistério dos docentes como um todo. Porém, essa diferença diminui consideravelmente quando se trata do tempo de atuação na Educação a Distância. Isso se deve também ao fato da modalidade ser recente na instituição, onde todos os professores afirmaram terem tido a primeira atuação como docentes em Educação a Distância.

Quanto ao primeiro contato com a Educação a Distância, todos os professores afirmam que este se deu na própria instituição (já que todos os entrevistados já atuavam no ensino presencial oferecido pela instituição), seja por meio de cursos de formação continuada ou por ocasião da própria entrada no setor de EAD da instituição.

A descrição e análise dos demais dados encontram-se dispostas nos capítulos quatro (4) e cinco (5) desta dissertação.

### **3.2.2 Segunda fase da pesquisa**

Durante a execução da 1ª fase da coleta de dados, sentimos a necessidade de fazer um levantamento para esclarecer aspectos que ajudariam tanto na contextualização da Educação a Distância na instituição pesquisada, quanto no esclarecimento de alguns pontos presentes nas respostas dos professores entrevistados. Por essa razão, optamos por uma entrevista com a coordenadora pedagógica da diretoria de Educação a Distância da instituição, assim como a leitura dos planos pedagógicos da diretoria e do curso escolhido.

A coordenadora pedagógica ofereceu total disponibilidade para esclarecimentos, permitindo assim o agendamento da entrevista solicitada.

O roteiro da entrevista realizada pode ser conferido no Anexo II. A entrevista teve como indicadores:

- O modelo de Educação a Distância empregado pela instituição;
- O processo de elaboração e aplicação das provas presenciais;
- A quantidade e a periodicidade de provas presenciais, assim como dos demais instrumentos avaliativos;
- A autonomia do professor na elaboração, correção de instrumentos e decisão quanto aos resultados da avaliação;
- A variedade e a obrigatoriedade de instrumentos avaliativos;
- O calendário de entregas de atividades;
- O acompanhamento do resultado das avaliações;
- O cálculo da média final dos alunos;

- As opiniões mais recorrentes de alunos e professores.

A análise dos planos político-pedagógicos, tanto da Educação a Distância da instituição quanto do curso pesquisado, teve como metas de identificação:

- A contextualização da instituição onde foi feita a pesquisa;
- O histórico da Educação a Distância na instituição;
- O modelo de Educação a Distância adotado pela instituição;
- Os instrumentos avaliativos definidos para os cursos.

Os dados provenientes da entrevista e dos documentos foram sistematizados e sua análise encontra-se no capítulo quatro (4) desta dissertação.

### **3.2.3 Terceira fase da pesquisa**

A terceira fase da pesquisa ocorreu com o objetivo de identificar nos instrumentos avaliativos as concepções dos professores quanto à avaliação da aprendizagem, observando os seguintes indicadores:

- Como são elaborados os instrumentos de avaliação?
- Qual a concepção presente nos instrumentos?
- Quais são os modelos de avaliação?
- Quais são os critérios de correção?
- O aluno é levado a rever questões “erradas”?
- Os professores são autônomos na elaboração? Existe algum modelo?
- Quais os modelos aplicados?
- Qual a periodicidade?

Segundo Alves-Mazzotti (1998, p. 169), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados”. Para esta fase da pesquisa, foram disponibilizadas as apostilas das



disciplinas oferecidas no semestre corrente, assim como os arquivos das provas presenciais aplicadas ao término do semestre.

Cabe aqui lembrarmos que os indicadores supracitados permearam tanto a entrevista quanto a análise documental. Para Alves-Mazzotti (1998, p. 169), a análise de documentos pode ser a única fonte de dados, assim como pode ser “combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência”. Assim, a análise documental pode ser utilizada tanto como uma técnica exploratória, como para a verificação ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. E foi com esse intuito que foi encaminhada esta fase do trabalho. Era necessário complementar o discurso dos professores com os seus instrumentos para verificarmos as concepções refletidas em tais instrumentos e que não ficaram claras nos depoimentos.

Ao todo, foram analisadas as atividades propostas em 16 apostilas, cujo conteúdo apresenta de duas (2) a seis (6) unidades de trabalho. A análise desse material impresso foi necessária, pois tal instrumento traz todas as atividades previamente preparadas e propostas pelos professores das disciplinas.

Além das apostilas, foram disponibilizados os arquivos das provas presenciais aplicadas nos cinco (5) semestres do curso pesquisado. Cada caderno apresenta questões referentes às disciplinas oferecidas no módulo/semestre, e pode conter provas de duas (2) a quatro (4) disciplinas.

Segundo Gil (2002, p. 90), nas pesquisas documentais de cunho qualitativo, “[...] costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa”. Por essa razão, esta atividade ficou determinada como terceira fase, uma vez que já teríamos passado pela análise do conteúdo das falas dos professores entrevistados e pelos esclarecimentos da coordenação pedagógica, o que facilitou a organização e a análise dos documentos pesquisados.

Os dados provenientes dos instrumentos foram sistematizados e sua análise encontra-se nos capítulos subsequentes desta dissertação.

## **CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA**

Neste capítulo faremos a contextualização da Instituição de Ensino Superior (IES) onde ocorreu a coleta de dados, assim como do curso escolhido, por meio do plano político-pedagógico e da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica. Apresentaremos o histórico da Educação a Distância na instituição, o modelo aplicado e os instrumentos avaliativos definidos pela equipe pedagógica.

### **4.1 Caracterização da Educação a Distância na instituição pesquisada**

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, de caráter confessional e comunitário, localizada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Foi criada em 1962 e ganhou o status de universidade em 1993. No ensino presencial, oferece cerca de 40 cursos em três unidades, uma em Campo Grande e duas no interior do estado.

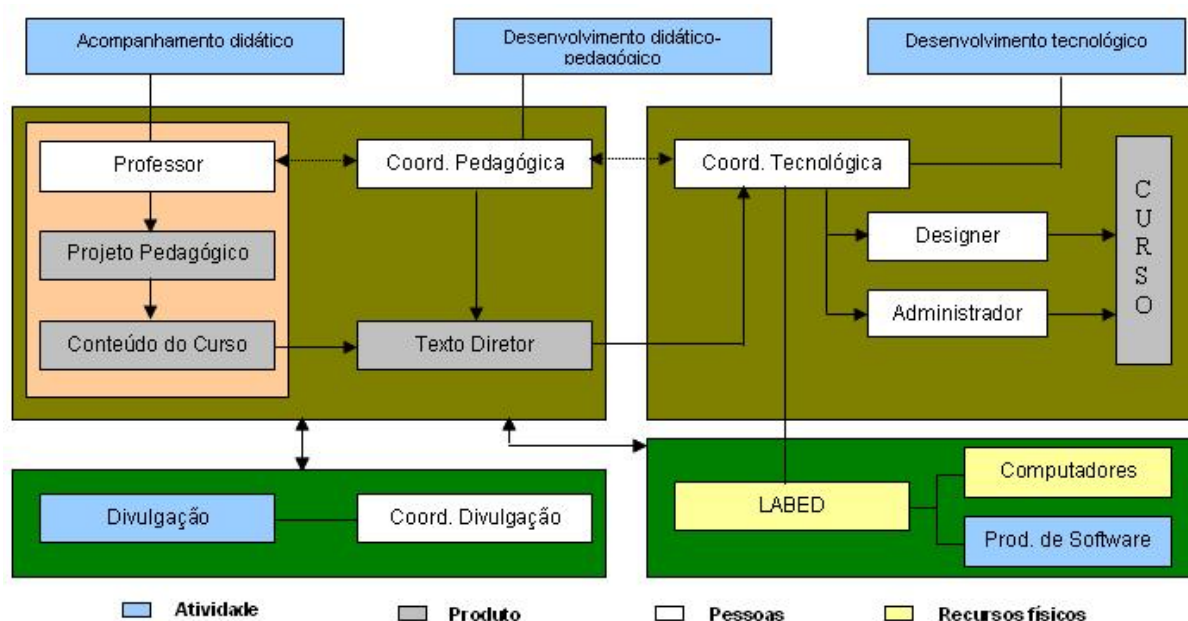
Dentro de sua estrutura organizacional, um dos seus objetivos é fortalecer a Educação a Distância com vistas à realização de cursos de extensão, graduação e pós-graduação em áreas do conhecimento para o desenvolvimento da comunidade.

O programa para Educação Superior a Distância começou a ser desenvolvido na instituição em 2003 por uma equipe de coordenadores pedagógicos e técnicos e os dois

primeiros cursos começaram a funcionar em 2005, incluindo o curso escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Atualmente estão em andamento três (3) cursos de graduação, dois (2) de pós-graduação, além de dar suporte a três (3) disciplinas semi-presenciais oferecidas pela instituição em todos os seus cursos presenciais.

Quanto à organização didático-pedagógica, a mesma se expressa nos projetos pedagógicos de cada curso, observando as diretrizes curriculares nacionais que contemplam: os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o perfil do formando, matriz curricular, os conteúdos curriculares, entre outros aspectos que visam tornar consistente o projeto pedagógico de cada curso de Educação a Distância.

A administração acadêmica da EAD conta com uma equipe multidisciplinar composta por professores que dão suporte: pedagógico, técnico e tecnológico, além do apoio de pessoal técnico-administrativo. A estrutura organizacional da Educação a Distância da instituição pode ser melhor visualizada na Figura 02.



**Figura 02 - Estrutura interna da Educação a Distância na instituição.**

Como podemos observar na Figura 02, a elaboração do projeto pedagógico dos cursos e o seu acompanhamento são atividades delegadas ao professor, em parceria com o coordenador pedagógico. Além disso, existe uma equipe responsável pelo desenvolvimento tecnológico do curso, fornecendo suporte para a implementação técnica do mesmo.

A equipe de Educação a Distância da instituição promove, para o seu corpo docente, assessoria didático-pedagógica, fornecendo informações sobre as atividades desenvolvidas pela Educação a Distância da instituição, de forma que ele seja capaz de desempenhar as atribuições que lhe são próprias. O coordenador de cada curso deve ter titulação de mestre e/ou doutor, com experiência profissional comprovada em sua área específica e formação para o uso das novas tecnologias na educação.

Segundo o projeto institucional de Educação a Distância estabelecido pela instituição pesquisada, os cursos na modalidade de Educação a Distância têm por objetivos:

- Contribuir para o aprimoramento da formação do futuro cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade;
- Preparar profissionais com formação técnica e humana para o exercício das atividades voltadas às áreas específicas em um contexto local e global;
- Integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos cursos da instituição, incentivando as opções voltadas à melhoria da qualidade do ensino;
- Desenvolver no profissional atitude ética e humanística orientada para a cidadania incentivando sua capacidade de iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e implicações éticas do seu trabalho.

#### **4.2 Dinâmica do curso**

O curso escolhido para a coleta de dados pertence às Ciências Sociais Aplicadas e está organizado em oito semestres, oferecendo um total de 36 disciplinas, agrupadas em básicas, específicas e profissionalizantes.

O modelo de Educação a Distância adotado pela instituição é o modelo totalmente a distância, com mediação feita pelos professores por meio das ferramentas de comunicação. Além disso, existe a figura do tutor, que permite ao acadêmico utilizar o serviço de acompanhamento para esclarecer dúvidas em seu processo de aprendizagem. Para tanto, ele

conta com um sistema de orientação que visa auxiliar no processo de mediação do relacionamento entre os professores e os alunos. A proporção estabelecida pelo plano institucional é de um (1) tutor para um máximo de 20 alunos. Existem dois níveis de tutores: aqueles graduados na área e os licenciados, que fazem apenas um acompanhamento da vida acadêmica do aluno. O professor é o responsável pela produção do material impresso, vídeos e/ou aulas audiovisuais, além do processo de aplicação desse material dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Todas as atividades do curso são desenvolvidas em um ambiente virtual *online*, o Moodle<sup>1</sup>, que provê um conjunto de ferramentas de comunicação e acompanhamento do percurso do aluno. Além disso, como já citado, o aluno tem a possibilidade de contato via telefone. As ferramentas oferecidas pelo ambiente virtual são:

- Atividades e materiais;
- Fórum;
- Chat;
- Webmail;
- Calendário de eventos;
- Mural de notícias;
- Ferramenta-tarefa;
- Relatório de atividades;
- Quadro de notas.

Quanto ao material, os alunos recebem uma apostila no início do período letivo, elaborada pelo professor da disciplina, dividida em unidades que trabalham os conteúdos programáticos, assim como propõem as atividades que os alunos deverão desenvolver ao longo da disciplina. Em cada apostila são esclarecidos os objetivos de cada unidade, assim como os critérios de avaliação de cada atividade, além da sugestão de bibliografia básica e complementar para o desenvolvimento da disciplina. Também são apresentados endereços eletrônicos de páginas da internet relacionadas ao conteúdo.

---

<sup>1</sup> <http://moodle.com/>

A estrutura do curso é modular, sendo o semestre dividido em dois módulos. Isso quer dizer que o aluno não cursa todas as disciplinas do semestre de uma única vez. Entretanto, existe o caso em que disciplinas consideradas mais complexas apresentam uma organização semestral. Em média, cada módulo têm de duas a três disciplinas.

### **4.3 O sistema de avaliação empregado**

O projeto institucional de Educação a Distância da instituição estabelece que a avaliação nos cursos seja concebida de forma ampla, como uma atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos, sobre o processo formativo, visando assim articular os conhecimentos e caracterizar um processo de flexibilização curricular.

O processo de avaliação deve considerar elementos como o projeto pedagógico do curso, os planos de ensino, atividades curriculares, metodologias, relação professor-aluno, instrumentos e tempos avaliativos. O projeto determina que na avaliação acadêmica sejam adotados vários tipos de avaliações: diagnóstica, formativa, somativa, auto-avaliação e avaliação do curso pelo aluno.

Obedecendo a lei 5.622/05 no que tange à obrigatoriedade da avaliação presencial e do maior peso desta no cômputo final da nota do aluno, a instituição estabelece um processo de elaboração e aplicação de provas presenciais baseando-se no modelo de Educação a Distância adotado (totalmente a distância), assim como sua estrutura de pólos e logística.

No processo de elaboração e aplicação de provas presenciais, cada pólo da instituição possui um funcionário responsável pela aplicação do instrumento, juntamente com demais fiscais, caso o número de alunos exija tal complementação. Num processo semelhante a um concurso, o responsável recebe um envelope com todas as provas, que são elaboradas pelo professor da disciplina, e o abre no momento da aplicação da prova. Ao término da aplicação, o responsável envia, via correio, as provas para a instituição.

A elaboração das provas presenciais exige uma antecedência de, no mínimo, um mês para que a coordenadora pedagógica tenha tempo hábil para analisar os instrumentos no que tange à clareza e aos conteúdos, e ajudar os professores no processo de elaboração e readequação, caso necessário. Como o aplicador da prova não é o próprio professor, há uma preocupação muito grande com a clareza nas questões. A coordenadora pedagógica reconhece

que esta é uma atividade que despende de um tempo considerável de acompanhamento, o que justifica a antecedência na elaboração.

Todas as provas presenciais são objetivas, com quatro (4) ou cinco (5) alternativas em cada questão, num total de 10 questões. Essa determinação se dá por diversos fatores como, facilidade na correção e logística na postagem. O aluno entrega apenas uma folha com suas respectivas respostas ao aplicador da prova.

O aluno realiza todas as provas presenciais, do módulo em que está cursando, num único momento. Ele tem um período de cerca de quatro (4) horas para a realização da prova e entrega da folha de respostas. O aluno recebe um caderno personalizado, com as questões referentes às disciplinas que ele esteja cursando. A decisão por personalizar os cadernos partiu da necessidade de se evitarem problemas com o fato da variedade de possibilidades do aluno cursar as disciplinas, principalmente no caso das dependências.

Segundo a coordenação pedagógica, os professores são orientados sobre a elaboração das provas presenciais por meio de um manual, que fornece subsídios quanto ao nível e tipo das questões, assim como à redação das mesmas. Não existem provas pré-definidas e os docentes são orientados a não repetirem questões já utilizadas com turmas anteriores. A pontuação das questões é livre, desde que totalize 10 pontos.

Em um módulo o aluno realiza uma prova presencial e tem direito à uma prova substitutiva. Essa prova substitutiva pode ocorrer em duas situações: o aluno não pôde fazer a prova ou não atingiu a média necessária para a aprovação na disciplina. A nota dessa prova vai substituir a nota da prova anterior, caso seja uma nota superior, para que assim seja computada a média final. Caso não obtenha a média mínima, o aluno deve realizar o exame final (também presencial). Para as disciplinas trabalhadas na estrutura semestral são realizadas duas provas presenciais (P1 e P2). Dessa forma, a prova presencial é sempre um fechamento de uma disciplina modular, excetuando-se as disciplinas semestrais.

Para a coordenação pedagógica, a organização modular apresenta suas vantagens e desvantagens quanto à avaliação da aprendizagem. A vantagem seria o fato do aluno não ter que lidar com muitas disciplinas ao mesmo tempo, o que facilitaria o aprofundamento nos seus estudos. Entretanto, a desvantagem apontada está justamente no curto tempo para se trabalhar um módulo, o que de certa forma prejudica o caráter formativo da avaliação, o que não ocorre com as disciplinas semestrais. Mesmo assim a estrutura modular ainda é considerada a mais viável pela coordenação pedagógica, pelas vantagens já apontadas.

Os professores são orientados a gravarem um vídeo com a resolução da prova presencial, mas este é um procedimento facultativo. A coordenação considera de grande valia tal atividade, uma vez que permitiria ao aluno rever seus erros, principalmente aqueles alunos que farão uma prova substitutiva ou de exame.

A prova presencial corresponde a 70% da média final do aluno na disciplina. Os demais 30% são provenientes dos outros instrumentos avaliativos disponibilizados aos alunos.

#### **4.4 Demais instrumentos avaliativos utilizados**

Segundo a coordenação pedagógica da Educação a Distância da instituição, todas as atividades que são pontuadas devem estar programadas desde o início da disciplina. Além disso, o professor é livre para elaborar e propor qualquer outro tipo de atividade, em qualquer momento, desde que não componha a média final do aluno. Tudo que é pontuado é programado e informado ao aluno por meio do material impresso: quais atividades ele terá que fazer, qual a pontuação de cada uma, qual será a ferramenta empregada para a realização de cada atividade (fórum, questionário, tarefas, por exemplo).

Os instrumentos que são considerados nesta parte da avaliação são: exercícios abertos, questionários, fóruns, bate-papos (*chats*). Quanto ao uso de bate-papos, a orientação que os professores recebem é a de que tal instrumento é viável para turmas não muito grandes. Se mesmo assim o professor optar por tal instrumento, ele deve dividir a turma em grupos e estabelecer diversos horários, para que todos os alunos possam participar de tal atividade. A coordenação ressalta que os professores optam mais por questionários e tarefas, sob o argumento de que os demais instrumentos demandam um grande tempo para a avaliação.

Existe um calendário para a entrega das atividades, estabelecido desde o início do módulo. Os professores são responsáveis pela elaboração do calendário de suas respectivas disciplinas e cabe à coordenação pedagógica fazer as devidas adequações, para que não haja sobrecarga em determinadas datas, por exemplo. Os professores recebem a orientação de que deixem livre a primeira semana de aula, assim como a semana que antecede às provas presenciais.

Com relação ao atraso na entrega das atividades avaliativas, os professores são orientados a terem uma tolerância de sete (7) dias a partir da data estipulada para a entrega,



sem prejuízos na nota do instrumento. A partir desse prazo, o aluno perde 50% da nota. Segundo a coordenação pedagógica, essas regras foram adotadas com o objetivo de padronizar mais os processos e evitar problemas de pedidos de revisão de notas feitos por alunos que comparam os prazos de entrega entre os professores.

A distribuição do peso das notas dos instrumentos é livre para cada professor, dentro dos 30% da média, correspondente a tais instrumentos. Segundo a coordenação pedagógica, há professores que estipulam apenas três atividades pontuadas. Outros preferem cinco. Isso fica a critério do professor e também dentro da dificuldade da disciplina. Os professores são sempre alertados sobre a finalidade das atividades, que é a de ajudar o aluno no percurso de sua aprendizagem, o que não justificaria um número excessivo de tarefas.

A partir do resultado da aplicação dos instrumentos avaliativos, incluindo a prova presencial, a coordenação pedagógica realiza uma atividade de reestruturação do material das disciplinas, sempre ressaltando que a função da avaliação é verificar a aprendizagem e não dificultar a vida dos alunos com questões confusas ou absurdas.

Ressaltamos aqui a importância deste capítulo para a análise dos dados coletados, uma vez que entendemos que as questões institucionais também se constituem em um fator que pode influenciar nas propostas de práticas dos professores. Nos capítulos subsequentes, descreveremos e discutiremos tais dados.

## **CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

No presente capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados provenientes da coleta descrita no capítulo 3, com o intuito de atender aos objetivos determinados para a pesquisa desenvolvida.

Primeiramente serão apresentados e discutidos os fundamentos epistemológicos presentes nas concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. Em seguida, serão elucidadas as concepções de avaliação presentes nos instrumentos avaliativos disponibilizados e utilizados pelos professores entrevistados.

Por fim, analisaremos as propostas de práticas avaliativas dos professores, buscando desvelar as concepções de avaliação presentes nessas propostas e buscando complementar a análise proveniente do discurso dos professores com os dados retirados de seus instrumentos.

### **5.1 Os fundamentos epistemológicos presentes nas concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância**

Para responder ao objetivo específico de analisar as concepções de professores de ensino superior sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos, os docentes pesquisados foram indagados sobre as diferenças entre a Educação a Distância e o ensino

presencial e aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem dentro desta modalidade de ensino.

Primeiramente, apresentaremos as concepções que os professores possuem sobre a própria Educação a Distância e sobre o perfil do aluno que frequenta esta modalidade, buscando, dessa maneira, compreender melhor o entendimento que os professores têm acerca da avaliação da aprendizagem no contexto da EAD. Em seguida, discutiremos os fundamentos epistemológicos presentes em tais concepções.

### **5.1.1 A Educação a Distância segundo os professores**

Optamos por iniciar essa investigação por meio de indicadores que mostrem, primeiramente, o que o professor entende por Educação a Distância e se sua visão contempla semelhanças ou divergências entre essa modalidade de ensino e o ensino presencial. Dentro desse contexto é que buscamos compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores pesquisados.

#### **5.1.1.1 As especificidades da Educação a Distância segundo os professores**

Indagados sobre a existência ou não de peculiaridades do trabalho na Educação a Distância em relação ao ensino presencial, todos os professores afirmaram que há diferenças e, para justificá-las, manifestaram diferentes respostas. Essas manifestações foram classificadas em quatro categorias. A que obteve maior frequência é constituída por argumentos que denotam uma dificuldade em lidar com a não presença do aluno numa sala de aula convencional, o que mudaria, para eles, a relação afetiva que se estabelece entre o professor e o aluno. Como exemplo, temos a fala do Professor (7), que afirma:

Sim, existem diferenças, pelo fato de você estar ao mesmo tempo perto e longe do aluno. Quando digo longe, refiro-me ao aspecto mais afetivo, ao aspecto mais do calor humano. De você perceber nos olhos da pessoa se ela é uma pessoa que transpira interesse, se é uma boa pessoa, se tem vontade de aprender. Então, é nesse sentido que eu vejo a distância, embora as palavras que as pessoas escrevem no meio virtual possam transparecer, mas nem sempre se traduzem em uma verdade,

uma conformidade do que a pessoa é realmente, com as suas intenções e com o que ela escreve. O ser humano é capaz de dissimular muito bem o que ele é. (PROFESSOR 7)

Os professores também afirmam que uma diferença importante é a modificação da relação professor-aluno, indicando que a Educação a Distância pede professores e alunos com características como autonomia e maturidade, entre outros. A fala do Professor (8) ilustra melhor essa argumentação:

Há várias diferenças. Para eu que estou começando agora, acho que a diferença maior é a questão da autonomia, a questão de não ter esse contato, essa falta de presença, e tem o perfil da pessoa. Para mim a diferença maior é o perfil, se a pessoa tem ou não o perfil para a educação a distância. Se ele não tiver esse perfil ele dificilmente consegue continuar no curso ou gostar do curso. (PROFESSOR 8)

Ramal (2001) alerta para outro fator que interfere na questão afetiva, além da distância em si: a quantidade de alunos que o professor atende na Educação a Distância. Para a autora, a necessidade de baixo custo leva a uma relação de poucos professores para muitos alunos, podendo resultar em um problema de massificação. “Com a rede que interliga cidades e países, caem as fronteiras, mas paradoxalmente afastam-se as pessoas [...] que faz com que se perca uma importante parcela de afetividade, presente em qualquer processo formativo” (RAMAL, 2001, p. 45). Veremos também, mais adiante, que a questão da quantidade de alunos está presente no discurso dos professores, quando se trata da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Houve também manifestações de que a diferença está no uso das tecnologias como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Devemos lembrar que a organização e o desenvolvimento de um curso a distância difere dos cursos presenciais e Kenski (2003a, p. 36) aponta que um desses diferenciais consiste no fato de que, na EAD, “[...] a tecnologia está sempre presente e exigindo mais atenção de ambos, professores e aprendizes. Assim, ela precisa ser acessada continuamente e incorporada crítica e criativamente”. Os professores entrevistados entendem essa inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem a distância, porém, ainda evidenciam um certo entendimento de que é necessário apenas o domínio técnico de tais ferramentas, como podemos ver na fala do Professor (2), por exemplo:

O diferencial seria o conhecimento da tecnologia, ou seja, o uso básico da informática. Isso é fundamental. (PROFESSOR 2)

Como vimos no capítulo 1, o advento das TICs impulsionou o oferecimento de cursos na modalidade a distância. Mas não devemos considerar as tecnologias apenas como ferramentas de acesso, e sim instrumentos que implicam em mudanças de comportamento, tanto do professor, quanto dos alunos. A simples inserção de recursos não implica no uso correto dos meios.

Na internet, há liberdade de navegação, enquanto que na EAD a camisa-de-força nos planos de curso é substituída por ferramentas de ensino que, se não forem *customizadas* de forma criativa, podem tornar-se novas grades, reproduzindo esquemas e apresentando paisagens previsíveis. (RAMAL, 2001, p. 45, grifo do autor)

Assim, dependendo do uso que se faz da tecnologia, esta pode simplesmente reproduzir um modelo tradicional de ensino, não significando, dessa forma, um uso pedagógico e inovador do instrumento. Silva (2003, p. 52) lembra que “o professor terá que modificar sua velha postura, inclusive para não subutilizar a disposição à interatividade própria do digital *on-line*”.

No lugar da memorização e da transmissão centradas no seu falar-ditar, o professor propõe a aprendizagem aos estudantes [no ambiente *online*] modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos a navegação, manipulação, colaboração e criação. Ele propõe o conhecimento em telas (hipertexto) de ligações e interações permitindo que os alunos construam seus próprios mapas e conduzam suas explorações. (SILVA, 2003, p. 52)

As falas dos professores (6) e (11) evidenciam um entendimento um pouco diferenciado das tecnologias. Entretanto, percebemos que o Professor (6) ainda apresenta uma compreensão de que a ferramenta em si é o diferencial, enquanto o Professor (11) já imprime um caráter de uso pedagógico aos instrumentos, demonstrando consciência sobre as possibilidades da tecnologia para superar as especificidades da Educação a Distância.

Eu diria que a diferença é na utilização dos meios. Os meios são diferentes. Você tem um resultado por conta de sua atitude em sala de aula, esse mesmo resultado você pode conseguir no ensino a distância se forem usadas outras ferramentas. Então a ferramenta é o diferencial. (PROFESSOR 6)

Ah sim, tem bastante diferença. Por exemplo, com relação à presencial, essa questão das atividades. Nós temos mais possibilidades de conversar com os alunos através das ferramentas, de colocar mais atividades que em sala de aula às vezes não dá tempo. Então a gente acaba passando muito conteúdo e não dá tempo de dar o feedback. [...]. No decorrer [da disciplina] a gente pode colocar atividades no fórum; então nesse sentido eu acho mais dinâmico até que a sala de aula. Os

alunos que têm mais dificuldades em falar, na internet eles escrevem melhor. (PROFESSOR 11)

Belloni (1999, p. 79) lembra que “o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância”. O professor é inserido num processo de criação dos materiais pedagógicos e orientação do processo de aprendizagem mediatizado pelas tecnologias de comunicação. Entretanto, é importante que o professor se veja como um ator que se faz presente em todo o processo, o que Belloni (1999) acredita ser uma das novas funções mais difíceis do professor.

[...] esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial. (BELLONI, 1999, p. 81)

Acreditamos que essa integração das tecnologias pode e deve ser considerada no processo avaliativo dos acadêmicos da Educação a Distância, e verificaremos se isso aparece nos discursos dos professores entrevistados.

A separação professor-aluno, como vimos, é uma das características mais citadas quando se trata de Educação a Distância, conforme Aretio (1987). O mais importante é que os professores pesquisados entendem que essa separação espacial e, mais importante ainda, segundo Belloni (1999), temporal, implica no uso de recursos que permitam a mediação das relações entre professor e aluno, o que é apontado por Litwin (2001a, p. 13) ao afirmar que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em situações não convencionais, “[...] em tempos e espaços que não compartilham [professor e aluno]”. Entretanto, mais importante do que as tecnologias que permitem essa mediação, está o cuidado pedagógico, refletido também no preparo do material, o que foi apontado por poucos entrevistados.

Do total de professores entrevistados, dois (2) apontam uma preparação prévia do material didático como a principal diferença entre a Educação a Distância e o ensino presencial. Vejamos uma dessas manifestações, feita pelo Professor (5):

Eu acredito que seja a diferença no trabalho. E também porque no presencial eu vejo que a gente vai construindo um material. Na EAD já é um pouco diferente porque a gente constrói tudo de uma vez, entrega o material todo no sistema e depois é que você vai trabalhando. (PROFESSOR 5)

Entendemos, assim, que foram poucas as manifestações referentes ao material, dada a importância do seu preparo em um curso a distância. Fica evidenciado que, para a maioria dos professores, a diferença está apenas no preparo prévio, não implicando em peculiaridades no processo de elaboração em si, ou seja, do que deve ser considerado na construção do material, além do conteúdo.

Segundo Soletic (2001), os materiais escritos, sejam eles informatizados ou impressos, ainda se constituem na principal proposta para a aquisição de informação, independentemente do nível de ensino. No contexto da Educação a Distância, Moore e Kearsley (2007) afirmam que, apesar de ser produzido para um grande público, os materiais de ensino devem ser convertidos em conhecimentos relevantes sobre o aspecto pessoal de cada aluno. Cabe ao professor permitir esse processo por meio de comunicação com seus alunos. Complementamos com Belisário (2006, p. 138), quando este afirma que o professor, agora conteudista, tem a atribuição de “atuar como ‘orientador’ ou ‘facilitador’ do processo educacional, orientando a busca de soluções, incentivando a produção dos estudantes, assumindo um papel de parceiro no processo de construção do conhecimento”.

[...] a natureza exata da criação, a tecnologia de comunicações adotada para a disponibilização e a natureza da interação dependem, todas elas, das fontes de conhecimento, das necessidades dos alunos e do ambiente de aprendizado para um determinado curso. A seleção de uma tecnologia de transmissão específica ou de uma combinação de tecnologias deve ser determinada pelo conteúdo a ser ensinado, quem deve ser ensinado e onde o ensino ocorrerá. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 20)

Dessa forma, além da produção do material em si, o professor tem a função de personalizá-lo por meio de sua prática. Conseqüentemente, surge a necessidade de uma formação para essa prática.

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado. (BELLONI, 1999, p. 79)

Alonso (2005b) corrobora e também afirma que,

Em cursos não-presenciais a percepção do encontro é “filtrada” pela mídia em tempo real e/ou postergada pela assincronicidade dos contatos por escrito, alterando a capacidade do professor em adaptar o curso às necessidades/características dos alunos. [...]

aumenta a necessidade do planejamento e da sistematização das ações pedagógicas nas formações que se utilizam da EAD (ALONSO, 2005b, p. 28)

Assim, compreendemos que é importante que o professor reflita sobre o processo de elaboração do material, ainda mais pelo fato de que, institucionalmente, todas as atividades, consideradas na avaliação ocorrida durante a disciplina, deverão constar no material impresso. O cuidado no planejamento é um reflexo da Educação a Distância, já que a assincronicidade citada não permitirá muitos ajustes no que for proposto previamente no material.

Do total de professores entrevistados, quatro (4) manifestaram, em suas falas, as peculiaridades do trabalho do docente no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância, como vemos na fala do Professor (5):

Porque o perfil do profissional da EAD tem que ser aquele professor que tem que buscar o acadêmico. Então a gente fica naquelas ferramentas que visualizam se ele mandou as atividades e liga para ele [o aluno] para descobrir porque que ele não mandou. Que aquele acadêmico que não está participando dos fóruns, das ferramentas, é aquele acadêmico que está propenso a desistir e se você não fizer algum acompanhamento dele, provavelmente ele está tendendo a desistir; então aí que está aquele fator de você cuidar dele. (PROFESSOR 5)

Sabemos que um curso oferecido na modalidade a distância compreende a ação de diversos atores no processo de ensino e aprendizagem. O aluno é apenas um desses atores, além do professor, tutores, corpo técnico e pedagógico. Para Ramal (2001, p. 46), “está nas mãos dos professores a criação do espaço para o diálogo amigo, a discussão coletiva, a partilha dos sentidos”.

Nas falas dos demais professores, muito é delegado apenas a uma mudança de comportamento do aluno, que deve ser autônomo, lidando com a não presença e o uso das tecnologias de comunicação. Barros (2003) lembra que a Educação a Distância implica em uma mudança educacional que vai além do uso das tecnologias, mas que resulta numa reestruturação também da prática docente. Para Belisário (2006, p. 140), “[...] o professor passa a exercer o papel de condutor de um conjunto de atividades que procura levar à construção do conhecimento [...]”. Complementamos com Silva (2003, p. 52), ao afirmar que “[...] o aluno, por sua vez, deixa a condição de espectador, não está mais submetido ao constrangimento da recepção passiva, reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Assim ele cria, modifica, constrói, aumenta e torna-se co-autor da aprendizagem”.



Essa postura dos professores entrevistados pode estar relacionada ao modelo convencional de ensino ao qual eles foram submetidos em sua formação. Segundo Moran (2006, p. 46), “o papel principal que os professores assumem ainda é o de responsáveis por uma determinada área do conhecimento, e insistem em usar predominantemente métodos expositivos com alguma (pouca) interação”. Os alunos, segundo o autor, estariam acostumados a “ficar ouvindo, em geral passivamente, o que os professores falam, e esperam da universidade ou escola que lhes tragam em bandeja as informações prontas”. Dentro de uma visão comparativa entre o ensino presencial e a Educação a Distância, os professores acabam por transferir toda a responsabilidade do processo aos alunos, usando o discurso da autonomia.

Concluindo, percebemos que os professores entrevistados entendem que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino com suas próprias especificidades. Entretanto, ainda refletem em seu discurso um caráter pedagógico tecnicista quanto à integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmarem que o importante é que o aluno domine o uso desses instrumentos, como se as ferramentas, por si só, representassem o diferencial pedagógico. Além disso, denotam pouca reflexão sobre o seu papel como professor, no contexto da Educação a Distância, num discurso que reflete muita responsabilidade atribuída apenas ao aluno e aos instrumentos. Mas não podemos deixar de ressaltar que estes professores percebem elementos importantes como a não-presença, que pede instrumentos de mediação e que influencia na questão afetiva entre professor e alunos.

Veremos, a seguir, a visão que os professores têm de seus alunos e do próprio processo de aprendizagem, no contexto da Educação a Distância, e procuraremos articular essas idéias como o entendimento desses professores sobre a Educação a Distância, o que acabamos de descrever e discutir.

### **5.1.2 O aluno e a aprendizagem na Educação a Distância na visão dos professores**

Buscando compreender melhor o entendimento que os professores têm da Educação a Distância, foram elaboradas e aplicadas questões referentes à aprendizagem e ao perfil dos alunos presentes nessa modalidade. Assim, procuramos esclarecer melhor a visão

que os professores entrevistados têm do papel do aluno e do seu próprio papel, no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

### **5.1.2.1 A aprendizagem na Educação a Distância, segundo os professores**

Quando questionados sobre o desempenho e a aprendizagem do aluno na Educação a Distância, os professores manifestaram diferentes opiniões sobre a existência ou não de diferenças entre o aproveitamento na Educação a Distância e no ensino presencial. Dos professores entrevistados, seis (6) afirmam que existem diferenças no desempenho do aluno nessas modalidades, enquanto três (3) defendem que não. Temos ainda dois (2) professores que não responderam, justificando que têm pouco tempo de experiência para conclusões dessa natureza.

A justificativa dos três (3) professores que defendem a não existência de diferenças na aprendizagem dos alunos se baseia na premissa de que “bons” e “maus” alunos participam de ambas as modalidades. Esse conceito de “bom” aluno está diretamente relacionado à dedicação e à autonomia do aluno, segundo esses professores. Assim, os professores argumentam que os resultados acabam sendo equiparáveis nas duas modalidades, como demonstrado na fala do Professor (7):

Basicamente não [há diferenças]. Eu vejo que há alunos nos cursos presenciais, alunos que se interessam, alunos que se empenham, alunos que têm boas intenções, alunos que têm bons aproveitamentos, como também na educação a distância. Os alunos são os mesmos e na educação a distância nós também encontramos alunos bastante eficientes, alunos que produzem, alunos que se interessam, alunos que perguntam, alunos que têm um grau de participação bastante intenso, apesar da distância entre o professor e o aluno nesta dimensão física. Para mim, basicamente não há. A relação é a mesma: há bons alunos e maus alunos, tanto no ensino a distância quanto no ensino presencial. (PROFESSOR 7)

Os seis (6) professores que afirmaram existirem diferenças na aprendizagem dos alunos argumentaram que o fundamental é que haja um perfil de maturidade e dedicação por parte do aluno, que deve organizar seu estudo e cumprir rigorosamente com o seu planejamento.

[...] requer uma disciplina muito grande e uma quantidade de horas de estudo bem definida para que ele [o aluno] possa ter

um aprendizado. Ele [o aluno] já não tem aquela facilidade, por exemplo, de ter aquela explicação como no presencial, mas por outro lado, pela metodologia empregada aqui, tem fórum de dúvidas, de modo geral, específico para cada unidade-aula, tem um e-mail interno onde ele pode trocar informações com o professor e pelo próprio telefone que é outra ferramenta. Mas a base de tudo é que o aluno tem que ter uma disciplina bem grande. Na verdade a autonomia seria apenas a condição dele estudar. Mas o fator mais importante seria a própria disciplina: ele mentalizar e ele fazer uma programação de quantidade de horas para estudo. Caso contrário a assimilação fica comprometida. (PROFESSOR 3)

Belloni (1999, p. 82) lembra que o professor da Educação a Distância “[...] atuará diante de um novo tipo de estudante, mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente, que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional”. Mas entendemos que nem todos os alunos terão essas características desde o início de um curso.

A maioria dos alunos realmente aprecia assumir responsabilidades pela solução de seus próprios problemas. No entanto, isso obviamente é mais difícil do que deixar um professor fazê-lo e, portanto, algumas das atitudes negativas em relação ao aprendizado a distância surgem da relutância em assumir responsabilidades e realizar um esforço. Felizmente, isso apenas se aplica a uma minoria de alunos. Nos cursos bem implementados, os alunos podem ser muito positivos quanto a suas expectativas de aprendizado a distância e muitos preferem tais cursos em vez dos tradicionais. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 188)

Os professores pesquisados destacaram a ausência do contato direto entre professor e aluno na EAD, o que levaria o aluno desta modalidade a ser menos dependente do professor no esclarecimento de dúvidas e, conseqüentemente, mais autônomo no processo de aprendizagem, ocasionando, segundo os professores, um bom desempenho. A fala do Professor (8) ajuda a compreender essa justificativa:

O aluno presencial, como ele tem o professor ali na sala de aula, ele tem o professor também por e-mail, por telefone ou outros meios que ele pode utilizar na universidade. Ele é um aluno que sempre precisa mais do professor, está sempre se sujeitando mais ao professor; se ele tem dificuldade vai para o professor. O aluno da EAD não. Ele se vira sozinho, ele busca sozinho, ele vai comprar o livro, busca material na internet. Então ele é mais independente. (PROFESSOR 8)

Estas constatações nos levam a inferir sobre a compreensão que os professores têm da autonomia à qual o aluno de Educação a Distância estaria mais condicionado. Preti (2000), ao refletir sobre significações e dimensões da autonomia no processo educativo da Educação a Distância, afirma que este é um dos pontos mais delicados envolvendo esta

modalidade de ensino, uma vez que a separação temporal e espacial entre professor e alunos implica numa co-responsabilidade pelo aprendizado. A instituição – e conseqüentemente o professor – coloca à disposição do aluno todo o seu sistema como suporte à caminhada do educando que, por sua vez, se vê obrigado a também assumir para si a responsabilidade de sua formação.

Entretanto, Preti (2000) afirma que a autonomia não é inata, pronta e acabada. Ela é resultante de um processo de amadurecimento do ser humano que cresce e se socializa. A autonomia envolve diversas dimensões: ontológica, política, afetiva, metodológica, técnico instrumental e operacional. Assim, no processo de auto-aprendizagem, o aluno deve sim chamar a responsabilidade para si, mas esse processo, segundo Preti (2000), também é uma tarefa coletiva, envolvendo assim a instituição e o professor. “A responsabilidade da aprendizagem não pode estar centrada somente no aprendiz. Devem atuar eficientemente todos os suportes necessários para um sistema de EAD” (PRETI, 2000, p. 144).

Parte dos seis (6) professores que consideram diferenças entre as modalidades, no que diz respeito à aprendizagem por parte dos alunos, também citou as tecnologias como fator determinante nessa comparação. Três (3) professores apresentaram argumentos que indicam que a diferença está na intimidade com as tecnologias que, segundo esses professores, estimulam a interatividade e oferecem, assim, diferentes instrumentos para que o aluno pesquise e tire suas dúvidas. Mais uma vez trazemos a fala do Professor (6), que ajuda a ilustrar essa argumentação:

Eu diria que a diferença é na utilização dos meios. Os meios são diferentes. Você tem um resultado por conta de sua atitude em sala de aula. Esse mesmo resultado você pode conseguir no ensino a distância se forem usadas outras ferramentas. Então a ferramenta é o diferencial. (PROFESSOR 6)

Fica evidenciado que, para esses professores, o uso das tecnologias é fator determinante no processo de aprendizagem na Educação a Distância, mas entendemos que isso não pode ser encarado como o único subsídio para o sucesso na aprendizagem. O domínio das ferramentas não implica, necessariamente, no uso correto das mesmas no sentido de promover uma interação entre aluno e professor, numa troca e construção de conhecimento. Para Belloni (1999, p. 102), “um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem”. Alonso (2005a, p. 19) corrobora ao afirmar que é

necessário que haja uma boa compreensão dos fundamentos da modalidade, afim de que se possam “[...] construir práticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar usos de tecnologias [...]”.

Dois (2) professores também incluíram a questão da relação interpessoal entre os alunos como importante fator nessa diferenciação, já que, numa sala de aula presencial, os alunos teriam mais chances de uma troca imediata de idéias e ajuda mútua no estudo, caracterizando o aluno da Educação a Distância como mais solitário, o que também influenciaria na questão da autonomia. Dessa forma, esses professores entendem a afetividade como fator diferenciador na aprendizagem do aluno. Nesse caso, o uso das ferramentas de comunicação acaba sendo desconsiderado no processo, uma vez que as mesmas oferecem a possibilidade de trocas imediatas de idéias e resolução de problemas. Entendemos que a solidão do aluno da Educação a Distância pode ser uma situação abrandada pela metodologia empregada. Temos o uso do fórum, por exemplo, que permite a construção coletiva de uma idéia e uma intensa troca de conhecimentos por parte dos alunos, caso haja um bom emprego dessa ferramenta.

Três (3) manifestações enfatizam que o aluno da EAD tem melhor desempenho nas avaliações, tanto nas que são aplicadas nas disciplinas, quanto nas avaliações externas (como o ENADE<sup>1</sup>, por exemplo), o que evidenciaria melhor desempenho na aprendizagem, segundo os professores entrevistados. Esses professores entendem que o aluno da Educação a Distância, no momento da avaliação, teria maior capacidade de discernimento entre informações obtidas por meio de pesquisas. Essa habilidade seria inerente à própria autonomia que o aluno seria obrigado a desenvolver dentro dessa modalidade. Temos a fala do Professor (5) como exemplo dessa argumentação:

[...] porque no presencial, eu particularmente penso que, como ele tem a figura do professor, ele depende de tudo para ter a resposta. Aqui [na EAD] não, porque às vezes ele está estudando de madrugada e não tem ninguém para responder suas dúvidas. Então isso faz com que ele entre no Google ou, se não conseguir resposta, ele procure outra coisa. [...] Eu acho que, não que ele tenha mais conhecimentos, mas eu acho que ele vai sair mais preparado. (PROFESSOR 5)

---

<sup>1</sup> Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

É interessante ressaltar que, mesmo entre os três (3) professores que enfatizaram não haver diferenças de aprendizagem entre a Educação a Distância e o ensino presencial, as falas ilustram argumentos que denotam entendimento de diferenças entre as modalidades no que diz respeito à afetividade e à autonomia do aluno. Isso também é notado nos argumentos dos dois (2) professores que não souberam afirmar se existem ou não diferenças. Vejamos algumas falas que ilustram essa percepção:

[...] porque no presencial, eu particularmente penso que, como ele tem a figura do professor, ele depende de tudo para ter a resposta. (PROFESSOR 5)

Eu ainda preciso mensurar melhor esse próprio envolvimento porque, ao meu ver, o envolvimento interpessoal no ensino presencial é muito espontâneo...o aluno está ali, um ao lado do outro, está no intervalo conversando com os seus amigos. O fato é que esse contato é muito facilitado. No entanto, no ensino a distância, quando o professor estimula o uso de ferramentas para que a interação entre eles exista da melhor forma possível, por exemplo os fóruns, então eu precisaria perscrutar um pouco mais sobre a eficiência desse contato. (PROFESSOR 6)

O que a gente pode perceber, sem uma avaliação mais crítica, é que, por um lado, os alunos têm que ser mais autônomos, e isso é bom do ponto de vista do ensino porque existe hoje, na área do ensino presencial, a dependência do aluno das aulas dialogadas. (PROFESSOR 10)

De todos os seis (6) professores que defenderam a existência de diferenças de aprendizado entre as modalidades, apenas um (1) afirmou que acredita que a aprendizagem do aluno presencial é melhor, pois o professor teria mais contato com as angústias do aluno no cotidiano da sala de aula, o que beneficiaria o processo de ensino, como podemos ver em sua fala:

Eu quero dizer que a aprendizagem, no campo presencial, pra mim é melhor. E a gente pode inclusive ali, na vida cotidiana com o aluno no presencial, ir verificando isso. Ele acaba se envolvendo, e traz coisas além do texto. Traz angústias, percepções, inferências. Então esse é um conjunto de coisas que me levam a crer que, no presencial, é melhor do que a Educação a Distância. Para que fosse equivalente, eu sempre digo o seguinte: que quem está do lado de lá na EAD, o aluno, tem que ter muita maturidade, muita mesmo. Senão ele vai pegar aquele texto, vai ler a título de compromisso mesmo, a tarefa que ele tem que cumprir e ele envia dentro de um prazo. Mas a impressão é que o compromisso que ele vai ter com aquele conteúdo, especificamente, não é o mesmo nível de compromisso que aquele aluno presencial tem. (PROFESSOR 9)

Essa fala do Professor (9) denota sua dificuldade em lidar com a não-presença, mas percebemos que, mesmo assim, ele julga o aluno da Educação a Distância capaz de aprender, desde que este seja autônomo e comprometido.

Na maior parte dos seus argumentos, os professores expressam uma comparação entre as modalidades de ensino, numa tentativa de torná-las excludentes entre si, ou seja, o que se faz em uma não se aplica na outra. Entretanto, contrariamente a essa posição, todos os professores, quando indagados se há um aproveitamento de suas experiências do ensino presencial na prática docente em cursos da Educação a Distância, afirmaram que sim, principalmente no que diz respeito à produção do material impresso e na maneira de interagir com os alunos. Soletic (2001, p. 67) afirma que “[...] as propostas auto-suficientes estão sendo lentamente substituídas por outras mais flexíveis, nas quais pelo menos boa parte dos materiais se encontra em permanente revisão e atualização”. Vejamos as falas dos professores (2) e (8):

Eu aproveito muito porque o material que você usou no presencial muitas vezes... na verdade você o transformou para esse tipo de ensino. Então existe uma conversão do material do presencial, que você já confirmou o uso das técnicas e o que você tem ali é na verdade um meio de comunicação. (PROFESSOR 2)

No presencial você vê algumas falhas e você vai fazendo [adaptações] na sala de aula, e depois eu joga para o online. E vice-versa. No online o material que a gente produz também serve muito para o presencial. (PROFESSOR 8)

Os argumentos apresentados evidenciam uma realidade muito presente nas instituições que oferecem cursos a distância: a dos professores que atuam em ambas as modalidades. Isso, de certa forma, imprime uma certa reprodução das práticas, ou seja, aquilo que, na concepção do professor, dá certo em uma modalidade, poderia ser automaticamente usado em outra. Além disso, há um discurso de que os fracassos ocorridos em uma modalidade não podem ser levados para a outra. Não estamos questionando a intencionalidade desse princípio, mas devemos lembrar que o ensino presencial e a Educação a Distância são modalidades de ensino com suas próprias características e especificidades e os métodos de ensino devem respeitar as peculiaridades de cada uma. Dessa maneira, nem sempre uma prática efetuada com sucesso em uma, necessariamente obterá o mesmo desempenho em outra, assim como experiências mal-sucedidas em uma modalidade obrigatoriamente não implicariam em insucesso na outra.

Apesar da divergência nos discursos, a maioria dos professores considera, em seus argumentos, o processo de ensino e aprendizagem como um todo, ou seja, não há uma preocupação exclusiva em dizer em qual modalidade o aluno “aprende mais” e sim apontar qual a diferença do caminho a ser percorrido, o que evidencia esse tratamento do ensino e da aprendizagem como um único processo.

Ao tomar como premissa o entendimento de que não existe uma aprendizagem a distância, no sentido de que professores e alunos estejam isolados em seus “lugares” sociais e geográficos, é possível concluir que a aprendizagem ocorre quando existem “encontros”. [...] Assim, mais do que organizar processos de ensino, a idéia de “encontro” aparece como elemento catalisador dos processos da aprendizagem. (ALONSO, 2005a, p. 20)

Bédard (2005, p. 207, grifo do autor) afirma que o professor a distância “[...] precisa de um bom domínio da escrita e o aluno de um bom domínio da leitura para aprender ‘a distância’. [...] Para estudar a distância, o aluno tem que ter uma maestria de leitura, precisa saber ler para aprender”. Isso quer dizer que a aprendizagem é algo que independe de modalidade, mas o seu sucesso tem relação direta com o trabalho feito pelos seus atores. Também entendemos que não há como dizermos em qual modalidade o aluno aprende mais, assim como não podemos apontar uma metodologia de ensino que seja mais efetiva do que outras no processo de ensino e aprendizagem. O que sabemos, e defendemos, é que o professor deve compreender e se sentir inserido na modalidade de ensino onde atua. No caso da Educação a Distância, ele deve compreender que está assumindo o papel de apenas um dos diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas isso não significa que ele não participe do processo como um todo, ou seja, seu papel é fundamental para a aprendizagem, mas esta não depende apenas dele e sim da integração do seu trabalho com as demais partes envolvidas, para que todo o processo não corra o risco de ser comprometido por um modelo fordista de Educação a Distância, como aponta Belloni (1999).

### **5.1.2.2 O entendimento dos professores sobre o perfil do aluno da Educação a Distância**

Entender a visão que o professor tem do aluno de Educação a Distância também é um importante passo para a compreensão de suas concepções de avaliação. Dessa forma, os



professores aqui pesquisados foram indagados sobre a necessidade ou não da existência de um perfil de aluno para a Educação a Distância e sobre a possibilidade de oferecimento desta modalidade de ensino a todos os tipos de aluno.

Quando indagados se a Educação a Distância era uma modalidade de ensino mais apropriada para alguns alunos e difícil para outros ou se eles consideravam que todos poderiam ter o mesmo desempenho nessa modalidade, os professores apresentaram diferentes opiniões e se apoiaram em diversos argumentos. Seis (6) professores defenderam explicitamente que a Educação a Distância é mais apropriada para alguns alunos, enquanto cinco (5) consideraram a possibilidade de que todos poderiam aprender igualmente bem. Isso confirma a opinião apresentada pelos professores quando indagados sobre o desempenho e a aprendizagem do aluno na Educação a Distância, quando seis (6) professores defenderam existir diferenças. Entretanto, dos cinco (5) professores que afirmaram que um curso a distância poderia ser freqüentado por qualquer tipo de aluno, todos acabaram, de certa forma, determinando pelo menos uma característica diferenciadora para um aluno de Educação a Distância, mesmo os professores que anteriormente se disseram inexperientes para conclusões dessa natureza. Como exemplo, temos a fala do Professor (2):

Eu acho que tá pronto pra todo mundo, né? É claro que em alguns momentos seria interessante pegar já um grupo seletivo, que já tenha um conhecimento básico de informática. Eu vejo que o filtro é por aí. (PROFESSOR 2)

A fala do Professor (7) também ajuda a esclarecer essa análise. Nela, ele afirma que é possível que todos freqüentem a Educação a Distância, porém já considerando todos os alunos integrados com as tecnologias da informação, traçando, assim, uma característica ainda um pouco distante da atual realidade dos alunos de muitos cursos oferecidos nessa modalidade. Vejamos sua fala:

Sim, todos. Deus deu a capacidade a todas as pessoas de se desenvolverem. Uns mais, outros menos. E estamos percebendo que hoje as crianças que não têm nem três anos já são capazes de lidar com essas novas formas de educação, essas novas tecnologias da informação. Eu não vejo nenhuma dificuldade nesse sentido. (PROFESSOR 7)

Num primeiro momento, podemos até detectar uma certa contradição nas respostas desses professores. Entretanto, com uma análise mais aprofundada de suas respostas, entendemos que, ao afirmarem que a Educação a Distância é para todos, os professores tentaram expressar muito mais sua opinião com relação ao acesso ao ensino superior do que às questões de aprendizagem. Ramal (2001) entende que a Educação a

Distância representa maior democratização do acesso ao ensino, mas defende que não se pode ignorar a questão do acesso à tecnologia.

Com a EAD, são vencidos muitos fatores da exclusão educacional. Em vez de ser necessário construir edifícios e contratar professores para os novos alunos, bastam alguns equipamentos em telepostos para ampliar o acesso ao conhecimento e para pessoas de qualquer ponto do país poderem ingressar nos cursos que mais lhes interessarem [...] No entanto, é inegável que, se são vencidas as distâncias que nos afastavam do conhecimento, ainda existe o risco de acirrar o abismo entre as classes mais poderosas e os excluídos – os *sem-modem* – pelo menos enquanto não se define uma política mais eficaz de democratização do acesso às tecnologias da comunicação e da informação no país. (RAMAL, 2001, p. 44)

Moore e Kearsley (2007) corroboram e denotam o cuidado em se trabalhar com grupos tão heterogêneos de alunos.

Um dos poucos benefícios da Educação a Distância é o fato de poder proporcionar acesso à educação para muitos alunos que, de outro modo, não teriam essa oportunidade. Isso inclui populações rurais, pessoas com deficiência física, pais com filhos em casa e os idosos. Entretanto, proporcionar experiências de aprendizado a distância para diferentes tipos de alunos exige uma boa compreensão de suas circunstâncias e limitações particulares. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 197-198)

Podemos afirmar que, do total de professores entrevistados, dez (10) consideram nos seus argumentos, direta ou indiretamente, que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino mais adequada para alunos que possuam certas características, como: intimidade com as novas tecnologias, disciplina de estudo e idade que implique em maturidade adulta.

Dentre os seis (6) professores que afirmam abertamente que a Educação a Distância é mais adequada para alguns alunos, três (3) argumentaram que é necessário que o aluno se encaixe em um determinado perfil. Como exemplo, temos a fala do Professor (8):

Eu vejo que existe um perfil que tem que ser trabalhado pra que o aluno possa fazer a educação a distância. Tanto que a gente vê pela evasão muito grande dos cursos. As pessoas vêm a educação a distância de uma maneira e, quando eles vão trabalhar, eles vão entrar no processo de educação a distância, eles têm um impacto muito grande com a tecnologia, com a questão da metodologia e tudo mais. Então não são todas as pessoas que vão se adaptar. Então eu vejo que não é pra todas as pessoas, não. (PROFESSOR 8)

Do total de professores entrevistados, seis (6) argumentaram que o aluno deve possuir intimidade com o uso das novas tecnologias para que possam atuar em um curso à distância, como afirma o Professor (10):

[...] no caso de uma pessoa que não tenha domínio de uma ferramenta, do computador, da internet, ela tem muita dificuldade de trabalhar na EAD, porque a nossa educação a distância passa pela internet. A plataforma dela é essa. Então, se não houver o mínimo de conhecimento dessas ferramentas de comunicação... não estou falando do curso em si, mas das ferramentas gerais de comunicação e informática... obviamente o aluno vai ter muita dificuldade e muita limitação. E isso é um fator limitante [...]. (PROFESSOR 10)

A Educação a Distância é mais adequada para alunos disciplinados na opinião de quatro (4) professores. Essa idéia de disciplina está, de certa forma, muito ligada à questão do cumprimento dos prazos e ao atendimento a todo o roteiro estabelecido previamente para cada módulo ou disciplina do curso.

Eu penso que qualquer um pode fazer desde que tenha um pré-requisito: na minha opinião, o principal pré-requisito é a disciplina, mais do que muitas vezes o próprio saber [...]. (PROFESSOR 4)

Há, também, professores que argumentam que a idade é um fator diferenciador e que alunos mais velhos levam as atividades propostas mais a sério. Como exemplo, temos a fala do Professor (1).

Uma coisa é você mexer, com raríssimas exceções, com a moçada que gosta de utilizar a internet para outros meios de diversão e não para estudar, e que leva a sério, e você pegar um pessoal de mais formação, de mais compromisso, de mais idade, que ele vê como um instrumento de aprendizagem. Então há uma diferença sim. (PROFESSOR 1)

Para Moore e Kearsley (2007, p. 174), “ao contrário dos alunos mais jovens, a maioria dos adultos possui experiência de trabalho e muitos procuram aprender mais a respeito de áreas do trabalho nas quais já têm um grande conhecimento”. Isso, segundo os autores, aumenta a responsabilidade do professor, uma vez que os alunos adultos seriam mais ansiosos quanto ao estudo, direcionando essa ansiedade à pessoa mais próxima da instituição, que seria o professor. Entendemos que esse interesse peculiar do aluno pode ser benéfico para o desenvolvimento de sua autonomia, desde que haja incentivo a esse desenvolvimento, intensificando essa responsabilidade atribuída ao docente.

Buscando complementar a diferenciação do aluno da Educação a Distância e do ensino presencial, segundo os professores, estes foram questionados sobre o perfil do aluno

que, na opinião deles, teriam bom desempenho na Educação a Distância. É interessante notarmos que, para essa questão, todos os professores procuraram traçar um perfil. Mesmo os que, naquele momento, afirmaram que não saberiam responder, não negaram a existência de um perfil específico de aluno. Isso confirma, de certa forma, a análise que fizemos a partir da questão anterior, onde cinco (5) professores afirmaram que a Educação a Distância é uma modalidade que pode ser cursada por todos os tipos de aluno, mas acabaram por indicar elementos que denotaram a existência de um grupo mais adequado de alunos para a Educação a Distância.

Os professores envolvidos na pesquisa traçaram diferentes perfis de aluno bem-sucedido na Educação a Distância. Muitos apresentaram mais de uma característica essencial ao “bom” aluno. São elas: faixa etária que implique em maturidade, interesse pelo aprendizado, boa administração do tempo e experiência profissional prévia.

Do total de professores entrevistados, quatro (4) argumentam que a faixa etária é um fator decisivo para o sucesso do aluno na Educação a Distância, sendo os alunos mais velhos os que apresentam perfil mais adequado para essa modalidade. Isso reforça a opinião dos professores, apresentada na questão anterior, sobre a adequação da Educação a Distância para um determinado grupo de alunos.

Quatro (4) professores citam o interesse e a disciplina como principais requisitos de sucesso da Educação a Distância. Como exemplo, temos a fala do Professor (7).

O aluno que se dá bem é aquele que está, pela própria natureza da educação a distância, procurando manter-se conectado, ligado, plugado com o professor, com as orientações que são emanadas de um curso de EAD. Esse aluno, mesmo tendo dificuldades, é aquele que tem mais garantia de sucesso, enquanto que aquele aluno que às vezes se julga inteligente, se julga o tal, tem como resultado às vezes um resultado medíocre, apesar da sua inteligência ser maior do que do outro.  
(PROFESSOR 7)

Três (3) professores indicam que o melhor aluno é o que sabe administrar o seu tempo e dois (2) apresentam argumentos que indicam um perfil de aluno autodidata e autônomo como principal requisito para um bom desempenho na modalidade. Mais uma vez fica evidente a questão da autonomia presente no discurso dos professores. É importante lembrarmos que a Educação a Distância está muito mais ligada à autonomia do que ao autodidatismo, uma vez que este último, como já vimos, implica em uma aprendizagem mais aberta e orientada pelo próprio estudante. Vale citarmos Belloni (2002a), ao afirmar que,

A EaD é uma modalidade de ensino, ou seja, deve ser compreendida como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. [...] A aprendizagem aberta, por sua vez, é um modo de aprendizagem [...]. As principais características da aprendizagem aberta são a flexibilidade e liberdade do estudante [...] e oferta voltada para os interesses do estudante (flexibilização do acesso e dos procedimentos de ensino e avaliação). (BELLONI, 2002a, p. 157)

É interessante verificarmos as falas dos professores (2), (3) e (8), que confirmam como ideal de perfil aquele no qual o aluno já tenha experiência prévia no mercado de trabalho:

[...] eu vi que a faixa etária já é bem mais avançada, principalmente entre os profissionais que já estavam atuando como técnicos e precisavam agora de uma titulação de nível superior. Então vamos dizer que a dificuldade ali era só para completar a formação. (PROFESSOR 2)

Então talvez esse seria o perfil do ensino a distância: as pessoas já com alguma profissão e com experiência profissional, que estejam fazendo um curso complementar; ou pode ter uma experiência profissional e por um motivo ou outro não terminou a graduação ou nem mesmo iniciou. Então digamos que esse seria o perfil: aquela experiência profissional que é determinante. (PROFESSOR 3)

Meus alunos têm esse perfil [...] porque são alunos que estão no mercado de trabalho, alunos com mais de 30 anos (é a média, de 30 a 50 anos), estão num mercado de trabalho que mexe com tecnologia, que depende de tecnologia e sempre estão buscando novas... e eles precisam de tempo. Então eles usam mais a educação a distância do que a sala de aula. E com a questão do mercado de trabalho e da tecnologia no cotidiano deles, eles se adaptaram bem a essa modalidade. (PROFESSOR 8)

Aqui as falas dos professores evidenciam uma caracterização do aluno como maduro e portador de uma experiência profissional prévia, o que de certa forma limitaria o acesso à Educação a Distância, se considerarmos os alunos recém-saídos do ensino médio ou inexperientes na área do curso pretendido, caracterizando os cursos a distância como de pós-graduação ou de “segunda graduação”, na opinião dos professores. Além do mais, acreditamos que as questões práticas do uso das tecnologias independem de atuação profissional, assim como o interesse de um aluno pelo aprendizado, mas entendemos que a vivência prática facilita a aprendizagem, sem se constituir em principal fator de construção do conhecimento.

Os professores também foram indagados sobre as maiores dificuldades de aprendizagem que eles verificavam nos seus alunos durante o curso. Esses professores

apresentaram uma grande variedade de argumentos, como: falta de disciplina e organização do tempo; dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas; falta de leitura ou dificuldade de leitura; deficiência na comunicação entre os alunos, impedindo uma colaboração maior entre os mesmos.

Apenas três (3) professores chamam para si parte das dificuldades dos alunos para um bom desempenho na Educação a Distância. Um (1) dos professores alega que é necessário mais compromisso do docente na elaboração do material e acompanhamento do aluno. Mais uma vez a questão da quantidade de alunos é citada pelos professores, quando dois (2) destes afirmam que o número de alunos a serem atendidos e o tempo que o aluno demora em obter uma resposta de uma dúvida são fatores que implicam em dificuldades para o bom desempenho na aprendizagem.

Moore e Kearsley (2007) afirmam que existem diversos fatores que diferenciam o ensino de um curso de Educação a Distância de uma sala de aula tradicional. Em síntese, defendem que o trabalho do professor é diferenciado por fatores como: o professor não tem como prever as reações dos alunos sem que haja um mecanismo de feedback; o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias; os alunos são muitas vezes mais defensivos quando o instrutor não é visto do que numa sala de aula convencional; os professores precisam orientar os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado e, para muitos, tal envolvimento não é intuitivo. Dessa forma, entendemos que o papel que o professor exerce é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação a Distância.

O professor precisa ter habilidades para comunicar! Coordenar seu tempo de fala, suas atividades como correção de tarefas e produção do seu material de forma objetiva, bastante contextualizada, precisa estar aberto a indagações e construções online, precisa ainda propor e provocar discussões a distância, via *email* ou fórum, precisa estar conectado, *online*, quase em tempo integral, e com uma carga horária muitas vezes incompatível com o seu retorno financeiro. (LAGO, 2003, 84)

Quanto ao aluno, Kenski (2003a), citando Ropoli (2000), faz um apanhado do que se espera dos alunos de Educação a Distância.

Em relação aos aprendizes, [...] é esperado que eles estejam presentes *on-line* e evitem a observação passiva; criem e compartilhem conhecimentos e experiências; sintam-se automotivados e sejam capazes de se autoplanejarem; gerenciem seu tempo efetivamente; estejam prontos para aprender; resolvam problemas, contribuam para as discussões

de sala de aula; ensinem outros aprendizes e facilitem as experiências; examinem leituras e materiais minuciosamente e reflexivamente. (Ropoli (2000) apud KENSKI 2003a, p. 37)

Devemos lembrar que o domínio das tecnologias é apenas um fator, dentro dos diversos pontos elucidados por Kenski (2003a) e vale ressaltar a afirmação de Belloni (1999, p. 104) de que “as formas de utilização educativa destas tecnologias variam evidentemente segundo os objetivos pedagógicos e didáticos que se queiram alcançar”.

Ao mesmo tempo em que foram solicitados a traçarem um perfil para o aluno bem-sucedido na Educação a Distância, os professores foram questionados se os seus alunos se encaixavam no perfil por eles descrito. Apenas dois (2) professores afirmaram que sim e um (1) que não. Os demais professores afirmaram que apenas alguns alunos possuem o perfil traçado ou não sabem se isto acontece.

Os professores que afirmaram possuírem alunos com características que consideram como de bom desempenho de aprendizagem traçaram um perfil de aluno autônomo, maduro, disciplinado, que apresenta boa intimidade com as tecnologias e sabe administrar o seu tempo. Como exemplo, temos a fala do Professor 8:

O perfil do aluno que se dá bem é o aluno que tem autonomia, que tem um tempo, que tem disciplina, que seja uma pessoa que goste de tecnologia, já que tem essa tecnologia. (PROFESSOR 8)

Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos professores entrevistados compreende a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que se difere das demais quanto à aprendizagem, considerando como principais aspectos diferenciadores a autonomia e dedicação do aluno, além do domínio das tecnologias pelos acadêmicos. Ao traçarem um perfil para o aluno desta modalidade de ensino, os professores, mais uma vez, delegam grande parte da responsabilidade do aprendizado aos estudantes, e pouco falam sobre o seu próprio papel enquanto atores nesse processo, demonstrando em seus discursos uma transferência de práticas, que pode estar refletida também em suas práticas avaliativas. É importante ressaltarmos que os professores entendem, porém, a aprendizagem como um processo e sabem que esta se dá em qualquer modalidade de ensino, dentro das especificidades de cada uma. O que procuraremos, a partir de agora, é discutir se essa compreensão se estende para a avaliação da aprendizagem.

### 5.1.3 A concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem

Os professores foram questionados sobre a importância da avaliação da aprendizagem dos alunos e sobre o sentido que a avaliação tem num processo de formação. Sobre o valor da avaliação da aprendizagem dos alunos, todos os professores questionados afirmaram que este é um processo com grande importância. Além disso, todos, direta ou indiretamente, definiram a avaliação como sinônimo de verificação da aprendizagem dos alunos. Do total de professores, três (3) também indicaram que a avaliação representa a aferição do próprio trabalho do professor. Os argumentos do Professor (6) ajudam a compreender essa visão:

Eu vejo a avaliação como algo fundamental. Sem a avaliação o professor ficaria completamente perdido para saber se o que ele está fazendo tem sucesso. Em outras palavras, eu vejo na avaliação um meio de você ter certeza de que o aluno realmente está obtendo sucesso nessa vivência do processo do ensino e da aprendizagem. Então, não fosse a avaliação, você não teria sucesso de nada disso. (PROFESSOR 6)

Devemos lembrar de Haydt (1997) quando este afirma que o processo de avaliação da aprendizagem deve se constituir em uma constante preocupação por parte do professor, uma vez que, além de representar um momento de julgamento do rendimento do aluno, reflete também a eficácia do ensino e, conseqüentemente, afere o trabalho do próprio docente. Os argumentos do Professor (6) refletem uma preocupação em reconhecer o andamento da aprendizagem dos alunos, o que permite ao professor o estabelecimento de estratégias para ajudá-los a superar possíveis dificuldades e avançar em sua aprendizagem.

Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. Daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas de avaliação. (HAYDT, 1997, p. 7)

Para Sousa (1991, p. 144), “compete ao educador educar e utilizar a avaliação para verificar se está educando da forma que pretendia e, se não está, o que fazer para retomar sua trajetória”. Cerny (2002, p. 141-142) complementa, afirmando que o ideal é que a avaliação, na Educação a Distância, revista-se de uma prática “[...] essencialmente formativa, [...] porque vivemos em uma sociedade em que nada do que se aprende hoje é para sempre e onde os conhecimentos alteram-se velozmente, exigindo dos sujeitos o aprendizado permanente”.



Outro ponto observado no discurso dos professores foi a questão da visão da avaliação como instrumento ou como processo. Do total de professores entrevistados, cinco (5) demonstraram um entendimento de avaliação da aprendizagem como um processo, enquanto seis (6) apresentaram em seu discurso uma visão desta como um instrumento de aferição.

A avaliação é um processo que possui funções nas quais se apóiam modalidades apontadas por autores como Haydt (1997), Bloom et al. (1983) e Hadji (2001). Os instrumentos são apenas ferramentas que permitem a implementação dos pressupostos inerentes à cada modalidade de avaliação. Portanto, podemos compreender aqui que parte dos professores ainda não faz essa distinção, ou seja, quando são questionados sobre a avaliação da aprendizagem, preocupam-se em descrever aspectos relativos aos instrumentos, principalmente ao instrumento prova. Podemos perceber isso na fala do Professor (5), ao contrário dos argumentos do Professor (1), que denotam um caráter de processo à avaliação, no qual são considerados diversos aspectos, como os instrumentos:

Uma coisa que a gente comenta muito [...] é de você verificar para o acadêmico todas as possibilidades; que você divulgue uma disciplina, que você coloque que você acredita que se ele seguir a seqüência de atividades, ele vai ter a compreensão do todo que você está tentando demonstrar para ele. Eu acredito que a avaliação não prova 100% isso, porque têm inúmeras variáveis que podem acontecer: no dia da prova ele pode não estar bem, pode acontecer alguma coisa. Mas ainda está sendo utilizada a mensuração no sentido de que o peso maior é o peso da prova. (PROFESSOR 5)

Eu não vejo avaliações obrigatoriamente serem feitas por uma ou duas provas marcadas em dia x, mas acho que construída ao longo de um aprendizado: cada interferência, cada participação, cada resolução de um exercício, de elaboração de um pequeno texto [...]. Isso é essencial, porque você vê o crescimento do aluno. Agora, a nota, na minha concepção, ela deve ser resultado de um todo, e não um todo representado por uma avaliação específica que nem sempre representa o que aquele aluno sabe, mas levar em conta um todo. (PROFESSOR 1)

O Professor (1) explicita, em seus argumentos, a idéia de que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo de tomada de decisão, mediado por um conjunto de instrumentos para a verificação da aprendizagem do aluno. Sua fala denota um caráter muito mais de controle do que de classificação, lembrando que a função de controle é que permite o acompanhamento e a readequação do processo de ensino e aprendizagem. Para Depresbiteris (1989, p. 45) a avaliação “[...] serve de informação para a melhoria não só do produto final, mas do processo de sua formação”.

Para Vasconcellos (1995), a dicotomia em relação a processo e produto na avaliação não deve existir, pois o produto é algo que deve ser avaliado num processo cotidiano de produção dos alunos e não em momentos estanques.

Nos chamou a atenção a fala do Professor (4) que, apesar de considerar que o principal papel da avaliação é a verificação da aprendizagem do aluno, também a vê como uma maneira de obrigar o aluno a estudar. Vejamos a sua fala, para discutirmos melhor seu posicionamento.

Para aqueles alunos que necessitam (e acaba sendo a grande maioria, de forma geral nos cursos presenciais também) a avaliação acaba forçando o aluno a estudar. Então ele é obrigado a fazer uma lista de exercícios para se preparar para uma avaliação. Ele meio que é obrigado a estudar para ter um bom desempenho na avaliação. Então, a avaliação acaba tendo um desses papéis. Mas eu não vejo esse como o papel mais importante. O papel mais importante é realmente avaliar o aprendizado do aluno, e aí a grande dificuldade é como construir uma avaliação de forma a avaliar esse aprendizado. (PROFESSOR 4)

Também percebemos que aqui a avaliação é vista como instrumento. Mas também é perceptível que a avaliação, na concepção desse professor, exerce um papel de controle no sentido de regular o comportamento do aluno, apesar deste não ser considerado o ponto mais importante para o docente entrevistado. Além disso, o processo de ensino aparece aqui como uma preparação para a avaliação final, no que Luckesi (2002, p. 18) denomina como “pedagogia do exame”, onde “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”. Essa é uma concepção centrada na promoção, onde o aluno tem contato com todos os critérios de classificação e se prepara para atendê-los. O Professor (4) demonstra uma preocupação na elaboração de uma avaliação que verifique o aprendizado do aluno, mas percebemos que o termo “avaliação” aqui é empregado para designar apenas o instrumento prova.

Devemos lembrar que, no contexto da Educação a Distância, assim como no ensino presencial, existem as questões técnicas relacionadas à metodologia de avaliação, das formas e instrumentos. O fato é que tais questões não são autônomas, dependendo assim das finalidades às quais se aplicam, como lembra Hadji (2001). Assim, quando indagados sobre as diferenças entre a prática avaliativa na Educação a Distância e no ensino presencial, todos os professores afirmaram que existem peculiaridades entre as modalidades que levam a uma

diferenciação nas práticas, como: a não-presença; as questões institucionais; e a interpretação das informações provenientes nos instrumentos avaliativos (também devido à não-presença).

Do total de professores entrevistados, sete (7) apontaram a questão da não-presença como principal fator diferenciador, indicando também certa dificuldade em lidar com essa característica no processo avaliativo. As falas dos professores (6) e (4) ilustram melhor essa argumentação:

Eu diria que sim. Eu confirmaria que a maneira de você trabalhar essa avaliação no presencial é por conta do que você sente no próprio processo presencial. No ensino a distância você modifica essa avaliação porque a ferramenta é outra, a realidade do aluno é outra e a maneira de relação dele com você, com o conteúdo e com os colegas também são outras. (PROFESSOR 6)

Eu imagino que no presencial o aluno acaba ficando um pouco mais à vontade, pelo fato dele estar ao lado dos colegas, pelo fato da figura do professor estar ali. Ele sempre imagina que, se ele tiver alguma dúvida, o professor acaba esclarecendo, por mais que isso não aconteça, eu sinto que ele fica um pouco mais seguro. (PROFESSOR 4)

Mais uma vez salientamos a questão da autonomia exigida dos alunos na Educação a Distância. Lembramos a proposta de avaliação mediadora de Hoffmann (1991) que seria, segundo a autora, um mecanismo para o desenvolvimento da autonomia dos atores envolvidos no processo. Também ressaltamos que os professores pesquisados já haviam demonstrado, anteriormente, essa dificuldade em lidar com a não-presença dos alunos e acreditamos que essa é uma indicação para que haja uma reflexão por parte da IES sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação a Distância.

Lembramos de Alonso (2005a), quando esta afirma que esse distanciamento físico e temporal entre aluno e professores imprime uma importância significativa aos meios de comunicação, os materiais didáticos e a tutoria acadêmica no processo avaliativo. Esse é um ponto delicado no trabalho do professor, uma vez que traz consigo toda a cultura escolar que vivenciou como estudante.

Contudo, se trabalharmos com a idéia de que alunos e professores vivem e experienciam diferentes formas de relações entre o vivido e o pensado, nossa postura, ou melhor, nossa forma de perceber como o conhecimento é produzido será completamente distinta daquela apontada anteriormente. (ALONSO, 2005a, p. 163)

Os professores também apontam uma preocupação com a interpretação das informações enviadas pelos alunos, principalmente pela ausência de contato direto, o que em

muitos casos poderia, na opinião desses professores, prejudicar na subjetividade das idéias apresentadas. As falas dos professores (7) e (8) expressam essa opinião:

[...] às vezes a gente não consegue captar nas palavras tudo aquilo que o aluno quis dizer, quis expressar, porque em contato próximo, não-virtual, você é capaz de perceber muito mais do que apenas letras, palavras, figuras, esquemas. Então eu vejo por aí, mas a gente está sempre tentando ser o mais coerente, o mais verdadeiro possível nesse processo de não cometer deslizes, injustiças e outras coisas que possam não estar de acordo com o que é avaliar. (PROFESSOR 7)

Há diferenças, porque você não tem ali o olho-no-olho com o aluno. Quando você está no presencial você sabe se o aluno está respondendo até pelo olhar dele, pela maneira de se comportar na sala de aula. No *online* você não está vendo o aluno. Então a maneira que eu tenho é das respostas. Então você tem uma limitação. Tem uma diferença grande porque ali no presencial você tem todo um conjunto de informações que não são só orais ou escritas. Na EAD não: você tem só uma informação, que é a escrita. O retorno é o que ele escreve. Então essa é a diferença com relação ao presencial. (PROFESSOR 8)

Essa dificuldade com a interpretação também é atribuída à não-presença, uma vez que os professores alegam que o contato existente no ensino presencial permite mais segurança na leitura das produções. Compreendemos essa dificuldade, mas observamos que o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição provê um conjunto de ferramentas que permitem o estabelecimento de contatos e a diminuição desse tipo de dificuldade. Porém, ressaltamos que é necessário que haja uma orientação para que os professores consigam fazer um uso pedagógico de tais instrumentos.

Jorba e Sanmartí (2003) afirmam que cada indivíduo estrutura e constrói sua própria maneira de aprender e, progressivamente, a vai desenvolvendo ao longo dos anos. Assim, uma questão constante para o professor seria como contribuir para um sistema pessoal de aprendizagem. Isso se torna mais evidente na Educação a Distância, onde o aluno se vê, de certa maneira, sozinho em diversos momentos da construção do seu conhecimento. Os professores pesquisados se preocupam em não cometer injustiças e demonstram que é necessário um trabalho minucioso de interpretação, uma vez que o que prevalece na Educação a Distância é a escrita e vários elementos subjetivos são difíceis de se expressarem dessa maneira.

Quatro (4) professores apontaram, ainda, questões institucionais como fatores diferenciadores de suas práticas avaliativas. Quatro (4) professores afirmaram que o formato

da prova presencial (com questões objetivas) impede, de certa forma, que eles possam fazer outros tipos de questionamentos. Como exemplo, temos as falas dos professores (2) e (10):

Inclusive isso eu já questionei à minha coordenadora pedagógica, pois na presencial eu só trabalho com 5 e no máximo 7 questões. Já no ensino a distância estou sendo cobrado em 10 questões e, para a minha área [...] é meio complexa a questão do tempo. Então muitas vezes você extrapola o que você deveria cobrar. (PROFESSOR 2)

[...] a avaliação proposta no ensino a distância cumpre algumas determinações da instituição que limitam algumas avaliações que eu faço. Então muda muito. Por exemplo, no ensino a distância a gente procura trabalhar com provas de opção [objetivas], com alternativas. [...]. A gente faz aqui basicamente provas com alternativas. [...]. Isso limita bastante em relação ao tipo de instrumento, que deixa de considerar outros. Na avaliação [do ensino] presencial eu procuro seguir uma avaliação que não trabalha apenas com alternativas, mas que proponha também estudos de casos, interpretações e análises de informações, onde ele vai ter que fazer uma descrição, ou seja, questões abertas. E eu acho que isso é importante também. (PROFESSOR 10)

É claro na fala desses professores, assim como na dos demais que expressaram essa angústia com as questões institucionais, que a descrição das diferenças, objeto da pergunta feita a eles, se resumiu às peculiaridades do instrumento prova. Desses professores, apenas um (1) abordou também os demais momentos avaliativos. Vejamos sua fala:

Sim, porque, por exemplo, na educação a distância é obrigatório ser de múltipla escolha. Então esse é um tipo de coisa que eu tive que me adaptar agora, porque no ensino presencial eu trabalho bastante com questão dissertativa e aqui [na EAD] não. Isso pra prova, porque nas atividades podem ser dissertativas. Então pra isso eu tive que me adaptar. (PROFESSOR 11)

Isso nos permite inferir, mais uma vez, sobre o entendimento que os professores têm de suas práticas avaliativas, uma vez que sabemos que o professor consegue imprimir suas concepções no processo avaliativo, independente do instrumento a ser utilizado, como afirmam Franco (1991) e Hoffmann (1991). Entendemos sim que há algumas limitações, porém estas poderiam ser superadas durante todo o processo da avaliação à distância, dentro de um caráter formativo. A preocupação que os professores apresentam com o instrumento prova deixa evidente uma certa valorização do caráter somativo e classificatório da avaliação. A prova presencial é apenas um momento, e não reflete todo o processo avaliativo, apesar de sua função somativa ser inerente a esse processo. Os demais instrumentos constituintes da avaliação não-presencial, com sua função formativa, participam como elementos condutores do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor corrigir seus percursos, caso

necessário, e dando maiores condições de elaboração do instrumento presencial, apesar de seu formato pré-definido institucionalmente.

O que interessa, portanto, numa avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado em termos dos interesses da comunidade. Assim, uma avaliação que apenas busque verificar em que medida houve ou não retenção de informações e em que quantidade deixa de ter sentido. O conteúdo trabalhado não tem valor em si mesmo, deve servir apenas de suporte para problematizar o conhecimento objetivo, a fim de um posicionamento crítico, reflexivo sobre a realidade vivida. (NEDER, 1996, p. 74)

Autores como Neder (1996), Cerny e Ern (2001) e Oliveira (2006) trazem reflexões sobre a avaliação na EAD e, segundo Oliveira (2006), dependendo do sistema de EAD, o sistema de avaliação pode se limitar à verificação e mensuração dos conhecimentos apreendidos pelo estudante. Esse é um aspecto ainda muito presente nos argumentos dos professores, apesar do sistema adotado pela instituição pesquisada permitir um processo formativo, com possibilidades de vários instrumentos, além da prova presencial.

É importante ressaltarmos aqui que a maioria dos professores afirmou que já participou de cursos e/ou discussões, na própria instituição de ensino onde atuam, cujo tema tratado tenha sido a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. Porém, não temos condições de avaliar a natureza desses cursos ou discussões uma vez que os mesmos não eram objeto da presente pesquisa. Do total de entrevistados, apenas três (3) estão começando a atuar e ainda não tiveram oportunidade de discutir o assunto em grupo, mas demonstram interesse no tema. Entendemos que essa é uma oportunidade para a instituição pesquisada trabalhar essas questões com todo o corpo docente atuante, aproveitando, nas discussões, questões diretamente associadas às práticas desses professores.

Dentre os aspectos que os professores entrevistados consideram como mais importantes no momento em que eles avaliam seus alunos constam a participação e interação do aluno, aprendizagem do conteúdo e fidelidade na autoria das produções. Do total de professores, três (3) argumentaram que consideram como mais importante a questão do interesse e da participação do aluno, desenvolvendo as atividades propostas e interagindo com os demais no ambiente virtual. Como exemplo, temos a fala do Professor (1):

Eu vejo a participação em todas as atividades, o interesse dele [aluno] em interagir, seja nos fóruns, quando você coloca algum

texto para eles conversarem, darem suas opiniões, as pequenas mensagens enviadas ao professor, pois um aluno que manda uma mensagem e pergunta algo, tira dúvidas, é sinal de que ele está com uma interação maior do que aquele que se preocupa única e exclusivamente em responder ali, de uma forma impessoal. E vejo que o fechamento é sempre um todo, que tem que ser analisado mesmo, senão vira uma conta matemática e eu acho que isso não é uma boa avaliação. (PROFESSOR 1)

A verificação da aprendizagem do conteúdo é o aspecto mais considerado por sete (7) professores, que alegam ser este o ponto mais importante do processo avaliativo. Entretanto, desse grupo de professores, quatro (4) consideram em seus argumentos que é necessário que haja a verificação da integração do conteúdo à vivência profissional do aluno, não bastando apenas a simples memorização de uma unidade de ensino. Para os outros três (3) professores o importante é apenas atestar o aprendizado do conhecimento transmitido. A fala do Professor (10) ilustra os argumentos do primeiro grupo, e a do Professor (7) ajuda a compreender as idéias do segundo:

Basicamente o aluno deve conseguir, a partir da ciência, resolver os problemas da vida dele. Esse ponto de vista é básico. Então, é fundamental que ele consiga entender o conteúdo não apenas por entender, e não apenas pela sua utilização, senão cairíamos num utilitarismo. Mas o conteúdo deve levar o aluno a uma reflexão sobre o que aquilo contribui na sua vida profissional e pessoal e de que forma aquilo pode e deve ser criticado pelo aluno; não simplesmente no sentido de guardar mnemonicamente as informações, mas no sentido de que ele saiba escolher melhor as suas opções profissionais, independente do que ele está aprendendo; fazer escolhas não só pela sua utilização mas também mostrando aspectos éticos, valorativos. (PROFESSOR 10)

Bom, como a gente está inserido nesse mundo de natureza científica, a gente está sempre procurando dar mais ênfase, dar mais valor a essas explicações fundamentadas em causos, em leis, para estar de acordo com a natureza do ensino nessa perspectiva científica. Então é isso que eu procuro, procurando fazer com que o aluno dê uma explicação lógica, convincente, de natureza positiva, ou seja, em função de dados, em função de comprovação. (PROFESSOR 7)

Autores como Neder (1996, p. 73) defendem que o importante na Educação a Distância é desenvolver uma autonomia crítica no aluno, permitindo que o mesmo elabore seus próprios juízos e seja capaz de também analisá-los e, dessa forma, “[...] contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a esse saber”. Cerny (2002, p. 141), citando Ramal (2000), corrobora, afirmando que, para a formação da autonomia dos estudantes, a avaliação deve superar os

modelos baseados em saberes fragmentados e currículos lineares, passando para um modelo hipertextual, onde o currículo funciona como uma rede, “[...] interconectando os saberes em constantes (re) construção, de forma multidisciplinar [...]”.

Um (1) dos professores argumentou que o que ele mais observa é a questão da fidelidade na autoria das respostas dadas pelos alunos. Vejamos parte de sua fala, para entendermos melhor seu posicionamento:

Os aspectos que eu considero mais importantes são, em vista de uma determinada atividade, que ele tenha tido fidelidade em responder àquela questão. E que, ao responder aquela questão, ele tenha feito aquilo com uma linguagem própria, uma produção pessoal e analiso dentro da produção dele uma coerência, uma lógica uma consistência, uma progressão. Então aquilo para mim é interessante. (PROFESSOR 9)

Podemos notar que nesta questão, a maioria dos professores contemplou não apenas a prova presencial, mas todos os demais instrumentos utilizados na avaliação à distância, mesmo sem deixar claro, ainda, quais são estes instrumentos, o que veremos posteriormente. No cômputo final da avaliação dos seus alunos, todos os professores consideram a nota da prova presencial, já que a mesma é obrigatória por lei, que também determina que o maior peso na média final deva vir da mesma.

Quanto à participação do aluno, é importante ressaltar que só há sentido em avaliá-la se esta for um objetivo do curso e tiverem sido planejadas e desenvolvidas atividades que tivessem a finalidade de desenvolver o caráter participativo do aluno, como lembra Sousa (1991).

A participação do aluno na avaliação é a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de solidariamente construir o seu destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia, o que é sem dúvida uma forma de promoção do ser humano, o que é essencialmente o significado da educação. (SOUSA, 1991, 150)

É possível observar que os professores demonstram consciência da importância da aplicação dos conteúdos na vivência profissional dos alunos, e há uma preocupação do retorno disso no processo avaliativo. Isso é apontado por Franco (1991) como importante, já que os conteúdos que encontram ressonância na vivência do estudante representam instrumentos úteis para a compreensão de sua prática atual e, importantes elementos para a revisão e transformação dessa prática.



Quando indagados sobre a existência de dificuldades na realização da avaliação dos seus alunos, apenas um (1) professor afirmou não ter problemas, enquanto para os demais existem fatores que dificultam o processo. Para esse professor, o estabelecimento prévio dos critérios já seria suficiente para garantir o bom andamento da avaliação. Vejamos a sua fala:

Não teriam grandes dificuldades. As atividades possuem um prazo, com um peso previamente definido e de conhecimento do aluno. As avaliações são agendadas também, de modo que não haveria muita diferença em relação ao presencial.  
(PROFESSOR 3)

Os argumentos do Professor (3) não conseguem expressar o seu entendimento sobre o processo de tomada de decisão a partir dos instrumentos aplicados na avaliação da aprendizagem dos seus alunos. Podemos também inferir que ele não vê diferenças entre o ensino presencial e os cursos oferecidos à distância, no que tange a avaliação da aprendizagem.

Uma das dificuldades apontadas pelos demais professores diz respeito ao cumprimento dos prazos por parte dos alunos. Esse argumento aparece nas respostas de três (3) professores, que alegam que muitas vezes os alunos dizem não terem tempo suficiente para fazer uma leitura mais aprofundada e desenvolverem com cuidado as atividades propostas. Como exemplo, temos a fala do Professor (6):

Existe uma dificuldade verbalizada pela maioria: falta de tempo. O aluno diz que não tem tempo. Não tem tempo de ler mais vezes o conteúdo, não tem tempo de atender uma atividade no seu prazo. Não tem tempo de aprofundar o que ele pesquisou. Não tem tempo. Essa é a dificuldade maior.  
(PROFESSOR 6)

Mais uma vez a não presença é citada por dois (2) professores como um fator que dificulta o trabalho do docente na avaliação da aprendizagem. Segundo eles, a distância de alguns pólos e a ausência de contatos no ambiente virtual acabam por dificultar o processo de tomada de decisão na correção das atividades propostas, levando a uma concentração maior na apresentação do conteúdo. Vejamos a fala do Professor (4):

É a dificuldade, como eu disse, de ter como parâmetro a prova, o papel escrito, principalmente na EAD, porque não temos contato com o aluno fisicamente [presencialmente]. Como há muitos pólos onde acontecem essas avaliações, a gente acaba conhecendo um pouco mais aqueles que vêm aqui durante a avaliação. Mas mesmo assim é um encontro apenas, ou dois encontros por semestre. Então a maior dificuldade que eu vejo é essa: a gente acaba ficando mais preso ao conteúdo. Não que

isso seja, na minha opinião, um mal, porque isso faz parte.  
(PROFESSOR 4)

Os demais professores citaram problemas como a autenticidade do que é postado pelos alunos, a número de atividades para serem corrigidas e o comportamento de alunos que exigem tratamento de consumidores. Temos, como exemplo, a resposta do Professor (10):

[...] Outro aspecto é essa crise ética que nós temos em relação, por exemplo, ao processo de avaliação. Com esse advento de se estabelecer um link direto entre os direitos do consumidor com o direito de um aluno do ensino particular, o que é muito bom porque melhorou as relações e obriga as instituições a melhorarem; mas por outro lado se perdeu um pouco o viés da responsabilidade e principalmente da disciplina de cumprir as atividades, de procurar estudar sozinho, e de não jogar nas costas dos outros o processo de ensino. (PROFESSOR 10)

Os professores foram questionados se a avaliação da aprendizagem dos alunos é um processo tranqüilo ou se gera dúvidas nas práticas desses professores. Para três (3) desses professores, fazer a avaliação é uma atividade sem grandes problemas. Para os demais oito (8) professores, a avaliação da aprendizagem é um processo que gera inquietações.

Para os três (3) professores que não sentem dificuldades na avaliação a experiência profissional é apontada como principal fator que permite maior tranqüilidade no processo. Os argumentos dos professores (4) e (11) ajudam a compreender essa justificativa:

Acho que com a minha experiência de 10 anos não vejo dificuldades. (PROFESSOR 4)

É tranqüilo. A avaliação está no nosso dia-a-dia, então não tenho nenhum problema. (PROFESSOR 11)

A questão da experiência profissional é delicada sobre o ponto de vista da avaliação, uma vez que sabemos que os professores podem, dentro de toda essa experiência, reproduzir modelos vivenciados enquanto alunos do ensino presencial, o que necessariamente não implicaria em uma boa prática na Educação a Distância.

Dos oito (8) professores que responderam que possuem inquietações, a maioria apresenta preocupação com o processo de tomada de decisão de maneira a não cometer injustiças. Há também uma preocupação com a elaboração dos instrumentos, de maneira que possam realmente contribuir para a avaliação da aprendizagem. Vejamos um trecho da fala do Professor (6):

Não é muito tranqüilo não. Principalmente porque no ensino a distância você, quando avalia, tenta arrancar a certeza de que o aluno entendeu. Então eu tenho a preocupação de apresentar

sempre formas de avaliação que me tragam esse retorno real.  
(PROFESSOR 6)

A preocupação com a tomada de decisão e conseqüente classificação do aluno é bem explicitada na fala do Professor (8). Para ele, um erro pode ocasionar futuros problemas para o aluno, dentro do curso.

Não. Avaliar é um processo demorado. Há uma inquietação nesse processo e há uma questão importante, porque se a avaliação não for bem feita você vai passar o aluno para uma fase onde ele irá perder um tempo muito maior para se adequar às outras fases. Então há uma inquietação muito grande. Se ele não conseguiu refletir, dar o feedback daquela parte que avaliou, nas outras partes ele terá dificuldades, o que é pior ainda. Então é uma inquietação muito grande. (PROFESSOR 8)

É interessante citarmos os argumentos do Professor (7) quanto às dificuldades do processo avaliativo, uma vez que ele apresenta uma inquietação quanto ao estabelecimento dos critérios avaliativos, criticando uma homogeneização dos alunos.

A avaliação nunca é um processo tranqüilo. A avaliação é sempre um processo delicado. É difícil e complexo, porque você às vezes quer colocar todos os educandos dentro de uma mesma perspectiva, quando você tem que entender que as pessoas têm desenvolvimentos diferentes, as pessoas têm potencialidades diferentes. E a gente quer colocar todos dentro de um mesmo figurino e a avaliação, na nossa cultura, apesar de ser individualista, a gente ainda quer colocar todos dentro de um mesmo critério, e isso é, de certa forma, uma dimensão científica. Mas o ser humano não é só científico, só uma dimensão científica. Ele tem uma outra dimensão extra-científica e que tem um valor infinitamente maior do que essa dimensão meramente quantitativa, objetiva, científica. (PROFESSOR 7)

Depresbiteris (1991, p. 67-68), ao falar da importância dos critérios de avaliação, defende que “[...] critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetros, padrões de julgamento, padrões de referência são alguns sinônimos de critério”. Complementamos com Luckesi (2002, p. 33), ao afirmar que a avaliação “[...] é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações ‘físicas’ do objeto”. A preocupação do Professor (7) procede ainda mais no contexto da Educação a Distância, dado o fato de que nessa modalidade de ensino há uma heterogeneidade muito maior de alunos, o que dificulta, mas não impede, o estabelecimento de critérios para além do conteúdo trabalhado.

O Professor (7) deixa claro o seu entendimento da avaliação como um processo que vai além da medida e que requer instrumentos que permitam uma tomada de decisão que leve em consideração o contexto do aluno inserido no curso.

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2002, p. 46)

Quanto ao trabalho com os resultados das avaliações, a maioria dos professores entrevistados demonstra preocupação com o uso dos resultados ainda no processo de ensino, tanto em aspectos relacionados ao tratamento do conteúdo, aos métodos de ensino e até mesmo aos instrumentos avaliativos. Apesar disso, três (3) professores apontaram a inexistência de reflexão acerca do processo como um todo, concentrando-se mais em aspectos de fechamento de média e apresentação dos resultados. Como exemplo, temos a fala do Professor (1):

Não tá dando muito tempo para você ficar avaliando depois o todo porque, basicamente, eu acho que a gente deveria ter um tempo maior até para fazer uma devolutiva, porque normalmente acaba um curso e começa outro. Mas você levantou uma boa questão. Eu acho que é uma coisa pra gente parar como professor e pensar nisso, de analisar o todo. Você às vezes se contenta em ver a quantidade de aprovados e às vezes é necessário parar e pensar um pouquinho em quem ficou pelo caminho, quais as razões (dificuldades com o sistema, dificuldades financeiras, saúde). (PROFESSOR 1)

Apesar de apontar essa ausência de reflexão, o Professor (1) indica que essa se faz necessária, e aponta a falta de tempo como uma das causas que dificultam esse processo. Todos os professores entendem que é importante que haja uma reflexão. Entre os que já a fazem, cinco (5) professores usam os resultados de suas avaliações para aperfeiçoar o trabalho futuro e três (3) argumentam que usam esses dados na busca pelas causas das reprovações e/ou da evasão dos alunos durante o curso. Do total de professores, dois (2) criticam de certa forma a prova presencial, alegando que a objetividade atrapalha o entendimento de como se deu a aprendizagem e quais as causas de não ocorrência desta. Vejamos a fala do Professor (8):

O resultado vem desse *feedback*. Do *feedback*, da sensibilidade que eu tenho para ver como é que eles estão respondendo e

depois eu junto essas informações [...] e trabalho com essa avaliação. E aí é que eu critico um pouco a questão da avaliação presencial por isso: porque ela é fechada, ela é única. É pontual. Então ela tem 70%. A outra não. A outra eu trabalho com a sensibilidade. Eu coloco as atividades, coloco as reflexões e eu trabalho... “bom, ele teve dificuldades, mas ele buscou”... então eu trabalho com essa sensibilidade para analisar isso. (PROFESSOR 8)

Luckesi (2002, p. 74) lembra que “a avaliação de aprendizagem deve ser entendida, pois, como um processo contínuo, descritivo, compreensivo que possibilite analisar em que medida o objetivo de oportunizar uma atitude crítico-reflexiva frente à realidade concreta se expressa”. O Professor (10), em seus argumentos, explicita o caráter reflexivo da avaliação para o trabalho do próprio professor. Vejamos um trecho de sua fala.

[...] uma boa revisão analítica sobre as notas é fácil, rápida e muito eficaz, porque ela me dá uma clareza sobre a massa humana que está sendo trabalhada, porque é natural você ter alunos que não estudam, com um perfil que não modifica e aí há uma distorção nos dados; mas acho que é essencial olhar esses dados, até pra você refletir como é que vai a sua avaliação em termos de proposta, guardadas as suas limitações, pois não existe avaliação perfeita. Você deve avaliar se ela está atingindo os objetivos, se ta havendo de alguma forma contribuição para a formação do aluno, não só pela nota. Isso também é importante. Eu por exemplo acho que é muito importante que se façam discussões sobre as avaliações: não é só uma correção da prova e sim uma discussão sobre as dificuldades [...]. (PROFESSOR 10)

Concluindo, podemos afirmar que cinco (5) dos professores compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo e entendem que esta possui características específicas dentro da Educação a Distância, apontando como principais a não-presença e a linguagem escrita como único elemento comunicador. Há uma preocupação com a tomada de decisão e com o estabelecimento de critérios, mas seis (6) professores ainda denotam uma valorização do instrumento prova em suas colocações, desconsiderando, em parte, a importância do processo formativo presente nos demais instrumentos. Entretanto, devemos ressaltar aqui a insatisfação dos professores com relação ao formato do instrumento prova estabelecido pela instituição.

Aspectos como a interação e a participação foram pouco citados, apesar dos professores terem, anteriormente, atribuído grande importância para as tecnologias e entendemos que estas provêm ferramentas que, se usadas adequadamente, podem permitir uma troca de experiências e construção coletiva do conhecimento, o que poderia diminuir as dificuldades como a não-presença, tão citada pelos docentes entrevistados.

## **5.2 As concepções sobre avaliação da aprendizagem presentes nos instrumentos e nas propostas de práticas avaliativas dos professores**

Procurando responder ao objetivo específico de identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções neles presentes, os professores foram submetidos a um conjunto de questões referentes ao processo de escolha, elaboração e aplicação dos instrumentos utilizados, assim como aspectos relacionados à importância atribuída a cada instrumento no processo de tomada de decisão sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesta seção descreveremos tais instrumentos, seu processo de seleção e elaboração, assim como discutiremos, com o auxílio de nossas referências teóricas, as concepções inerentes aos argumentos dos professores entrevistados.

### **5.2.1 O processo de elaboração dos instrumentos avaliativos**

Os professores foram questionados sobre o processo de elaboração de seus instrumentos avaliativos e os critérios por eles utilizados. Precisamos esclarecer que não especificamos, em nenhum momento, sobre quais instrumentos estávamos falando no momento da entrevista, uma vez que queríamos obter informações sobre toda a ação avaliativa do docente, e não apenas do momento da prova presencial. Entretanto, pelos dados obtidos, poderemos observar que o foco das respostas dos professores, na sua grande maioria, foi o instrumento prova.

Quando indagados sobre o processo de elaboração dos seus instrumentos avaliativos, os professores entrevistados apresentaram argumentos que podem ser agrupados em duas categorias. A primeira refere-se aos professores cujo processo se dá por meio de pesquisa e busca em materiais da área da disciplina, e outra de total autoria dos docentes. Apenas um (1) professor expressou ambas as práticas, dizendo que possui um banco de questões no qual seleciona o que será utilizado em seus instrumentos, mas acaba por produzir, ele próprio, a grande maioria das questões.

Do total de professores entrevistados, seis (6) expressaram, em suas respostas, que o processo de elaboração de seus instrumentos é um trabalho de pura autoria, ou seja, é o

próprio professor quem elabora seus enunciados. A elaboração dos instrumentos avaliativos é um processo de busca e seleção de materiais para quatro (4) dos professores entrevistados. Como exemplo, temos a fala do Professor (1):

Sempre buscando informações em algum lugar. Na EAD eu me sinto numa inquietação permanente. Não tenho a mesma segurança que eu tenho nos presenciais, porque eu sempre quero buscar uma coisa nova, ver alguma experiência que foi positiva. Eu acredito que isso ajuda muito. Isso é um estímulo muito grande, pois você sai da acomodação tranqüilamente. (PROFESSOR 1)

Percebemos também, na fala do Professor (1), que há uma inquietação deste com relação à busca por novidades, como um meio de melhorar sua própria prática, o que vem ao encontro do que afirma Haydt (1997) sobre o uso da avaliação como um meio de reflexão sobre a própria prática, por parte do professor. No contexto da Educação a Distância, isso se evidencia ainda mais, uma vez que esta modalidade de ensino traz no seu bojo uma possibilidade de dinamismo propiciado pelo uso correto das tecnologias.

Entendemos que o processo de elaboração de instrumentos avaliativos deve contemplar não apenas as características do instrumento em si, mas todo um conjunto de aspectos pedagógicos inerentes ao modelo de Educação a Distância empregado. Assim, os professores, selecionando materiais ou criando-os sozinhos, devem levar em consideração o projeto pedagógico ao qual o curso pertence.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 2002, p. 85)

Nesse mesmo questionamento, pudemos perceber que apenas dois (2) professores abordaram, em suas respostas, todo o conjunto de instrumentos, e não apenas a prova presencial. Os demais professores foram bem diretos, falando claramente sobre a prova. Assim como Andrade (1998, p. 51), entendemos que “[...] um sistema de avaliação na Educação a Distância deve ser planejado e organizado de forma que possa desenvolver diversas modalidades de avaliação para serem realizadas em diferentes momentos”, e que devem ser utilizadas “diversas técnicas e instrumentos sempre adequados aos objetivos e aos conteúdos de ensino e aprendizagem”.

E, devido à relação didática entre professor e aluno ocorrer distante no tempo e/ou no espaço, creio que tanto a hetero-avaliação<sup>1</sup> quanto a auto-avaliação de caráter formativo, devem ter importância equivalentes no processo de avaliação para que sirvam, de fato, como suporte para a retroalimentação da aprendizagem. (ANDRADE, 1998, p. 51)

Não queremos afirmar aqui que os professores entrevistados não façam uso de instrumentos além da prova presencial, já que sabemos e descrevemos que as orientações institucionais indicam a existência dessa avaliação não-presencial. Apenas queremos salientar que, em vários questionamentos, os professores se preocuparam mais em relacionar suas respostas ao instrumento prova. A maioria dos professores considera importante a elaboração de instrumentos que permitam uma reflexão dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, com aplicação no dia-a-dia profissional do acadêmico. Situação essa que, na nossa opinião, deve ocorrer tanto no ensino presencial quanto na Educação a Distância. Vejamos, como exemplo, parte da fala do Professor (5):

Eu busco colocar o que é essencial da minha disciplina: é que ele [o aluno] aprenda alguns resumos básicos que ele vai utilizar no dia-a-dia dele, o que é importante que ele aprenda. Às vezes podem dizer “mas isso é o básico”, mas é isso que ele tem que aprender. (PROFESSOR 5)

Todos os professores demonstram uma preocupação, diretamente relacionada ao instrumento prova, em elaborar questões que tenham conformidade com o conteúdo trabalhado na disciplina. O Professor (9) deixa essa idéia bem clara em seus argumentos:

A minha prova presencial procura ser bem direta com o texto, até porque em qualquer outra situação fora do texto o aluno tem o direito de questionar que ele nem viu isso. Então, é bem restrita ao conteúdo do texto, inclusive a enunciados e conceitos que não estão tanto em textos agregados, mas o conteúdo mesmo, na letra grande do texto. Então essa fidelidade ao texto pra não ter complicação. Acho que a EAD tem muito de objetividade. Não tem muita invenção. (PROFESSOR 9)

A questão da seleção do conteúdo também aparece na fala do Professor (6), deixando bem claro que usa o mesmo processo de elaboração do ensino presencial:

A elaboração da prova é muito semelhante a que eu realizo quando faço a prova do presencial. Aliás, eu diria a você que eu não faço com nenhuma diferença entre a do presencial e do a distância. É bom que meus alunos não saibam, mas, às vezes, a prova é a mesma. Então eu simplesmente analiso qual é o

---

<sup>1</sup> Refere-se à avaliação feita por outros sujeitos e não pelo próprio aluno.



conteúdo a ser abrangido – e aqui entre nós no geral é todo o conteúdo trabalhado – e eu não excludo itens. Ao visualizar o conteúdo, então eu procuro identificar quais são as partes principais deste conteúdo e aí tento traduzir essas partes principais em questões que possam me trazer respostas demonstradoras de assimilação. Mas eu não me atendo apenas àquilo que eu acredito que seja o principal. Eu mesclo essas questões também com partes do conteúdo que nem sempre são consideradas principais e é uma mesclagem de tal forma que o aluno pode perfeitamente, numa mesma questão, ter que demonstrar conhecimento do que é geral mas também do que é específico[...]. (PROFESSOR 6)

A preocupação demonstrada pelo Professor (6) expressa um certo caráter conteudista no seu processo de elaboração. Entendemos que é necessário verificar sim a aprendizagem do conteúdo trabalhado na disciplina. Mas isso não significa que todo o conteúdo seja abrangido num único instrumento, mesmo porque, durante toda a disciplina, parte da aprendizagem desses conteúdos já poderia ser verificada, com outros instrumentos, que diminuíssem um pouco a carga de conteúdos da prova. Podemos inferir, assim, que para esse professor, o instrumento que realmente valida a aprendizagem é a prova presencial e, por esse motivo, é que ele acaba por abranger todo o seu conteúdo, já que sabemos que os professores têm total autonomia para selecionar seus conteúdos e elaborar suas questões, tendo apenas o cuidado de atender ao formato estabelecido pela instituição.

A avaliação é um processo que acompanha toda a trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou desenvolvidas em cursos à distância, mediados pelas mais diferenciadas tecnologias. (KENSKI et al., 2006, p. 80)

[...] o importante não é avaliar o resultado final de forma isolada (como ocorre no ensino tradicional). Importa observar o processo em sua continuidade, buscando conhecer a reflexão do educando, que relações ele estabelece e que operações ele realiza ou inventa. (PRIMO, 2006, 48)

Ao deixar claro que suas avaliações muitas vezes são as mesmas aplicadas no ensino presencial, o Professor (6) também indica uma transposição de suas práticas, o que muitas vezes não é garantia de sucesso na Educação a Distância, pois, como já discutimos, as especificidades inerentes às modalidades de ensino não permitem total e imediata transferência de métodos entre elas. Assinalamos ainda que nesse processo de transposição de práticas do ensino presencial para o a distância, o professor, pela sua experiência no ensino presencial, até mesmo como aluno, desconsidera as características do processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância ao propor sua prática avaliativa, acreditando que o que funcionou no presencial obrigatoriamente funcionará em um curso a distância. A prática

pedagógica, e conseqüentemente a avaliação, na Educação a Distância, implica em repensar o próprio paradigma educacional, como defende Cerny (2002).

Entendemos que um dos primeiros passos [para resgatar a avaliação como uma possibilidade de diálogo] é a educação assumir o paradigma do ensino centrado no aluno em oposição ao paradigma que centra o ensino no professor. Repensar a avaliação no processo de ensino/aprendizagem é tarefa urgente, superando os traumas e as mágoas deixados ao longo do tempo, tanto por alunos como por professores. (CERNY, 2002, p. 143)

[...] nossa memória educativa exerce uma influência que precisa ser reconhecida, pois não podemos esquecer que, como adultos, a maioria de nós é originária do sistema convencional e presencial de educação, o que influencia e pode condicionar nossas concepções, nossas maneiras de perceber, de organizar, de avaliar os processos, os materiais, os conteúdos, de maneira freqüentemente implícita, até mesmo inconsciente. Isso ocorre porque estamos influenciados pela força pedagógica de nossas práticas sociais, individuais e coletivas, dos conhecimentos existentes, do cotidiano de nossa formação, experiência e trajetória, como aprendizes e ensinantes, e também de nossa experiência prévia com os meios, linguagens e textos. (FIORENTINI, 2003, p. 31)

Percebemos também, na fala de parte dos professores, que existe um cuidado com relação ao que será exigido do aluno nos instrumentos, no sentido de ter coerência com o conteúdo que foi trabalhado e com a metodologia que foi empregada. Como exemplo, temos parte da fala do Professor (5):

[...] os meus exercícios não são muito diferentes dos que eu aplico na prova, porque eu acredito que aquele momento não é momento pra fazer pegadinha, de reinventar a roda. E também tem o seguinte: que da forma que você vai trabalhando em sala é a forma que ele está sendo incentivado a buscar daquela maneira. Então quando você começa a inventar na prova, você não está dando o direito dele fazer aquilo que ele aprendeu. (PROFESSOR 5)

Entretanto, é necessário que reflitamos sobre a elaboração dos instrumentos não-presenciais no sentido de sabermos se estes estão, ou não, sendo subutilizados como instrumentos de preparação para o exame. Para isso é necessária uma análise de tais instrumentos, que será apresentada na seção 5.2.3.

Acreditamos que a avaliação não-presencial tem um papel muito mais importante do que a mera preparação para a prova presencial, dado seu caráter formativo. Andrade (1998, p. 48), citando Aretio (1994), afirma que “a avaliação a distância é usada com função formativa e ocorre durante o processo de estudo, enquanto a avaliação presencial tem a função

de classificar e certificar a aprendizagem e, em geral ocorre ao final do processo de formação”. Aretio (2002, p. 298, tradução nossa) complementa afirmando que “este tipo de prova [presencial] é recomendável, e até imprescindível, em matérias e cursos que implicam em classificação, título ou crédito de caráter oficial”. Entretanto, queremos lembrar que a função formativa não pode ser confundida com preparação para testes e exames, mas sim como parte do processo de tomada de decisão sobre o desempenho dos alunos e os encaminhamentos necessários para a melhoria do processo de aprendizagem.

Entendemos também, na fala do Professor (5), que o mesmo tenta expressar que não gosta de elaborar provas que tenham como objetivo fazer apenas com que o aluno tenha dificuldades na resolução. Veremos na análise dos instrumentos que, ao tentar evitar esse tipo de prova, o professor pode acabar reproduzindo nesse instrumento os enunciados adotados em suas atividades, com poucas alterações. De certa forma, o aluno acaba por ser preparado para a prova de tal maneira que, caso lhe seja apresentada uma situação dentro de um enunciado um pouco diferente do que ele já esteja acostumado, este pode não conseguir êxito no entendimento e na resolução.

Quatro (4) professores questionam a padronização do instrumento prova com questões objetivas, alegando que esse formato muitas vezes impede a elaboração de questões com enunciados mais próximos do ideal desses professores. Em sua argumentação, o Professor (8) ajuda a compreender essa opinião:

No meu caso, como são questões objetivas, a prova é padronizada, eu tenho uma dificuldade muito grande em criar essa prova, porque eu queria uma reflexão como, por exemplo, um caso empresarial, como é que eu vou colocar isso dentro de uma prova objetiva? Então é difícil ver se o cara refletiu, porque você coloca ali respostas; então não é reflexão do cara, você está colocando, induzindo ele a responder alguma coisa. Então, eu sempre busco trazer uma reflexão que o faça refletir mais. Só que isso é difícil. É difícil a montagem dessa prova. Eu busco reflexão, por exemplo, nas questões de tomada de decisão. “como você toma a decisão nesse caso?”. Só que você coloca ali cinco questões [alternativas] pra ele responder, então você já está limitando. Então essas são as minhas dificuldades, mas essa é a avaliação que a gente utiliza. (PROFESSOR 8)

Todos os professores indagados afirmam que possuem total liberdade na elaboração dos seus instrumentos, mas dois (2) ainda questionam o modelo adotado pela instituição. Como exemplo, temos a fala do Professor (10):

As questões eu tenho total liberdade para elaborar. A limitação é que todas as provas são com alternativas de respostas. Essa é

uma discussão que nós estamos fazendo. Eu particularmente sou contra, mas sou voto vencido e devo seguir a deliberação da instituição. Então nós temos este modelo onde a prova deve ter questões mínimas e máximas. Mínimas para o aluno não ter um prejuízo muito grande se ele errar e máximas pra ele não gastar também trezentas mil horas fazendo a avaliação. Então existem duas limitações: quantidades mínimas e máximas de questões e todas elas devem ser com alternativas de respostas. (PROFESSOR 10)

Para Aretio (1994), citado por Andrade (1998, p. 50), “as provas objetivas têm por fim levar os alunos a demonstrar possuírem conhecimentos, habilidades e atitudes, com a particularidade de que a pontuação nunca depende da opinião ou juízo de valor do professor, já que podem ser corrigidas mecanicamente”. Bloom et al. (1983) complementa, afirmando:

A objetividade da avaliação está ligada não só à imparcialidade, mas também à precisão e à validade. Não importa quanto os itens de um teste correspondam à tabela de especificações dos resultados desejados, se qualquer elemento da avaliação contiver imprecisões ao ser posto em prática, a validade do conteúdo diminuirá. (BLOOM et al., 1983, p. 92-93)

Em nossa opinião, com base em Haydt (1997), a qualidade de um instrumento está muito mais ligada à elaboração do que à natureza do mesmo. “Por isso, um teste só será realmente válido e fidedigno se suas questões forem bem elaboradas. É a boa construção das questões que garante a validade e a fidedignidade do teste, ou, melhor dizendo, a sua qualidade” (HAYDT, 1997, p. 95). Assim, Haydt (1997) aponta que, para que se elabore um bom instrumento com essas características de objetividade é necessário: conhecer adequadamente o conteúdo a ser avaliado; ter objetivos claros e definidos; conhecer as técnicas de construção de testes; expressar as idéias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando uma linguagem adequada ao nível dos alunos.

Assim, acreditamos que também é papel da instituição de ensino pesquisada, e de todas as que pretendem ter um ensino de qualidade, prover orientação pedagógica sobre a avaliação e a construção de instrumentos avaliativos.

Quando questionada, a coordenação pedagógica afirmou que os professores recebem este tipo de orientação:

Eles recebem uma orientação sobre como elaborarem as provas. Nós temos uma espécie de manual que é passado sempre para os professores, para que não sejam todas as perguntas difíceis, ou muito fáceis, que tenha uma proporção na dificuldade das questões, que não tenha perguntas ambíguas, que não tenha “todas estão corretas” ou “todas estão incorretas”. Então, quanto

a isso eles têm uma orientação. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Os professores também confirmam que os instrumentos passam por uma supervisão pedagógica, mas enfatizam que são considerados apenas os aspectos referentes à clareza dos enunciados e a questões gramaticais na redação desses instrumentos. Fica claro também que essa revisão se dá no instrumento prova. Dessa forma, como já havíamos apontado, é de responsabilidade total do professor a escolha do conteúdo a ser abordado, assim como o nível de suas questões na prova presencial.

Entendemos que é necessária uma reflexão sobre o tipo de orientação que os professores pesquisados recebem, no sentido de que estes entendam a diferença entre avaliação e instrumento, e consigam perceber a importância real do cuidado na elaboração dos instrumentos avaliativos. Assinalamos ainda que a orientação sobre graus de dificuldade é necessária e auxilia o professor, mas não permite a ele a compreensão ampla do significado do processo avaliativo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores foram questionados sobre os critérios que eles utilizam na seleção de atividades e elaboração de enunciados para os seus instrumentos avaliativos. Todas as respostas se concentraram no instrumento prova. Do total de professores, oito (8) afirmaram ter como critério principal a seleção dos conteúdos a serem exigidos na prova, como podemos ver nos argumentos do Professor (10), enquanto três (3) professores consideraram importante uma distribuição das questões por grau de dificuldade, como apontado na fala do Professor (2):

Com base no conteúdo e no tipo de proposta da disciplina. Se eu tenho uma disciplina que é uma disciplina aplicada a questões mais pontuais do curso, então obviamente eu vou trabalhar muito mais com estudo de caso a parte mais utilitária. Mas sempre contextualizando também com uma crítica, vendo se está bom ou está ruim. Agora se eu tenho, por exemplo, uma disciplina que tenha um perfil mais teórico, mais de fundamentação, então aí eu vou partir para um trabalho mais objetivo. Nesse caso os seminários são mais interessantes, os debates, as discussões, as relações com a realidade ficam muito mais interessantes. Então tudo depende da disciplina e do momento da disciplina, da proposta da disciplina. (PROFESSOR 10)

Eu tenho um critério de percentual de questões. Por exemplo, 15% tem que ser bem fácil, aí eu tenho depois em torno de 65% média, e aí eu tenho um percentual de difícil e muito difícil. Porque eu vejo que numa prova o aluno tem que tirar pelo menos a média que a instituição está cobrando dele. Então com o que eu jogo de fáceis e médias já vai chegar aos 80%. Então

na verdade eu tenho 10% acima da média da instituição. Então essa é a minha preocupação. (PROFESSOR 2)

Assim, quanto ao grau de dificuldade de suas questões na prova, a maioria dos professores (9) afirmou que faz uma classificação destas em fáceis, médias e difíceis, enquanto dois (2) não fazem esse tipo de distinção.

Entre os nove (9) professores que fazem uma classificação das questões, os argumentos denotam que há uma preocupação em fazer uma distribuição destas no instrumento prova, de maneira que os alunos sempre tenham questões fáceis, médias e difíceis distribuídas uniformemente, o que, na opinião dos professores entrevistados, não dificultaria tanto a resolução da prova. Como exemplo, temos a fala do Professor (10):

Sim, eu classifico. Eu faço essa classificação de fácil, médio e difícil, mas a pontuação é mais ou menos linear. Tem provas que eu faço distinção de pontuação. No ensino a distância eu faço linear, todas as questões valendo a mesma pontuação. Isso quer dizer que nas fáceis ele tinha que atingir aquela pontuação mesmo, as médias também são um objetivo que ele deve alcançar; nas difíceis, apesar de alguns acharem que a pontuação deveria ser maior eu acho o contrário. A pontuação tem que ser a mesma porque se a questão for difícil e ele não conseguir, ele não deixou de cumprir as atividades básicas. Então ele atingiu o objetivo. Se eu pontuo em demasia as difíceis, eu estou colocando um peso elevado naquilo que é excepcional e não estou valorizando aquilo que é o fundamental. Então eu acho que a pontuação sendo linear com a diferenciação do tipo de avaliação acaba sendo mais justo pra chegar a uma nota que seja mais justa possível. Mas isso não significa que não dê pra fazer diferenciação de nota. Depende muito da questão, do tipo de questão, com desdobramentos, onde você pode fazer essa diferenciação. (PROFESSOR 10)

A afirmação do Professor (10) nos leva a inferir sobre o conteúdo das questões e sua relação com o nível de dificuldade atribuído pelo professor. Para isso, se faz necessária a análise dos instrumentos avaliativos propostos pelos professores, o que faremos a partir da próxima seção.

Os professores entrevistados também afirmam que a maioria das questões elaboradas é de autoria própria. Apenas dois (2) professores afirmaram fazer distinção entre as questões utilizadas em provas presenciais e as elaboradas para os demais instrumentos utilizados, enquanto nove (9) disseram que não fazem este tipo de classificação. Vejamos, como exemplo, a fala do Professor (7):

O tempo todo a gente se serve de banco de dados e muitas vezes a gente está sempre inovando e existe esta situação de você usufruir de algo que já está pronto. Eu procuro também criar,

inovar, formular novas formas de avaliação. Eu faço pouca distinção. Para mim prova, exercício, trabalho, tem um caráter avaliativo, está sempre quantificando. Uso sempre um critério de zero a dez, seja prova, trabalho, exercício, uso sempre esse critério, dou preferência a esse critério a outros critérios de pontos, de conceitos. Mas como eu disse o conceito em virtude de conversas, fruto do diálogo com o aluno, a gente também transforma isso em quantificação, que o sistema quer que eu expresse a avaliação em números, em quantidade numérica e não em conceitos. A gente vai sempre trabalhando e traduzindo conforme a escola, com a proposta pedagógica da instituição. (PROFESSOR 7)

Os nove (9) professores que não possuem questões previamente elaboradas para provas argumentam que é necessário que estas sejam adequadas às peculiaridades da disciplina e do conteúdo trabalhado naquele momento. Em disciplinas exatas, as questões acabam sendo um pouco parecidas, mas mesmo assim eles afirmam desenvolver sozinhos a maioria de suas questões. Os argumentos do Professor (6) ajudam a compreender essa visão.

[...] então de uma prova para outra, ainda que se refiram a turmas diferentes, eu procuro modificar essas questões porque eu tenho sempre a preocupação de mudar a questão para atender àquelas peculiaridades da dinâmica ocorrida com os alunos naquela disciplina. Então, se no semestre passado eu usei uma determinada questão, agora eu posso usá-la? Posso. Às vezes eu uso sim, mas primeiro eu faço uma pergunta: o que nós vimos nesse semestre exigiria alguma modificação nessa questão? Então eu procuro modificá-la para que ela fique mais coerente com aquilo que tiver sido o envolvimento do aluno, para que ela seja mais coerente com a dinâmica no processo de ensino que nós tivemos naquela fase. (PROFESSOR 6)

O Professor (6) imprime um caráter formativo ao refletir sobre os instrumentos que ele utiliza para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Também entendemos que isso deve ser feito com todos os instrumentos, inclusive, e principalmente, com a prova presencial que, muitas vezes por ser um instrumento terminal e formativo, acaba não recebendo uma reflexão do professor, após sua aplicação.

Ainda sobre a seleção e elaboração de questões, os professores descrevem diversos critérios. Do total de entrevistados, três (3) consideram o conteúdo em si, três (3) levam em consideração a aplicação do conteúdo em situações práticas e dois (2) elaboram a partir dos exercícios trabalhados durante a disciplina. Temos ainda o grau de dificuldade, a busca em banco de questões próprio e a seleção de questões de concursos, com uma (1) manifestação cada.

É interessante destacarmos a afirmação do Professor (10), que estabelece uma relação entre o instrumento prova e a metodologia empregada durante a disciplina:

As minhas provas sempre são inéditas. Eu nunca repito questões de prova. A forma da prova pode se repetir, principalmente porque depois de um tempo você verifica que, fazendo daquela forma, ela tem uma resposta mais satisfatória. E também porque a forma tem a ver com o método de ensino que você usa. Se há um ensino onde eu proponho muito estudo de caso, é natural que a prova tenha que ser dessa mesma forma. As minhas provas devem ter naturalmente a mesma metodologia aplicada nas avaliações ao longo da disciplina. Não posso numa prova usar uma metodologia completamente diferente daquela que estou usando em sala de aula. Poder eu posso, mas eu acho que isso não está adequado. Como a minha prova está dentro de uma convivência, então o meu instrumento deve ter relação com a minha convivência com os alunos e com as formas de atividades que eu proponho ao longo da disciplina. Então ela segue mais ou menos esses padrões. A prova deve ter relação com a minha convivência semestral com as atividades, o tipo de proposta de atividades que são feitas ao longo do semestre. Ela apenas vai separar, vai distinguir um momento pra fazer isso. (PROFESSOR 10)

O depoimento acima demonstra que a avaliação da aprendizagem, vista aqui como um processo, deve ter consonância com o projeto pedagógico ao qual o curso está submetido. Queremos deixar claro, entretanto, que manter a metodologia aplicada durante o processo formativo não implica, necessariamente, em reproduzir modelos de perguntas no processo somativo.

A avaliação presencial é o tipo de avaliação na qual os instrumentos de coleta de informações são aplicados com tempo, espaço e situação rigidamente delimitados. Nesse caso, todos os alunos se encontram na mesma situação. Enquanto a avaliação a distância é aquela em que os alunos realizam as atividades de avaliação com espaço e situação livres, com data limite ou não para entregar os trabalhos ou provas realizadas. (Aretio (1994) apud ANDRADE, 1998, p. 47)

Como elucida Andrade (1998), ao citar Aretio (1994), cada modalidade de avaliação tem sua função. Por isso não acreditamos que seja coerente uma mera reprodução de instrumentos para que haja um bom desempenho final dos alunos. Essa prática pode nos inserir no risco de cairmos na prática de preparação para o exame, como destaca Luckesi (2002). Além disso, sabemos que cada função da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – implica em instrumentos com características próprias. Quando analisarmos os instrumentos, verificaremos como se dá essa proposta de prática.



### 5.2.2 Os instrumentos utilizados pelos professores

Buscando identificar os instrumentos utilizados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos, os professores responderam a questionamentos referentes à variedade de instrumentos e aspectos relativos à elaboração e aplicação dos mesmos.

Quando questionados sobre a utilização de outros instrumentos além da prova presencial, todos os professores apontaram pelo menos um instrumento. Todos os professores (11) consideram as atividades obrigatórias, quatro (4) fazem uso da participação, três (3) usam o fórum e três (3) aplicam o batepapo. Temos ainda, como instrumentos citados, os exercícios de auto-correção, vídeos e verificação dos acessos ao ambiente, com duas (2) citações cada, além do uso de atividades extras, citadas por um (1) professor. Para melhor visualização destes dados, estes foram sistematizados na Tabela 04.

**Tabela 04 - Relação de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores entrevistados**

<b>Instrumento</b>	<b>Professores que utilizam</b>
Atividades obrigatórias	11
Atividades extras	1
Fórum de discussão	3
Exercícios de auto-correção	2
Bate-papo ( <i>chat</i> )	3
Reflexões sobre vídeos propostos	2
Participação/interação	4
Acessos ao conteúdo do ambiente virtual	2

Fonte: organizado pelo autor, a partir da coleta de dados (2007).

\*Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Podemos ver que há uma distribuição onde não há um instrumento que se sobressaia muito em quantidade de citações, com relação aos demais, com exceção das atividades obrigatórias (que podem contemplar questões dissertativas, objetivas e pesquisas), que são aplicadas por todos os professores entrevistados porque, institucionalmente, são definidas como instrumento para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Elas constam no material impresso que os alunos recebem para cada disciplina e têm um prazo a ser cumprido em cada unidade de ensino. Discutiremos com mais profundidade a questão do prazo na seção 5.3. Vale ressaltar aqui que as atividades propostas para o fórum e/ou o bate-papo também

podem ser consideradas obrigatórias, mas levamos em consideração a ferramenta na retirada dos dados, lembrando que o que nos interessa é o processo de elaboração das questões propostas em tais instrumentos.

Além das atividades obrigatórias, apenas um (1) professor afirmou que costuma propor atividades extras aos alunos. Mesmo não sendo obrigatórias, estas são consideradas em possíveis situações de tomada de decisão, como o arredondamento de uma média, por exemplo. Vejamos um trecho dos argumentos do professor:

[...] eu lanço também algumas tarefas de participação optativa. São as chamadas atividades livres e, como eu disse há pouco, algumas dessas atividades livres tem se revelado muito eficientes como catalisadoras da atenção do aluno. Essas atividades livres têm uma missão, digamos, um pouco mais complementar desse processo de ensino e aprendizagem, mas elas também são utilizadas por mim como elementos avaliativos, quer dizer, eu me baseio também nelas pra ter uma idéia de qual está sendo o aproveitamento do aluno. (PROFESSOR 6)

O fórum de discussão é um instrumento apontado por três (3) professores, que afirmam ser uma ferramenta rica de interação, e que permite avaliar com cuidado a participação do aluno no decorrer da disciplina. O fórum é usado para a discussão de casos específicos, unidades de ensino e esclarecimento coletivo de dúvidas.

[...] o fórum é uma ferramenta bem legal de trabalhar com os alunos para a troca de idéias, porque às vezes a dúvida de um acaba ajudando os outros, ou até coloca uma idéia e não é aquilo e a gente coloca pra debate e acaba tomando um rumo bem interessante. Então eu acho essa ferramenta uma das mais interessantes que eu utilizei. (PROFESSOR 11)

Nesse sentido, Barilli (2006, p. 164) entende que o fórum representa uma “[...] potente ferramenta pedagógica capaz de viabilizar a troca de idéias, debate e contato com outras realidades profissionais e sociais”. Entretanto, enfatiza que “[...] para que o fórum seja efetivamente considerado como elemento do processo avaliativo, é necessário que se estabeleçam critérios de avaliação ligados à participação do aprendiz”. Esses critérios podem ser denominados como: consciência dos debates; clareza e interação. Em suas falas, os professores entrevistados que afirmaram fazer uso dessa ferramenta demonstram considerar apenas a questão da participação dos alunos nos debates.

Pode-se perceber que a discussão em rede tem um duplo valor. Ela promove o choque das idéias do sujeito com as dos colegas [...] e uma reflexão sobre as próprias idéias (resultando em processos de tomada de consciência). (PRIMO, 2006, p. 45)

Dois (2) professores apontaram o uso de exercícios de auto-correção como instrumento avaliativo. Esta é uma funcionalidade oferecida pelo ambiente virtual utilizado pela instituição, onde o aluno pode responder a um questionário e obter o resultado do seu desempenho, avaliado automaticamente pelo sistema, mediante um gabarito pré-definido pelo professor no momento da criação do exercício.

Desta maneira, o estudante comprova freqüentemente qual é o seu grau de progresso na aprendizagem. Se responde corretamente, sua aprendizagem pode ficar mais solidificada. Se a resposta for errônea, pode motivá-lo a estudar novamente o material ou a buscar informações complementares. (ARETIO, 2002, p. 296, tradução nossa)

Entretanto, esses professores não deixam claro se, no momento da avaliação, consideram o desempenho do aluno ou apenas a sua participação na ferramenta. Aretio (2002) também defende que se deve sugerir ao estudante onde se encontra o erro e dar orientações para a busca da resposta, e não apenas deixá-lo realizar os testes e visualizar seu escore de desempenho.

Dos professores entrevistados, três (3) fazem uso da sala de bate-papo (*chat*) para interagir com seus alunos e fazem dessa interação um instrumento para a avaliação do desempenho dos acadêmicos. Apesar de ser considerada uma ferramenta que requer muito trabalho do professor para a condução da conversa, o bate-papo é visto como importante instrumento de interação e aprofundamento de idéias, além de ser um momento síncrono para o esclarecimento imediato de dúvidas.

O uso educacional dos *chats*, das listas de discussão e dos fóruns cria um clima que provoca os educandos e favorece o estabelecimento de relações cooperativas. Com isso, “os esquemas de pensamento de cada um vão se tornando mais complexos, em função dos novos elementos que vão se agregando, à medida que o trabalho e o diálogo avançam”. (Magdalena e Costa (2003) apud PRIMO, 2006, p. 45)

Para Silva (2006, p. 28), “a sala se aula *online*, equipada com interfaces como *chat*, *blog*, fórum e portfólio, permite autonomia, dialógica, interatividade [...]”. O autor defende que essas características vem ao encontro de tudo aquilo que Hoffmann (2004) destaca como “linhas mestras” perseguidas pela prática avaliativa: oportunizar momentos de trocas de idéias; garantir um acompanhamento individual de cada aluno em todas as etapas do processo; apontar soluções equivocadas e possibilidades de aprimoramento; propor a cada etapa tarefas relacionadas às anteriores; tomada de decisão com base nos registros, tendo o aluno comprometido com tal processo.

A participação é apontada por quatro (4) professores, que a consideram mecanismo imprescindível de avaliação. Segundo eles, as dificuldades inerentes à não-presença são abrandadas de certa forma quando o aluno se empenha na troca de idéias com os demais colegas e com o professor. Temos, como exemplo, um trecho da fala do Professor (10).

[...] na minha opinião, essas formas de contato, de participação são tão importantes quanto a avaliação presencial.[...]  
(PROFESSOR 10)

Dois (2) professores também apresentam como instrumento o uso de vídeos e atividades de discussão propostas a partir do conteúdo desses vídeos. Além disso, ainda temos dois (2) professores que se utilizam de um contador de acessos para aferir, de certa forma, a participação do aluno. Na verdade, esse é um recurso oferecido pelo ambiente virtual e que permite ao professor acompanhar o percurso do acadêmico no sistema. Tudo fica registrado para posterior análise do docente.

[...] deve-se valorizar, sem dúvida nenhuma, todas as questões ligadas à interação, participação. Mas não é aquela participação de aluno que responde chamada e sim aquela participação efetiva. Tem que haver instrumentos de comprovação. E aí a internet pode ser um meio. O aluno entra e encaminha e fica registrado. É um fator que auxilia. (PROFESSOR 10)

A esse respeito, Nunes e Vilarinho (2006, p. 113) afirmam que “a situação *online* facilita a captação de aspectos quantitativos como, por exemplo: número de vezes que o aluno acessou a biblioteca e a sala de aula virtual, entrou no *chat*, participou do fórum [...]”. Mas ressaltam que “[...] essa quantificação só se complementa com a sua avaliação qualitativa. Esse ponto determina a necessidade de definição de indicadores de qualidade”.

Após falarem sobre os seus instrumentos, os professores foram questionados sobre possíveis experiências bem-sucedidas com instrumentos avaliativos concebidos por eles próprios no curso oferecido à distância. Do total de entrevistados, quatro (4) afirmaram terem elaborado idéias que acabaram dando certo e, em alguns casos, foram incorporados por colegas. Os demais sete (7) professores ainda não tiveram este tipo de experiência.

O Professor (2) implantou um sistema de discussão semanal no fórum, onde uma atividade é proposta e os alunos vão interagindo e a resolvem durante uma semana. Essa era uma atividade que o professor já desenvolvia em cursos presenciais, por meio de sua página pessoal na internet.

O Professor (8) passou a utilizar o bate-papo para a discussão sistemática de unidades do conteúdo da disciplina e entendemos que essa pode ser uma importante ferramenta para contornar o incômodo e as limitações que os professores alegam encontrar com a não-presença inerente à prática pedagógica na Educação a Distância. Vejamos a sua fala:

[...] no início, a gente estava tendo dificuldades com o *chat*. O *chat* era utilizado só para tirar dúvidas. Depois a gente colocou o *chat* com outras informações. Por exemplo, pegávamos a unidade e íamos discutir um ponto. Aí se buscou mais o aprendizado. Como o *chat* é em tempo real, ficou interessante, porque você discute, vê o que o aluno está buscando, vê o que ele leu daquele texto, daquele autor, aí você começa a instigar mais ele a pensar sobre outras questões. Então o *chat*, nesse caso, eu acho que foi uma maneira que eu mudei, pois antes era mais usado para tirar dúvidas no final do semestre, e eu coloquei mais uma questão de aprendizado e isso foi interessante. (PROFESSOR 8)

Já o Professor (10) sugeriu a implantação de fóruns permanentes de dúvidas, o que, segundo ele, acabou sendo implementado em todos os cursos da instituição. Mas este professor tem uma ressalva interessante:

Agora, por incrível que pareça, eu acho que o fórum não deveria ter sido colocado de forma obrigatória, porque quando eu fazia isso dentro da minha disciplina, havia uma característica do aluno se sentir mais à vontade para participar porque ele via ali mais um instrumento de interação. No momento que você padroniza isso, vira mais uma ferramenta e aí o aluno olha para as quatro disciplinas e todas tem aquele mesmo fórum de discussão, cai aquilo na vala comum. Então eu acho que determinadas ferramentas deveriam ser comuns. Mas determinadas ferramentas não podem ser comuns, para o aluno poder enxergar as diferenças... “olha, o contato que eu tenho com essa disciplina e esse professor eu tenho essas formas de contatar...agora com o outro professor eu tenho outras formas”. O que aconteceu: os meus fóruns se esvaziaram porque, como eles foram standardizados, padronizados para todo mundo, eles se esvaziaram. Eles eram muito mais efetivos quando eles não eram obrigatórios do que padronizados. Por que? Porque antes o aluno via aquilo e participava. Era uma coisa consciente. Agora todo mundo faz. Então virou uma obrigação, mais do que uma satisfação que ele tinha no processo de ensino e aprendizagem. Esse é um problema que se tem que pensar: nem tudo que dá certo deve ser compartilhado com todo mundo. O que dá certo numa disciplina vira um padrão para todo mundo e acaba esvaziando o interesse do aluno. Então, por exemplo, videoaula numa disciplina não precisa ter na outra. Então não pode homogeneizar todas as disciplinas com os mesmos instrumentos de avaliação. Se fizer isso você tem uma perda da qualidade muito clara. (PROFESSOR 10)

Compreendemos as colocações do Professor (10), mas entendemos que a questão da padronização pode ser atenuada se houver um trabalho coletivo com os alunos, esclarecendo as intencionalidades de cada instrumento e a validade destes no processo de construção do conhecimento. Realmente, se tais instrumentos forem apresentados apenas como ferramentas para o cumprimento de atividades “que valem ponto”, os alunos poderão interpretá-los como meios burocráticos para se obter nota e conseqüente aprovação, desvirtuando todo o caráter formativo que tais ferramentas podem oferecer. Também ressaltamos que o uso em si das ferramentas disponíveis no ambiente não implicam, necessariamente, em acréscimos à aprendizagem do aluno. Vale lembrarmos aqui que não apenas os professores reproduzem práticas do ensino presencial, mas também os alunos, cuja formação básica se deu toda nessa modalidade de ensino. Portanto, os alunos também precisam de formação quanto à própria Educação a Distância e suas especificidades.

Os sete (7) professores que não implementaram nenhum método avaliativo diferente argumentaram que as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente e os instrumentos implementados pela instituição de ensino já são suficientes para a prática avaliativa do desempenho dos acadêmicos. Mas todos se mostram dispostos a, futuramente, estudar novas idéias de instrumentos para a avaliação.

É importante que destaquemos o empenho de parte dos professores em elaborar novos usos para as ferramentas que lhes são oferecidas, o que demonstra uma preocupação em tornar o processo avaliativo constante em sua prática pedagógica, uma vez que,

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e a continuar os seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2004, p. 29)

Quando indagados sobre o que funciona e o que não funciona na avaliação da aprendizagem, os professores manifestaram diversas opiniões e se apoiaram em vários argumentos, sobre os quais discorreremos mais detalhadamente agora.

Sobre o que não funciona no processo avaliativo, nove (9) professores apresentaram argumentos bastante variados, como: uso de questões aprofundadas, questões

propositalmente confusas, a própria prova presencial em si, mau uso das ferramentas, improvisação. Para dois (2), não há o que não funcione na avaliação.

A maior frequência (3) se concentrou na idéia de que é um problema utilizar questões muito aprofundadas nas provas. Para esses professores, o perfil do aluno a distância não é adequado para questões que exijam muito ou sejam muito diferentes do que foi trabalhado nas demais atividades propostas na disciplina. Vejamos a fala do Professor (3) sobre isso:

O correto eu acredito que seja decorrente até mesmo da formatação que o pessoal usa para exames e concursos. Então, pela modalidade a distância acaba sendo algo semelhante. Então você não poderia, logicamente, jogar uma questão para o aluno que você não tenha ao menos trabalhado sobre ela. Ele [o aluno] tem dificuldade até mesmo de acesso a uma literatura, a livros didáticos. Então, fica complicado. Então, a base do ensino a distância é o material didático, pelo próprio tempo que os alunos têm. Então, eu acho que não é viável você pedir algo além disso, que acaba fugindo até um pouco do objetivo. No presencial você poderia fazer isso. (PROFESSOR 3)

Essa idéia de que o aluno da Educação a Distância não tem tempo e, por isso, não tem condições de apresentar bom desempenho com questões aprofundadas é compartilhada pelo Professor (6):

Não funciona na hora de avaliar um aluno você pretender formular questões que aprofundem demais, que detalhem demais os conhecimentos. O aluno a distância tem, pela própria natureza a tendência de não especificar demais aquilo que você joga. [...] O aluno, porque é aluno do ensino a distância, porque já não tem muito tempo, porque já não consegue ler muito além do que você exige, ele também não vai ser muito detalhista nessas discussões. Então a prova presencial que você faz no sentido de ter nela o principal elemento de avaliação, também não vai trazer a você muitas certezas do resultado dessa aprendizagem se você fizer uma prova com questões muito detalhistas. Talvez seja mais fácil você avaliar o grau de compreensão dele, de resultado de aproveitamento dele com questões um pouco mais genéricas. Não que as questões que busquem respostas mais genéricas não sejam tão demonstradoras de que ele tenha aprendido. Pelo contrário, você faz indagações especificadas ou generalizadas e com uma ou com outra você tem perfeitamente condições de ter o mesmo resultado de avaliação. Apenas você vai contar com uma dificuldade maior do aluno em responder questões que exijam conhecimentos mais especificados e mais detalhados. (PROFESSOR 6)

Fica evidente que, para esses professores, há uma visão de que o aluno a distância é sempre um aluno sem tempo, ignorando que, muitas vezes, são alunos que apenas não

possuem acesso geográfico a uma instituição de ensino superior presencial. Essa questão da falta de tempo já havia sido apontada como fator inquietante no processo de avaliação por parte dos professores. Mas entendemos que a questão da autonomia acaba sendo ignorada, contrapondo-se ao que os próprios professores esperam do aluno dessa modalidade de ensino. Como já discutimos, ao serem convidados a traçarem um perfil do aluno da Educação a Distância, os professores destacaram como aspectos diferenciadores a autonomia, dedicação do aluno e domínio das tecnologias pelos acadêmicos, e esses são aspectos que, quando realmente considerados, são refletidos nos instrumentos avaliativos. Por isso, mais uma vez justificamos a análise de tais instrumentos.

É interessante verificarmos também que o discurso desse professor reflete o entendimento de que o aluno é menos capaz e, portanto, não tem condições de responder questões aprofundadas. Quando anteriormente indagado sobre a possibilidade de todos freqüentarem cursos a distância, esse mesmo professor afirmou que qualquer aluno do ensino presencial poderia fazê-lo, desde que estivesse disposto e atento a uma nova forma de enfrentamento. Entendemos que esse enfrentamento deve também ser motivado pelo professor, levando o aluno realmente a uma autonomia de aprendizado.

[...] não podemos esquecer que essa construção não pode estar centrada somente no sujeito, como sendo de responsabilidade unicamente sua. Autonomia é projeto político, social, institucional que deve ganhar concretude em ações e práticas pedagógicas coerentes, para não correremos o risco de estarmos elaborando simplesmente um “discurso sobre” a autonomia, de cunho ideológico e mistificando relações de serviço de um sistema de dominação. (PRETI, 2005, p. 113-114)

Para dois (2) professores, não funciona elaborar questões que visem apenas confundir o aluno. São as chamadas “pegadinhas”, com redação semelhante a de concursos. Entendemos também que esse tipo de questão não é útil em qualquer sistema de ensino e tem por objetivo apenas induzir o aluno ao erro, já que a lógica de um concurso é eliminar o máximo de candidatos, dentro de um caráter seletivo e classificatório e não de avaliação da aprendizagem propriamente dita.

Então eu particularmente não coloco nas minhas provas “pegadinhas”, alguma coisa que eu tenha colocado na última folha, na última linha da minha apostila. Eu busco colocar o que é essencial da minha disciplina: é que ele aprenda alguns resumos básicos que ele vai utilizar no dia a dia dele, o que é importante que ele aprenda. Às vezes podem dizer “mas isso é o básico”, mas é isso que ele tem que aprender. (PROFESSOR 5)



Dois (2) professores acham que a prova presencial não contribui muito no processo de avaliação da aprendizagem, por representar um momento apenas e por se caracterizar pela objetividade.

Nesse caso a prova presencial. Pra mim ela não é... apesar do MEC e da legislação buscar isso, a prova presencial, da maneira como ela é feita hoje, objetiva, pra mim ela não avalia. Ela é muito superficial, muito subjetiva, então ela não avalia. As atividades, a opinião e as trocas são muito mais consistentes, muito mais contextualizadas, muito mais avaliadoras. Ela avalia e você vê ali esse feedback nessa troca. Claro que isso dá muito mais trabalho, mas a educação a distância é assim mesmo. Agora a prova presencial para mim não avalia. (PROFESSOR 8)

Como já discutimos, a prova presencial tem a sua função, e vimos que é importante que haja um cuidado no processo de elaboração, pois o instrumento por si só não garante qualidade do processo de avaliação da aprendizagem. Acreditamos e defendemos que o que deve ser evitado é a prática da avaliação presencial desvinculada de todo o processo formativo ocorrido durante a disciplina.

A classificação oriunda da avaliação somativa, aplicada isoladamente, não considera as estratégias relacionadas ao aproveitamento do erro como experiência e sim como atestado de incompetência. São bastante precários os processos de recuperação, os quais repetem, de forma apressada e resumida, o programa do curso, culminando, mais uma vez, na forma isolada e parcial de avaliação: a prova final. (KENSKI et al., 2006, p. 80)

Julgamos interessante o fato do mau uso das ferramentas ser apontado por apenas um (1) professor como prejudicial para o processo de avaliativo, dada a importância atribuída às tecnologias como mediadoras encontrada nas respostas dos professores, quanto estes caracterizaram a aprendizagem na Educação a Distância. Isso nos leva a inferir, novamente, sobre a questão do mero domínio das ferramentas, ao invés do seu uso pedagógico. A improvisação também é citada por um (1) professor como uma prática que não funciona na avaliação.

Para os dois (2) professores que entendem que não há o que não funcione na avaliação, tudo depende da elaboração do instrumento, que deve ter bem clara a sua intenção, dentro de uma firme proposta pedagógica. Como exemplo, temos um trecho dos argumentos do Professor (10):

Eu acho que essa coisa de o que funciona e o que não funciona vai muito mais da qualidade do instrumento do que do

instrumento em si. O instrumento pode ser uma prova oral, uma prova escrita, objetiva, subjetiva, dissertativa, pode ser estudo de caso, jogos. As formas podem ser as mais diversas. Eu acho que seria equivocado dizer que alguma coisa não funciona. E, se geralmente alguma coisa não funciona, é porque por trás há alguma coisa muito mais da didática ou de uma má formulação no instrumento, do que propriamente o instrumento. Então eu acho que tudo funciona desde que bem formulado, bem usado e trabalhado em termos bem técnicos, quer dizer, se você vai fazer uma coisa você tem uma intenção, você tem uma proposta, um objetivo. Se isso estiver bem formulado vai funcionar. (PROFESSOR 10)

Compartilhamos as idéias do Professor (10), defendendo sempre a formação do professor para a atuação na Educação a Distância, que julgamos essencial para o sucesso de um curso.

Além da formação pedagógica, os professores precisam ser formados pra o uso crítico dos meios de comunicação, num projeto pedagógico que permita ultrapassar a mera racionalidade tecnológica, empregando os meios como ferramentas de comunicação e não de simples transmissão, promovendo o diálogo e a participação, para gerar e potencializar novos emissores em vez de contribuir para o crescimento da multidão de receptores passivos. (Kaplún, (1999) apud CERNY, 2002)

Sobre o que funciona mesmo na avaliação, o bom preparo do instrumento é o principal fator na opinião de seis (6) professores, mesmo que a maioria deles tenha se referido apenas ao instrumento prova. Articular a prova presencial com os demais instrumentos é essencial para dois (2) professores. Ainda foi citado o estímulo ao desenvolvimento das atividades não-presenciais (2) e o trabalho prévio do emocional do aluno (considerando a prova), citado por um (1) professor.

Sobre a seleção dos instrumentos avaliativos para uma turma, a maioria dos professores (6) afirmou que se preocupa em adaptar tais instrumentos ao conteúdo e à proposta da disciplina, entendendo que para esse trabalho de adequação dos instrumentos é necessária uma análise da aplicação e eficiência dos mesmos. Temos ainda um (1) professor que diz sempre procurar criar algo novo, um (1) que diz seguir apenas os parâmetros institucionais e dois (2) que afirmam que se utilizam de todos os instrumentos disponíveis, independente do andamento da turma. Os professores se referem mais à utilização dos instrumentos do que a seleção propriamente dita. Como exemplo, temos a fala do Professor (6).

Então, eu adoto determinados elementos avaliativos como básicos: prova, fórum, pesquisas e os respectivos resultados; tudo isso é instrumento por meio do qual eu tento avaliar o aluno. Então, esses são basicamente os mesmos, não há uma variação muito grande. O que varia é a maneira de corporificar cada um deles. [...] Em outras palavras: eu me baseio muito no resultado da avaliação feita por meio de um certo instrumental, pra aperfeiçoar esse mesmo instrumental. Ainda que seja o mesmo instrumental, mas com modificações na aplicação dele. (PROFESSOR 6)

Para o Professor (4), os parâmetros institucionais parecem ser suficientes para a aplicação dos instrumentos, não sendo necessário então, refletir sobre a seleção de tais instrumentos. Na verdade, esse professor considera apenas as atividades e o instrumento prova e não podemos afirmar, com certeza, se ele acha os parâmetros institucionais suficientes ou apenas os aceita. Vejamos sua fala:

Já existe essa configuração. Os percentuais já são pré-definidos. As atividades e a avaliação. (PROFESSOR 4)

É interessante analisarmos os argumentos do Professor (1), ao abordar a reflexão sobre os instrumentos avaliativos:

[...] Sinta como se você estivesse fazendo aquela prova. Você daria conta? Acho que, se cada professor tivesse essa preocupação, ele pensaria duas vezes, repensaria algumas questões, alternaria, trocaria... Isso não quer dizer que ele esteja preparando uma prova que facilite, mas que possa exatamente aferir o que interessa. Mas o que a gente percebe é que a questão é deixada às vezes de uma forma quase instantânea, mecânica (o professor elabora e pronto) e não tem essa preocupação. (PROFESSOR 1)

Entendemos a preocupação do Professor (1), mas inferimos se uma análise como a descrita contempla realmente os critérios avaliativos relativos ao conteúdo e a aplicação deste em situações práticas. Luckesi (2002, p. 33) destaca que “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Assim, acreditamos que deva existir uma reflexão no momento da elaboração do instrumento, complementando que esta deve ser precedida pela determinação dos critérios avaliativos desejados.

Os professores foram indagados sobre formas de avaliação que eventualmente gostariam de utilizar e, por alguma razão, não o fazem. As respostas foram muito variadas: momentos presenciais, avaliação oral, uso de questões abertas na prova presencial,

seminários, estudos de caso (na prova presencial). Todas as respostas tiveram em sua tônica a não-presença como um impedimento para a aplicação de tais instrumentos.

O professor fica sempre com aquela expectativa de que se você pudesse conversar com eles, se você pudesse medir mais o envolvimento dele, você teria um resultado avaliativo muito mais justo talvez. Eu sinto muita falta de ver esse aluno pessoalmente, de acompanhá-lo no seu dia-a-dia. (PROFESSOR 6)

Bruno e Moraes (2006) fazem um questionamento que nos provoca de maneira que procuraremos respostas no decorrer dessa análise para que possamos chegar a uma conclusão em nossas considerações:

Uma das grandes preocupações dos avaliadores é com relação à objetividade e clareza dos critérios e à adequação dos instrumentos de avaliação. Sabemos que um dos pontos fundamentais do processo avaliativo está na obtenção de informações válidas, objetivas e confiáveis. Disso depende a qualidade do processo de avaliação. Mas como assegurar a objetividade das informações produzidas ou emitir juízos de valor a respeito de informação coletada “objetivamente”? Será possível pedir ao avaliador que se afaste do objeto a ser avaliado e use uma linguagem impessoal e objetiva? (BRUNO E MORAES, 2006, p. 57)

Os argumentos de quatro (4) professores demonstram preocupação com o formato da prova presencial. Para eles, era desejável o uso de questões abertas, que permitissem uma correção parcial das questões, uma vez que, segundo eles, a objetividade só permite o acerto total ou o erro. Como exemplo, temos a fala do Professor (11).

O que eu acho que seja muito engessado é ser somente objetiva e o aluno não em a oportunidade de colocar a sua opinião, é só objetiva. Então isso eu acho que por um lado é algo mais prático, [...], mas por outro lado, o aluno não tem a oportunidade de desenvolver mesmo e eu mesmo como professor de avaliar se ele entendeu mesmo e construiu uma idéia daquilo que foi dado. Então a gente não tem como fazer isso na prova, porém nas atividades a gente consegue. Então a gente consegue aliar os dois. (PROFESSOR 11)

Segundo Haydt (1997, p. 114), o uso da prova dissertativa é indicado para “[...] avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências”, além de “[...] analisar criticamente uma idéia emitindo juízos de valor, e expressar as idéias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão”. Não negamos aqui a importância da prova dissertativa, mas entendemos que a concepção que o professor imprime aos seus instrumentos é muito mais importante, uma vez que são elas que determinarão a redação das questões,

como veremos na análise dos instrumentos. Além disso, os professores têm autonomia para decidir sobre o formato dos seus instrumentos relativos à avaliação não-presencial e, dessa maneira, podem, e devem, se valer de atividades dissertativas.

Nesse mesmo questionamento sobre o que gostariam de aplicar em suas avaliações, os professores entrevistados também entendem que existem limitações para a aplicação de instrumentos do ensino presencial em cursos oferecidos à distância. Essa é a opinião do Professor (10), por exemplo.

Na avaliação presencial eu procuro seguir uma avaliação que não trabalha apenas com alternativas, mas que proponha também estudos de casos, interpretações e análises de informações, onde ele vai ter que fazer uma descrição, ou seja, questões abertas. E eu acho que isso é importante também. Você pode fazer também avaliações de dinâmicas, por exemplo, apresentações de trabalho. Essas coisas podem se transferir para o ensino a distância, mas elas não se transferem da mesma forma porque, dependendo das turmas, da quantidade de alunos, da organização e principalmente da estrutura que você tem para a comunicação de dados, você tem limites; então você não pode fazer muitas coisas. (PROFESSOR 10)

Na fala do Professor (10) percebemos, mais uma vez, a questão da quantidade de alunos como justificativa para a não realização de determinadas práticas. Isso nos leva a inferir também sobre o papel que os tutores vêm desempenhando na instituição pesquisada. Apesar de não ser o foco deste trabalho, uma análise superficial nos permite questionar se não seria adequado rever as atribuições dos tutores, no sentido de serem mais atuantes no processo de avaliação da aprendizagem, principalmente no que se refere à avaliação não-presencial.

Sobre a obrigatoriedade da avaliação presencial ter peso maior na média final do acadêmico da Educação a Distância, os professores foram questionados e podemos dizer que o grupo ficou dividido entre os que apóiam e os que reprovam essa imposição legal. Do total de entrevistados, seis (6) não concordam, enquanto cinco (5) estão de acordo.

Entre os cinco (5) professores que concordam com a obrigatoriedade da avaliação presencial e do peso desta na média final, a maior argumentação consiste na idéia de que a prova presencial funciona como um instrumento que valida o ensino oferecido à distância, ou seja, é uma forma de evitar fraudes e, de certa forma, mostrar para a sociedade a seriedade da Educação a Distância. Isso é bem claro na fala do Professor (10).

Isso acontece porque é uma maneira formal, uma forma legal de se garantir o mínimo em relação à questão da fraude, por exemplo. Se o aluno vem, está aqui, eu tenho certeza de que é

ele quem está fazendo aquele trabalho. Quando eu tenho avaliações na modalidade a distância, mesmo que eu tenha vários controles, pode acontecer de um aluno pedir pra alguém fazer pra ele a atividade. O que limita muito isso, o que faz com que isso não aconteça: se você fizer várias atividades constantes e amarradas umas das outras, porque aí uma pessoa que for fazer uma fraude dessas vai ter que contratar um cara pra fazer todas as atividades. E aí é muito difícil alguém se sujeitar a fazer o curso todo, estudar mesmo, no lugar de alguém. Então como essas atividades são freqüentes e a interatividade também é importante, isso diminui essa questão da fraude no ensino a distância. (PROFESSOR 10)

O Professor (10), devido às características do modelo de avaliação adotado pela instituição pesquisada, também vê a avaliação presencial como um importante momento de contato do aluno com os demais colegas no pólo. Entendemos que há outras maneiras de se promover esse contato, sem necessariamente implicar em provas. Para o Professor (6), o fato de não se dispor de muitos elementos diferentes acaba por atribuir maior peso à avaliação presencial, mesmo achando que o instrumento prova não seja o mais eficaz na avaliação da aprendizagem.

Eu não vejo isso com muita preocupação não. É claro que a prova acaba sendo mesmo algo de maior peso no processo avaliativo, até por conta da própria natureza dela. Como você não tem muitos outros elementos em mãos para fazer essa avaliação, você tem que jogar na prova algo um pouco mais abrangente. Eu vejo que a prova tem esse maior peso e eu também atribuo a ela um peso maior muito mais porque existem dificuldades pra você ter mais outros elementos que cumprissem essa função. No presencial eu posso lançar muitas atividades, conversar muito com o aluno, mas quando eu vou apresentar o resultado final, é mesmo da prova que vem esse peso maior. Então a legislação nesse caso me parece muito coerente com o que é possível. Não estou dizendo que é o melhor, pelo contrário, eu acho que uma prova não mede muito. Eu sou francamente contra a declaração de que a prova é o principal instrumento de avaliação. Não é e nem pode ser. Mas lastimavelmente é o instrumento que você tem na mão. É dele que você dispõe. Então é não dá muito pra fugir dele. [...]. (PROFESSOR 6)

Não concordamos com o posicionamento do Professor (6) ao afirmar que a Educação a Distância dispõe de poucos instrumentos para a avaliação da aprendizagem dos alunos e entendemos que, mais uma vez, se faz necessária uma readequação da orientação pedagógica dada aos professores. Se pensarmos em todo o processo formativo, veremos que existem muitos momentos onde aspectos relacionados ao conteúdo podem ser captados, como já defendemos anteriormente, não sendo necessário que todo o conteúdo seja abrangido em

uma única prova, ainda mais considerando que os alunos não fazem uma única prova num dia, dadas às questões institucionais já elucidadas. Sabemos da importância da prova presencial, mas não a vemos como um objetivo a ser alcançado e sim apenas como um instrumento inserido no processo de ensino e aprendizagem, assim como as demais modalidades de avaliação.

A avaliação presencial também representa um mecanismo para obrigar o aluno a estudar, segundo os professores entrevistados que concordam com sua imposição legal.

Se formos pegar como parâmetro os colégios militares, que usam o mesmo regime de anos atrás e são extremamente rígidos quanto a isso, os alunos vindos desses colégios acabam tendo melhor desempenho. [...] O nosso principal objetivo é que o aluno aprenda e para ele aprender ele tem que sentar e estudar [...]. (PROFESSOR 4)

Mais uma vez a prova presencial aparece como um objetivo a ser alcançado e, dessa vez, como um instrumento regulador de condutas. Nesse sentido Sousa (1998) aponta que,

Sem negar que os procedimentos avaliativos têm poder e, efetivamente, moldam as condutas dos alunos, convém ressaltar o caráter conflituoso deste processo, o que não se mostra totalmente eficiente e não se dá sem resistência por parte dos alunos. Daí o sucesso nem sempre obtido, apesar do contínuo trabalho dos professores para que os alunos acatem e cumpram suas ordens. (SOUSA, 1998, p. 111)

Concordamos com Primo (2006, p. 46) ao defender que “o que deve ser motivado é a pesquisa ativa movida pela curiosidade e pela dúvida. Não se trata de reprodução digital, mas de uma busca deliberada e seletiva de informações em diferentes fontes para a resolução de um problema concreto”.

Os seis (6) professores que não concordam com a preponderância da avaliação presencial sobre o processo de avaliação à distância argumentam que o instrumento prova, por ser somativo, acaba por penalizar o aluno e não representa o processo como um todo. Como exemplo, temos os argumentos do Professor (1):

Então eu vejo que a avaliação deve ser vista nesse todo. Não pode ser resultado de uma prova presencial. Então eu me preocupo muito ainda quando o próprio sistema, a lei, dentro do MEC, exige que a prova presencial tenha um peso mais significativo que ao longo do processo. Eu vejo assim: um aluno se sacrifica ao longo de um curso, fazendo cada atividade e interagindo com o professor e, no momento da prova presencial, por algum motivo (não entendeu o enunciado, tava nervoso ou com algum problema) ele se saiu mal? Eu até

questiono essa questão, mas infelizmente nós temos que seguir as normas, né? (PROFESSOR 1)

Entendemos os argumentos do Professor (1), mas sabemos que a modalidade somativa da avaliação também é inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, os argumentos dos cinco (5) professores que concordam com o maior peso atribuído à prova presencial denotam uma desvalorização de todo o processo formativo anterior a esse momento.

Os discursos deixam claro que todo aluno é fraudulento, até que a avaliação presencial prove o contrário, pois é nesse momento, segundo os professores, que o aluno “prova” que realmente estudou e aprendeu. Assim, podemos entender porque, no processo de elaboração de tal instrumento, os professores acabam por contemplar todo o conteúdo abordado na disciplina, mesmo que este tenha sido muito bem trabalhado e discutido em um fórum, por exemplo. Esse é um tipo de posicionamento resultante de um conjunto de idéias pré-estabelecidas dentro da própria sociedade, onde os indivíduos devem provar, o tempo todo, seus conhecimentos e habilidades. Daí a razão do termo “prova” ser o mais significativo em se tratando de instrumentos avaliativos. Entendemos que, assim, os professores pesquisados acabam por reproduzir essas idéias em sua prática.

Os professores também foram questionados sobre a distribuição do peso aos demais instrumentos utilizados, além da prova presencial, já que eles têm autonomia para fazer essa distribuição, dentro dos 30% de peso final à avaliação efetuada à distância. Apenas um (1) professor expressou numericamente essa distribuição, alegando que considera 25% nas atividades e 5% na auto-avaliação do aluno. É interessante salientar que, quando questionados sobre os instrumentos utilizados, nenhum dos professores afirmou fazer uso da auto-avaliação dos seus alunos, apesar da instituição permitir tal prática, como vimos na descrição feita no capítulo 4.

Muitos educadores também reconhecem a importância da solicitação de auto-avaliações dos aprendizes. Mais do que a encomenda de outro dado a ser calculado, essa atividade também promove uma reflexão sobre o próprio progresso. E, finalmente, valorizando a crítica dos aprendizes, é interessante motivá-los a avaliar o próprio curso e oferecer sugestões para as próximas edições. (PRIMO, 2006, p. 48)

Através da auto-avaliação, o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a



auto-avaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. (HAYDT, 1997, p. 147-148)

Todos os professores fazem uma distribuição de peso nas atividades propostas, mas apenas quatro (4) deixam claro que consideram as interações dos fóruns e bate-papos na sua tomada de decisão. Os demais esclarecem apenas a distribuição do peso nas atividades, onde são considerados aspectos como a importância do conteúdo abordado pela atividade e tempo necessário para o desenvolvimento da mesma.

Ainda dentro do contexto da distribuição de peso nos instrumentos avaliativos, os professores foram indagados se, futuramente, será possível realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos totalmente à distância. Do total de entrevistados, seis (6) afirmaram que sim, três (3) defenderam que não será possível e dois (2) não souberam responder.

Os argumentos dos três (3) professores que não acreditam numa avaliação totalmente à distância concentram-se na idéia da possibilidade de fraude, reforçando o que já havíamos identificado nas questões anteriores.

No caso da EAD não. É difícil porque é muito técnico. Pra você avaliar só pelas atividades é aquilo que eu estava te dizendo: o sistema não me garante que foi o aluno que fez a atividade. Ele envia pra mim, mas pode ter sido o pai, a mãe, a tia, um colega de sala...não sei... a gente parte do pressuposto de que foi ele que fez. Então a prova, onde é ele quem tem que estar presente, aí eu vou ter o mínimo de certeza de que ele sabe alguma coisa ou não. Então é difícil dizer que não precisamos da prova. É imprescindível. (PROFESSOR 9)

Entre os seis (6) professores que acreditam em um futuro processo de avaliação realizado totalmente a distância, há um consenso sobre os avanços das tecnologias, que ajudariam a legitimar o processo com relação às fraudes. Mesmo assim, os professores acreditam que este ainda é um processo longe de ser implantado. Entretanto, estes professores também tratam a avaliação presencial como um mecanismo de validação.

Então eu parto sempre da presunção de que o aluno é sério, é honesto. Mas eu tenho que me precaver com a prova presencial, pra poder ter essa certeza, eu diria legalmente, eticamente, moralmente, e até mesmo materialmente, porque se ele vem na prova presencial e mostra para mim que ele sabe aquilo, eu fico mais tranquilo porque eu tenho na mão algo concreto nessa avaliação. Os outros resultados eu não posso ter a garantia dessa concretude. (PROFESSOR 6)

Quando questionados sobre a ocorrência ou não de situações onde tenham sido necessárias a revisão de avaliações, desconsideração de resultados, mudanças de critérios ou

algo parecido, seis (6) professores afirmaram que já vivenciaram algum tipo de situação, enquanto cinco (5) ainda não tiveram essa experiência no processo de avaliação da aprendizagem.

Os seis (6) professores que já tiveram problemas com instrumentos e notas alegam diversas situações como anulação de questões de provas por problemas no enunciado, revisão de prazos de atividades, alegação de alunos de que o conteúdo de uma prova não correspondia ao que havia sido trabalhado na disciplina, número de alunos com baixo desempenho e suspeita de cola.

O Professor (8) também afirmou que há situações onde o aluno não entrega ou não desenvolve nenhuma das atividades propostas, mas tem um desempenho muito alto na prova presencial.

Existem casos em que você tem que rever a avaliação como. por exemplo, no caso de um aluno que tirou 10,0 na prova presencial e aí não faz nenhuma atividade, não entrega nada. Mas como são 70%, se ele tirou 10,0 ele tem 7,0. Então ele já passou. E como avaliar se aquele aluno aprendeu? Então a gente tem que buscar, conversar com o aluno, para que a gente pudesse refletir, pois como é superficial, é subjetiva, você não sabe se ele aprendeu. Então a gente manda fazer uma atividade, ou fazer um trabalho pra poder ver se ele aprendeu mesmo, porque a questão da EAD é a continuidade do estudo; se ele não aprendeu hoje, amanhã ele vai ter dificuldade. (PROFESSOR 8)

Entendemos a preocupação do Professor (8) com a situação descrita e podemos inferir que este é um tipo de situação que tem estreita ligação com a metodologia do professor e com o modelo avaliativo implementado pela instituição de ensino, que pode estar, sem perceber, incentivando uma “política de provas”. Sabemos que o peso maior é, por lei, atribuído ao instrumento presencial, mas questionamos o valor desse peso, quando o mesmo permite que a prova presencial sobreponha-se aos demais de tal forma que todo o processo formativo seja dispensável, caso o aluno obtenha desempenho máximo na prova. É interessante notarmos que o próprio professor questiona a validade do instrumento prova como único parâmetro para a aferição da aprendizagem do aluno e demonstra preocupação quanto a isso, tentando argumentar com o aluno a respeito da importância do processo de aprendizagem ser incluído na sua avaliação. Sabemos que a prioridade de um instrumento é o aprendizado, mas também inferimos se uma situação inversa também poderia ocorrer, isto é, um aluno com um ótimo desempenho durante toda disciplina, não obter aprovação por não ter tido um bom desempenho na prova presencial, dado o seu alto peso. Assim, defendemos que

é necessária uma revisão nos critérios institucionais para o peso atribuído à avaliação presencial, pois entendemos que tais critérios também influenciam na prática avaliativa dos professores.

Resumidamente, podemos afirmar que a não-presença ainda é um forte argumento usado pelos professores na descrição de suas propostas de práticas, justificando o não uso de determinados instrumentos e determinando parte do processo de elaboração dos que são utilizados. O discurso dos professores entrevistados ainda reflete uma grande importância atribuída ao instrumento prova, e inferimos se isso não se dá também pelo fato do grande peso atribuído a tal instrumento, de maneira que os professores acabem, direta ou indiretamente, propondo uma prática de preparação para o exame.

Os professores têm como preocupação, na elaboração de seus instrumentos, a adequação destes com o conteúdo trabalhado e com a metodologia empregada, o que demonstra um cuidado em manter uma coerência em todo o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apenas quatro (4) professores demonstraram inquietação quanto ao processo de elaboração, com constante busca por novidades e melhoria de suas práticas.

Os professores se dividem quanto à preponderância do peso da avaliação presencial sobre os demais instrumentos utilizados. Seis (6) professores questionam tal critério, enquanto cinco (5) entendem que este se faz necessário, refletindo em seus discursos principalmente a questão da fraude, mas também podemos inferir que isso pode ser reflexo da própria sociedade, que obriga os indivíduos a provar suas habilidades constantemente. Isso reforça a necessidade da orientação pedagógica para que os professores tenham uma compreensão ampla do processo avaliativo e façam deste uma constante em suas práticas.

A seguir, faremos uma análise os instrumentos propostos pelos professores entrevistados, buscando complementar os discursos aqui descritos.

### **5.2.3 Análise dos instrumentos propostos pelos professores**

Ainda dentro do objetivo de identificar as concepções presentes nos instrumentos avaliativos propostos pelos professores, estes foram analisados de acordo com o referencial teórico selecionado para este trabalho, além de ter como base o próprio discurso dos professores entrevistados. Queremos lembrar aqui que esta análise não teve como foco

principal confrontar o discurso do professor com os seus instrumentos, buscando incoerências, mas sim buscar mais informações que pudessem nos deixar mais claros os elementos necessários para o atendimento dos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa.

Foram analisados os materiais impressos que os alunos receberam para cada disciplina, assim como os enunciados das provas presenciais do semestre no qual se deu o levantamento dos dados (2007B). A análise do material impresso foi necessária por dois motivos: primeiramente, optamos por ver como cada professor entrevistado articula o conteúdo com as atividades propostas; e segundo porque todas as atividades obrigatórias estão propostas no próprio material.

#### **5.2.3.1 Análise dos instrumentos da avaliação não-presencial**

Como já descrito, os professores elaboram previamente todas as suas atividades, principalmente as de entrega obrigatória, para que estas sejam inseridas no material impresso a ser entregue aos alunos. Assim, pudemos analisar com profundidade as atividades propostas, as quais discutiremos nesta seção.

Todos os professores que fizeram parte desta pesquisa propõem, em seus materiais, além das atividades obrigatórias, as chamadas atividades livres.

O primeiro ponto que observamos e analisamos foi a disposição das atividades no material. Do total de professores participantes, nove (9) produziram material em que as atividades obrigatórias aparecem intercaladas com o conteúdo, ou seja, dentro de uma unidade são propostos vários exercícios, de acordo com o andamento do conteúdo. Dois (2) professores estruturaram o material de maneira que os exercícios sempre representam o fechamento de uma unidade de ensino.

A quantidade de atividades obrigatórias também apresenta uma variação que vai de cinco (5) a vinte (20) atividades. Em média, são propostas seis (6) atividades obrigatórias e cinco (5) atividades livres. A instituição orienta que cada unidade deva ter, no mínimo, uma atividade obrigatória proposta.

Os professores que optam por até cinco (5) atividades apresentam enunciados que primam pelo aprofundamento, ou seja, são poucas atividades, porém com complexidade que nos leva a deduzir que o aluno despenderá de considerável tempo no seu desenvolvimento. Os materiais de cinco (5) professores apresentam esta característica. Os demais professores alternam entre atividades simples e mais complexas.

Com relação às ferramentas, oferecidas pelo ambiente virtual adotado pela instituição, para o desenvolvimento das atividades propostas, todos usam a ferramenta “tarefa”, onde os alunos devem postar os arquivos com as soluções de seus exercícios. Além dela, sete (7) professores usam a ferramenta “questionário”, com a qual os alunos desenvolvem exercícios de auto-correção, tendo resultado imediato do seu desempenho. Apenas três (3) professores propõem atividades a serem discutidas na ferramenta “fórum”.

Entendemos que o grande uso da ferramenta questionário, em comparação com fórum, denota um certo objetivismo nas propostas dos professores, uma vez que há uma valorização de uma ferramenta de mensuração, onde o aluno verá, imediatamente, seu desempenho, sem que, necessariamente, haja uma reflexão do próprio professor sobre o desenvolvimento daquela atividade. Isso pode também ser utilizado como meio de diminuição no tempo dedicado ao curso pelo docente, uma vez que sabemos que os cursos a distância têm um número grande alunos (como os próprios professores apontam em suas respostas) e essa atividade exige menos tempo do professor no processo que correção, uma vez que é automatizada. Um fato interessante é que, quando questionados anteriormente sobre os instrumentos não-presenciais que utilizavam para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos, apenas dois (2) professores citaram a ferramenta questionário. Também questionamos o fato de, apesar de criticarem o modelo da prova presencial, os professores optam por uma ferramenta com o mesmo formato, e inferimos se isso é resultado da própria obrigatoriedade do formato da prova, que estaria levando os professores a “treinarem” seus alunos com exercícios similares.

Essa utilização das ferramentas nos leva a refletir sobre a necessidade de orientação, por parte do corpo pedagógico, a respeito do valor de cada ferramenta na contribuição da aprendizagem e de como cada uma precisa ser pensada e avaliada em termos de uma melhor utilização pedagógica.

Como exemplo de atividade que é proposta para a ferramenta fórum, temos o enunciado de uma atividade do Professor (8), presente no Quadro 12.

**Quadro 12 - Exemplo de atividade proposta para o fórum.**

Você já conhece o conceito de déficit no orçamento federal?  
 Se não conhece, pesquise sobre o mesmo. Será muito útil para o aprendizado desta Unidade.  
 Submeta a atividade por meio da ferramenta Fórum. Vamos fazer um debate, fazendo comentários às pesquisas postadas pelos colegas.

Também temos como exemplo, no Quadro 13, uma atividade proposta pelo Professor (6), que se caracteriza por propor uma discussão de opiniões relativas a um conteúdo tratado no próprio material impresso.

**Quadro 13 - Exemplo de atividade proposta para o fórum.**

Vimos então a jornada *it itinere*, e você poderá ainda realizar outras pesquisas a respeito. Você acredita que seja justo computar-se na duração do trabalho esse tempo?  
 Envie sua opinião para o fórum, e acompanhe participativamente as discussões a respeito.

Quanto ao tipo de questão das atividades propostas, do total de professores participantes, quatro (4) apresentam apenas atividades com questões abertas e um (1) só se utiliza de questões objetivas de múltipla escolha. Os demais professores (6) fazem uso dos dois tipos de questões.

Para Bordenave e Pereira (2001) as questões abertas têm muita aceitação por proporcionar uma grande liberdade e espontaneidade de respostas, pois o aluno, neste tipo de atividade, deverá formular livremente suas respostas, organizando, aumentando ou reduzindo as mesmas. “Avalia-se o pensamento imaginativo e de investigação, habilidade de síntese e forma de tratamento de tema complexo” (BORDENAVE E PEREIRA, 2001, p. 281).

É interessante observarmos que todos os professores consideram, além de aspectos conceituais, atividades que incentivam o estudo de casos e/ou a aplicação dos conteúdos em situações do cotidiano profissional da área do curso oferecido.

O uso da avaliação como elemento formativo permite a obtenção de informações que, segundo Perrenoud (1999), resultam na identificação de erros, na interpretação das estratégias e atitudes dos alunos, além de alimentar diretamente a ação pedagógica. Cerny (2002, p. 146) defende também que “[...] de nada adiantam dispositivos pedagógicos bem construídos se a intenção do avaliador não é torná-la formativa [...]. A avaliação passa a ter uma possibilidade de interação, de troca, de negociação entre avaliador e avaliado”. Hadji

(2001) complementa afirmando que a avaliação é um processo bidimensional: é um processo de comunicação consistente e um processo de negociação didática.

Por outro lado, independente de apresentarem atividades que pedem um elo com a vivência do futuro profissional, do total de docentes, apenas quatro (4) apresentam atividades que provocam o acadêmico a buscar informações complementares na internet ou em outras mídias para a resolução do problema proposto. É certo que em todos os materiais são encontradas sugestões de pesquisa, mas seis (6) professores não articulam essas pesquisas com as atividades, sejam elas obrigatórias ou livres. Vale lembrarmos aqui Primo (2006), ao afirmar que o aluno deve ser motivado pela curiosidade e pela dúvida, e não incentivado a fazer uma mera reprodução de conteúdos digitais.

Como exemplo de atividade que incentiva a busca por informações, temos um enunciado do Professor (9), apresentado no Quadro 14.

**Quadro 14 - Exemplo de uma atividade de pesquisa.**

Pesquisar os termos “Fé” e “Experiência religiosa” em:

- a) Dicionários
- b) Livros sagrados (Bíblia, Alcorão, o que estiver à mão)
- c) Revistas de informação geral, jornais, textos da sua área, etc.

Submeta a atividade por meio da ferramenta fórum. Leia as mensagens postadas pelos colegas e coloque suas opiniões a respeito.

Julgamos interessante também destacarmos uma peculiaridade encontrada nas atividades propostas pelo Professor (8). Três (3) delas são articuladas, ou seja, uma dá continuidade à outra, e elas vão aparecendo em momentos diferentes do conteúdo do material impresso. Vejamos estas questões no Quadro 15.

**Quadro 15 - Exemplo de atividades articuladas.**

Para fazer esta atividade, você deverá escolher uma empresa. Se você trabalha, ou é dono de uma, faça a atividade utilizando os dados da sua empresa.

Monte a estrutura de Demonstração Contábil da Empresa escolhida, conforme foi desenvolvido na Unidade 4.

Submeta a sua atividade por meio da ferramenta Tarefas.

Desenvolva a Análise de Desempenho da mesma empresa que você escolheu na atividade anterior (4.1) utilizando como parâmetro os Indicadores de Desenvolvimento estudados (ROA, ROI e ROE).

Tomando como referência a mesma empresa escolhida para desenvolver as atividades 4.1 e 5.1, desenvolva a Análise Horizontal e a Análise Vertical dos Balanços Patrimoniais de uma empresa. Utilizem como base o quadro 10 dessa unidade. Submeta a atividade por meio da ferramenta tarefas.

Entendemos ser importante o uso deste tipo de atividade, que permite ao aluno ver o todo e detalhar, com mais riqueza, as partes constituintes do problema, onde cada uma pode ser trabalhada com um instrumento diferente, como o fórum, o bate-papo e as pesquisas. Também ressaltamos ser imprescindível a orientação pedagógica para este tipo de metodologia, e inferimos que esta deve até mesmo ser contemplada no próprio projeto pedagógico do curso.

Outro ponto observável é o fato de que, do total de professores pesquisados, três (3) apresentaram exercícios resolvidos em seus materiais. Destes professores, dois (2) reproduzem, logo em seguida, o enunciado do exercício resolvido, alterando apenas seus valores, para que o aluno o resolva. Vale ressaltar aqui que estes docentes apresentam uma solução comentada, ou seja, o exercício resolvido é acompanhado de um texto que explica todo o caminho que leva a um resultado final. Dessa forma, entendemos que o aluno é levado a refletir sobre o processo, e não apenas sobre o resultado final. Além disso, discussões podem ser provocadas intencionalmente pelo docente no fórum, fazendo com que os alunos interajam sobre a solução daquela situação proposta do exemplo dado.

Neder (1996) lembra que um dos papéis da Educação a Distância é formar sujeitos críticos, autônomos e criativos, pois um de seus objetivos é formar alunos com pontos de vista críticos diante de determinados conteúdos. Cerny (2002, p. 142) acredita que isso é possível “por meio de uma avaliação formativa e continuada, contextualizada, flexível e interativa, presente em todo o curso e como possibilidade de diálogo entre professor e alunos.

### **5.2.3.2 Análise da prova presencial e sua articulação com os demais instrumentos utilizados**

Foram analisadas todas as provas presenciais aplicadas pelos professores entrevistados no semestre em que se deu a pesquisa. Nosso principal intuito foi observar a articulação de tal instrumento com os demais propostos durante a avaliação não-presencial, assim como relacionar seu conteúdo com o discurso dos professores pesquisados. Vale ressaltar, mais uma vez, que a idéia não foi confrontar a fala dos professores com suas ações, mas buscar uma complementaridade nas concepções investigadas e que podem ser melhor refletidas nas propostas de práticas avaliativas dos professores pesquisados.



Primeiramente, observamos que, do total de onze (11) instrumentos analisados, cinco (5) apresentam questões que privilegiam aspectos conceituais do conteúdo, ou seja, solicitam definições de termos trabalhados no conteúdo. Seis (6) professores propõem situações de aplicação do conteúdo em suas questões, fazendo com que o aluno articule conceitos com o problema apresentado. Isso complementa o discurso dos professores, quando estes foram questionados sobre suas provas. Na ocasião, seis (6) professores afirmaram que procuram elaborar questões que busquem a reflexão sobre o conteúdo.

Do total de professores, seis (6) elaboram suas questões desarticuladas umas das outras, ou seja, cada uma trata de um conteúdo isoladamente. Entretanto, cinco (5) professores utilizam-se do recurso de apresentar um enunciado mais completo, seguido de duas ou mais questões relacionadas, de forma que, mesmo que tratem de aspectos diferentes do conteúdo, sejam voltadas para uma mesma situação de aplicação.

É importante ressaltarmos aqui que encontramos em sete (7) instrumentos, questões idênticas a atividades propostas no material impresso, tendo poucas alterações, mas com desenvolvimento totalmente análogo. Como exemplo, vejamos uma questão proposta e sua relação como um exercício trabalhado no material, mostrado no Quadro 16.

**Quadro 16 - Repetição de enunciados.**

Atividade	<p>Uma determinada empresa efetuou em 10.06.2006 a compra a prazo de uma casa no valor de R\$ 100.000,00, mediante emissão de notas promissórias, sendo que foram assinadas 10 parcelas de R\$ 10.000,00. Agora em 10.07.06, a empresa efetuou o pagamento à vista da primeira parcela da nota promissória da compra do imóvel. Informar qual conta será debitada e qual será creditada para escriturar o pagamento desta parcela.</p> <p>a) D Nota promissória a pagar C Imóvel</p> <p>b) D Nota promissória a pagar C Caixa</p> <p>c) D Caixa C Nota promissória a pagar</p> <p>d) D Imóvel Nota promissória a pagar</p>
Questão da prova	<p>Uma determinada empresa efetuou em 10.06.2006 a compra a prazo, de um veículo no valor de R\$ 50.000,00, mediante emissão de notas promissórias, sendo que foram assinadas 10 parcelas de R\$ 5.000,00. Agora em 10.07.06, a empresa efetuou o pagamento à vista da primeira parcela da nota promissória da compra do imóvel. Informar qual conta será debitada e qual será creditada para escriturar o pagamento desta parcela.</p> <p>e) D Nota promissória a pagar C Veículos</p> <p>f) D Nota promissória a pagar</p>

	C Caixa g) D Caixa C Nota promissória a pagar h) D Veículos C Nota promissória a pagar
--	--

Notamos ainda que a palavra “imóvel” permanece nos dois enunciados, mesmo a questão da prova tratar de um veículo. Outro fato importante é a repetição do texto da apostila em algumas questões, como podemos ver no Quadro 17.

**Quadro 17 - Repetição de enunciados.**

Material impresso (texto)	[...] Como eles dizem, trata-se de vencer o espírito do macaco que se agita muito, nunca se detém em nenhum lugar, e adotar a “postura do elefante”, que pisa muito devagar, um pé de cada vez, mas com todo o peso do corpo.
Prova (questão)	“Vencer o espírito do macaco que se agita muito, nunca se detém em nenhum lugar, e adotar a ‘postura do elefante’, que pisa devagar, um pé de cada vez, mas com todo o peso do corpo (...)”, são atitudes que correspondem à prática budista da meditação, do “esvaziar a mente”. Esta prática é conhecida como: a) Zakat b) Koans c) Zanzen d) Bodhidarma

Como já discutimos, quando questionados sobre o que funciona no processo de avaliação da aprendizagem, sete (7) professores apontaram o cuidado pedagógico no preparo do instrumento como fator positivo. Entretanto, percebemos em mais de cinco (5) instrumentos, questões com as características apresentadas no Quadro 17. Isso denota que, apesar de compreenderem que é necessário um cuidado na construção dos instrumentos, os professores não o estão tendo nas suas próprias propostas de práticas. Quando os professores afirmaram, em suas respostas, que adaptam o instrumento ao conteúdo trabalhado, percebemos que, para alguns, essa adaptação é confundida com repetição de questões trabalhadas.

Compreendemos que, apesar de haver uma supervisão dos instrumentos por parte da coordenação pedagógica, não é papel desta observar detalhes como os apontados até agora. Entretanto, entendemos que o professor precisa ser orientado pedagogicamente quanto à avaliação, no sentido de que este seja levado a ter clareza do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Três (3) provas também aparecem com questões que nos levam a refletir sobre a própria redação dos enunciados. Vejamos um exemplo no Quadro 18.

**Quadro 18 - Questões com alternativas de fácil dedução.**

O que é “MOEDA”?

- a) É o Dólar.
- b) É qualquer mercadoria ou produto que funcione como meio de troca, padrão de valor ou reserva de valor.
- c) É nossa moeda, o REAL.
- d) É o EURO.

Considerando que a disciplina relacionada a essa prova é trabalhada no 5º semestre do curso de Ciência Contábeis, entendemos que uma questão como essa pouco colabora com a constatação de uma aprendizagem, pois as alternativas deste enunciado permitem um caminho de eliminação por parte do aluno, pela própria redação das mesmas. Segundo Bordenave e Pereira (2001, p. 281), na elaboração de uma prova objetiva, “[...] uma das maneiras consiste em discutir uma pergunta com um grupo de alunos ou professores e anotar as respostas; em seguida a pergunta pode ser mudada, reinterpretada, dando assim origem a novos enfoques”. Completam ainda afirmando que “geralmente, quando um tema é bem discutido, origina-se um grande número de itens para a prova, de boa qualidade” (BORDENAVE E PEREIRA, 2001, p. 281).

Assim, entendemos que o processo de construção de um instrumento deve ser mais elaborado, e no contexto da Educação a Distância, as ferramentas do ambiente devem ser mais bem exploradas. Como exemplo, temos as discussões no fórum, que podem representar uma rica fonte de questionamentos e interação, de forma que se percebam realmente as linhas de raciocínio utilizadas pelo aluno para responder a uma questão.

De um modo geral, percebemos que a maioria dos professores (7) reproduz em suas provas apenas o estilo dos enunciados de seus exercícios, sejam eles com aplicação prática dos conteúdos ou não. Isso nos leva a inferir sobre a possibilidade de preparação para o exame que Luckesi (2002) caracteriza como um trabalho de avaliação desvinculado do processo de ensino e aprendizagem.

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p. 25)

Ao mesmo tempo em que encontramos questões fundamentadas em aspectos como a reflexão e a aplicação do conteúdo na vivência profissional dos alunos nas provas presenciais de seis (6) professores, identificamos as questões com os problemas citados em sete (7) instrumentos. Há professores que apresentam questões nos dois estilos. Isso nos leva a inferir que o instrumento prova não está sendo aproveitado em sua totalidade e, dessa forma, pode prejudicar o processo de avaliação da aprendizagem, já que o maior peso acabará por vir deste instrumento. Ao valorizar aspectos como a repetição dos conteúdos, os professores motivam os alunos a não refletirem sobre o mesmo. O caráter somativo da avaliação presencial, aqui representada pelo instrumento prova, traz no seu bojo a função classificatória da avaliação. Assim, o aluno acaba sendo classificado pela mera repetição do conteúdo.

Com isso, mais uma vez reforçamos o papel da instituição de ensino em estabelecer critérios que não contemplem apenas a questão de logística, como já descrevemos, mas critérios pedagógicos relacionados ao que se espera desses instrumentos. E, principalmente formar seus professores para bem atendê-los, fazendo da avaliação um processo contínuo e auxílio ao aprendizado.

Em síntese, podemos afirmar que os professores seguem as determinações institucionais quanto ao formato dos seus instrumentos avaliativos, mas valorizam o instrumento prova ao elaborarem os demais instrumentos não-presenciais, pois constroem enunciados de exercícios que acabam por serem repetidos no instrumento prova. A valorização da ferramenta questionário e reprodução, na prova presencial, de questões propostas nas atividades, refletem isso, apesar de todos os professores se empenharem em propor atividades onde o aluno reflita sobre a aplicação dos conteúdos trabalhados. Porém, há uma confusão entre adequação ao conteúdo com repetição de enunciados, o que nos leva a inferir sobre o mau uso do instrumento prova, dado o seu peso na decisão final quanto à aprendizagem do aluno, necessitando, portanto, de maior acompanhamento pedagógico por parte da coordenação.

#### **5.2.4 A periodicidade de aplicação dos instrumentos**

Procurando também responder ao objetivo específico de analisar as propostas de práticas avaliativas refletidas nos instrumentos dos professores entrevistados, estes foram

indagados sobre questões relacionadas à periodicidade e ao processo de correção dos instrumentos aplicados durante o curso.

Como já descrito no capítulo 4, o sistema de avaliação empregado nos cursos oferecidos pela instituição pesquisada prevê uma avaliação mista, ou seja, abrange instrumentos e processos formativos à distância, além da prova presencial, com função somativa, aplicada ao término de um módulo<sup>1</sup>. Vale também ressaltarmos, mais uma vez, que os alunos realizam as provas presenciais das disciplinas de um módulo sempre no mesmo dia, num tempo estimado de quatro horas.

Ao serem questionados sobre a frequência com que avaliam seus alunos durante uma disciplina, os professores afirmaram que o fazem por unidades de estudo, as mesmas estipuladas no material que acadêmicos recebem para desenvolvimento das disciplinas. Essas unidades sempre culminam em atividades, com prazos previamente estabelecidos. Como exemplo, temos a fala dos professores (4) e (10):

As atividades. Tem um semestre inteiro pra fazer. Dentro da própria unidade. Uma unidade é dividida em vários pontos e depois fecha com uma atividade. (PROFESSOR 4)

Existem duas ou três atividades realizadas por unidade. Então o conteúdo é dividido em unidades e cada unidade tem duas ou três avaliações [atividades obrigatórias]. Então, eles são avaliados dessa forma. E além das avaliações dessas unidades existem também avaliações como, por exemplo, eu marcar um *chat* [bate-papo] pra gente discutir um assunto. Por exemplo, essa semana saiu algum assunto interessante relacionado com a disciplina: a gente marca então um *chat* no calendário, avisa os alunos, e esse *chat* pode ser obrigatório. (PROFESSOR 10)

Percebemos que a instituição de ensino pesquisada permite uma boa flexibilidade de instrumentos para a avaliação não-presencial e que cabe ao professor ajustar tais instrumentos às necessidades de ensino e aprendizagem.

Três (3) dos professores entrevistados apresentaram argumentos que denotam um entendimento mais claro da avaliação como processo contínuo de acompanhamento, como podemos perceber na fala do Professor (6):

A avaliação é contínua. Ela não ocorre num momento específico. Os resultados dela aparecem em certos momentos

---

<sup>1</sup> Vale lembrarmos aqui que cada semestre do curso pesquisado é dividido em dois módulos, que contemplam um grupo de disciplinas e duram, em média, dois meses. Disciplinas com conteúdo mais complexo ocupam dois módulos, mas este não foi o caso das disciplinas dos professores pesquisados, no semestre em que se deu a coleta de dados.

mais especificamente, mas o que você faz como avaliação eu vejo como algo contínuo, porque o aluno tem tarefas que deverão ser entregues periodicamente. Então ele está recebendo periodicamente os resultados das avaliações dessas atividades. Mas eu não paro para avaliá-lo nessa tarefa. Eu estou avaliando e, quando eu tiver o resultado final, terei uma visualização de tudo isso. Então eu não vejo assim “eu avalio hoje o aluno”, “eu avalio o aluno amanhã”. Eu avalio o aluno por meio daquilo que ele faz como retorno dentro do processo. Mas se você perguntar quando é que eu avalio o aluno, eu diria que eu avalio o tempo todo e apresento um resultado ao final. (PROFESSOR 6)

A fala do Professor (6) traz a avaliação como elemento de acompanhamento do processo formativo da aprendizagem. Neder (1996, p. 74) afirma que “a avaliação de aprendizagem deve ser entendida, pois, como um processo contínuo, descritivo, compreensivo que possibilite analisar em que medida o objetivo de oportunizar uma atitude crítico-reflexiva frente à realidade concreta se expressa”. Para isso é necessário que se estabeleça uma rotina de observação e descrição contínua da produção do aluno que, “embora se expresse em diferentes níveis e momentos, para efeito didático, não deve alterar a condição processual da avaliação”.

Concordamos com Sousa (1991) ao defender que é papel do educador usar a avaliação para verificar se seu trabalho está tendo um bom andamento. Neder (1996, p. 75) completa afirmando que “[...] o processo de avaliação pressupõe dimensões e níveis diferenciados, que se entrelaçam, se determinam, formando uma rede de significações necessárias para redefinição das ações propostas em nível do projeto político a que se vincula”.

Com relação ao calendário de entrega de atividades, os professores foram questionados sobre a possibilidade ou não de alterações nas datas. Todos os professores entrevistados afirmaram que têm autonomia com relação às datas estipuladas para as atividades, mas recebem orientações institucionais quanto a isso, não devendo, portanto, exceder muito nos prazos estipulados previamente aos alunos. Na verdade, as datas não são alteradas, apenas os professores aceitam casos de entregas com atraso. Entretanto, há a possibilidade dos professores adicionarem atividades complementares livres, como aponta a fala do Professor (10):

Em relação às atividades já propostas no material do conteúdo não. Eu tenho uma possibilidade de fazer algo a mais sim. Se eu for fazer um *chat* ou um fórum sobre determinado assunto, ou propor outra forma de interação, aí eu tenho liberdade pra

marcar isso e avisar os alunos. Agora em relação às atividades normais, aí não. Porque elas [as datas] já estão dispostas na internet. Tem aluno que vai fazer antecipadamente, e o critério básico é a data da entrega. Então é fundamental. (PROFESSOR 10)

Com relação à nota atribuída às atividades entregues com atraso, os professores seguem as orientações institucionais quanto ao desconto de 50% na nota após sete (7) dias de atraso. Apenas o Professor (2) afirmou que mantém a pontuação inicial, como podemos ver em sua fala:

Eu particularmente continuo com o mesmo valor que eu estabeleci no primeiro momento. Se valia 0.5 continua valendo 0.5. Mas eu tenho recebido orientações para valer 50%; após um período de sete dias não enviado, perde-se a metade do valor que era no início. Mas eu particularmente fui lá e briguei um pouquinho e mantive aberta, valendo o mesmo. Porque senão eu não estou avaliando o conhecimento e sim o prazo de entrega. (PROFESSOR 2)

Depresbiteris (1991), ao discutir o papel da nota na avaliação da aprendizagem, afirma que os problemas com a nota são, exatamente, resultado da falta de explicitação quanto às finalidades da formação do aluno.

Dessa maneira é fundamental que se questione: que representa a nota no sistema escolar? Um mero símbolo pelo qual se aprova ou reprova o aluno, ou uma informação quantitativa que deve ser descrita qualitativamente, para que melhorias sejam efetuadas no processo de ensino? (DEPRESBITERIS, 1991, p. 72)

Entendemos, conforme Depresbiteris (1991), que o problema não está na nota em si, mas sim nas concepções nas quais ela está sendo fundamentada, assim como os critérios, objetivos e metodologias que ela atende. Assim, a questão do desconto pelo atraso deve ser discutida em virtude dos critérios que se pretenda atender no contexto do plano pedagógico do curso no qual os professores entrevistados atuam.

Mais uma vez reiteramos que se expressa nos dados obtidos a necessidade de que a instituição de ensino pesquisada reveja os procedimentos avaliativos adotados, uma vez que identificamos que as orientações muitas vezes contemplam apenas os aspectos operacionais, visando evitar problemas administrativos com os alunos, como explicitado pela coordenação pedagógica quando entrevistada. Percebemos ainda, por meio das respostas dos professores, que, nos início das atividades a distância, os professores dispunham de maior liberdade na elaboração e condução de seus instrumentos e, por questões de padronização, foram feitas as regras hoje vigentes.

No processo de correção das atividades propostas, os professores demonstram preocupação em dar uma devolutiva aos alunos sobre as mesmas, orientando-os na revisão de pontos considerados importantes para a assimilação do conteúdo. Como exemplo, temos a fala do Professor (8):

O prazo já é definido. Então a gente utiliza essa questão do prazo. Tem um tempo a mais para o aluno fazer mas tem um prazo para o aluno entregar. Aí eu utilizo a questão de como ele respondeu isso, qual a atitude dele ao responder isso. Se ele questionou, se ele não questionou, se ele respondeu como todos responderam, se ele conseguiu entender o questionamento. Então às vezes ele respondeu errado, mas ele teve ali uma vontade, da maneira que ele respondeu você olha a maneira como ele respondeu. Aí você começa saber o que ele está pensando naquela questão. Então isso é interessante, não é apenas aquela questão fechada, certinho não. A gente sempre trabalha com flexibilidade. (PROFESSOR 8)

Quanto à correção da prova presencial, o modelo adotado pela instituição permite que os tutores façam a correção, mediante um gabarito pré-estabelecido pelo professor. Assim, os professores recebem estas notas e fazem o fechamento do aproveitamento final do aluno a partir dos demais instrumentos aplicados no transcorrer da disciplina.

Os alunos têm acesso imediato ao gabarito da prova presencial, mas recebem, posteriormente, suas notas, via ambiente virtual. A prova presencial representa o fechamento de um módulo e, para aqueles alunos que não alcançaram a média para a aprovação, é disponibilizada uma prova substitutiva e um exame.

Dessa maneira, a prova acaba funcionando como um fechamento e não como subsídio para os próximos atos do professor, pelo menos com aquela turma. Assim, na próxima seção, discutiremos como professor trabalha com os resultados de suas avaliações e como trata a questão do erro nas suas propostas de práticas avaliativas.

### **5.2.5 O tratamento do erro e suas relações com a prática avaliativa proposta**

Buscando complementar a compreensão das propostas de práticas avaliativas dos professores entrevistados, ainda dentro do objetivo específico especificado, os professores responderam a questões relativas ao tratamento dado ao erro presente na produção dos alunos.



Quando questionados sobre como o erro é reportado aos alunos, após a correção de um instrumento, as respostas dos professores puderam ser agrupadas em duas categorias: a dos professores que só reportam o erro se o aluno solicitar esclarecimentos, e a dos professores que o fazem espontaneamente.

Do total de entrevistados, seis (6) professores afirmaram que não esclarecem os erros aos alunos se estes não entrarem em contato solicitando isso. Em se tratando do instrumento prova, por ser objetiva, para esses professores o essencial é a divulgação do gabarito com as alternativas corretas. Como exemplo, temos as falas dos professores (9) e (11):

Para aluno que se propõe a saber o que estava errado a gente explica pra ele. Mas são muito raros. Agora nós não nos antecipamos e dizemos para o aluno que estava errado por causa disso. A gente não fala isso. Agora o aluno que procura a gente e fala “professor, aquela questão não era a alternativa A?”... porque eles podem ligar pra gente também, não é só pelo sistema. Então eles ligam e aí a gente esclarece pra ele. Então a devolutiva é feita nesse sentido. (PROFESSOR 9)

Se um aluno achar que tem algum problema o professor revê a prova. Ele tem acesso total à prova, mas fica tudo na EAD e é corrigido pelos tutores. No próximo semestre agora eles estão implantando um sistema onde o tutor vai redigitar as questões da prova e quando o aluno acessar ele vai ver ali as alternativas. Então ele mesmo vai ver. (PROFESSOR 11)

Cerny (2002) entende que a avaliação deve funcionar como uma troca constante de informações entre aluno e professor.

A avaliação pode ser considerada sempre um processo de comunicação. O professor-avaliador envia uma mensagem aos alunos, quando emite os conceitos, por exemplo. Tais conceitos representam uma mensagem codificada, que o aluno decodifica à sua maneira. Para tornar a avaliação formativa, no entanto, a informação deverá ser organizada para ser acessível e fazer sentido na mente dos alunos, tornando-se uma informação útil e alimentando o diálogo entre os envolvidos no processo. Os feedbacks constituem uma forma rica de o professor dar o retorno das mensagens recebidas dos alunos. (CERNY, 2002, p. 146)

Os cinco (5) professores que manifestaram reportar os erros espontaneamente aos seus alunos argumentaram que procuram explicar o processo, para que o aluno compreenda o que o levou a não ter um bom desempenho em determinadas atividades ou questões da prova presencial. A fala do Professor (8) explicita como é o seu entendimento de devolutiva para as atividades postadas pelos alunos:

Eu sempre faço o seguinte: a questão vem pra mim e eu tento mostrar pra ele que na hora que ele erra é porque ele não entendeu. Na maioria das vezes que ele erra é porque ele não entendeu. Aí eu tento fazer ele pensar no porque que ele errou. Olhe na página tal e retorne essa questão. Então eu dou aquela chance, dou o feedback pra ele dizendo que a questão está errada e tem algumas coisas para se arrumar, olhe na página tal, olhe no que nós estudamos e aí ele manda de novo. No meu caso ele pode mandar de novo a atividade pra refletir. Aí quando você faz isso ele te liga pelo telefone, ou pede pelo msn, manda mensagem. Ele não perguntou antes, mas como você deu o feedback, ele fala que não entendeu. Então se nessa hora você não der o feedback e apenas tirar o ponto aí você está criando um problema na avaliação. Na maioria das vezes é porque ele não entendeu, como ele não teve tempo, ou ele não conseguiu achar o professor, ou ele não consegue mexer na tecnologia lá, ele mandou essa atividade. Aí se você não fizer esse feedback, ele vai deixar de lado aquilo ali. Aí você vai colocar uma nota baixa pra ele e ele não vai aprender nada. (PROFESSOR 8)

É evidenciado, por pouco mais da metade dos docentes entrevistados, que o importante é que o aluno saiba quais foram as questões que ele errou, e não a razão do erro. Isso nos leva a fazer o seguinte questionamento: qual o papel do erro no processo de avaliação da aprendizagem?

Segundo Davis e Espósito (1990), é papel do professor fazer com que o aluno tome consciência do erro e lhe dê condições para superá-lo. Assim, o aluno pode errar em três situações: por selecionar procedimentos inadequados à solução do problema; por não ter conhecimento suficiente para encontrar a solução; ou por não ter estrutura suficiente para compreender o que se pede. Luckesi (2002, p. 54) complementa afirmando que “a idéia do erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo”.

Diante disso, compreendemos que o professor não deve apenas esperar que o aluno o procure para que sejam trabalhadas as questões que não ficaram corretas. E deve haver uma orientação pedagógica por parte da coordenação do curso sobre isso.

Há ainda um (1) professor que faz uso da ferramenta fórum para a discussão das atividades e das provas, assim como quatro (4) que elaboram um gabarito explicativo, onde não constam apenas as questões corretas (no caso da prova presencial), mas também o porquê das alternativas estarem corretas ou não. É importante que ressaltemos aqui o aspecto positivo desta atitude de diálogo do professor, que entende a avaliação como um processo de constante revisão da aprendizagem.

Os professores foram questionados sobre a motivação ou não aos alunos para que estes procurem as causas do erro. Cinco (5) professores entrevistados afirmaram que fazem este tipo de motivação, enquanto seis (6) confessaram não se preocupar com isso.

Os cinco (5) professores que incentivam seus alunos a reverem suas questões erradas argumentam que é importante que ocorra esse processo, pois existem conteúdos que são pré-requisitos para futuras disciplinas e, por essa razão, não se acabam ao término da disciplina anterior. Fomentando a busca do erro, o aluno estaria mais preparado para os futuros desafios. Para os professores (6) e (10), o fórum é um importante aliado, como esclarece em suas falas:

[...] Esse *feedback* que se deve dar muito nas avaliações, no meu caso ele é dado por meio dessa ferramenta. Eu vejo nisso um instrumento muito importante como retorno da avaliação, portanto como forma do aluno rever as razões do erro e perceber porque que é ou não é como ele quer [...].  
(PROFESSOR 6)

Sim. Sem dúvidas. Eu coloco isso no fórum para ele. Cada atividade que termina eu coloco no fórum. Ela é bem explicativa e aí todo mundo entra e vai discutindo lá. Isso é uma coisa que eu comecei a fazer também, mas não sei se os colegas estão fazendo. Essa também é uma proposta que eu criei e que se saiu bem. Gerou alguns problemas para os colegas porque os alunos começaram a cobrar isso de outros. (PROFESSOR 10)

Entre os seis (6) professores que não se preocupam com o incentivo à revisão das questões erradas, temos como exemplo o argumento do Professor (9) que entende que, para isso, seriam necessários encontros presenciais, expondo mais uma vez a questão da não-presença como fator limitador. Vejamos sua fala:

Isso ai iria supor um momento presencial para isso, mais consistente, mais substancial. E o momento presencial nós reservamos para um conteúdo em vista de uma prova e não em vista de algo que já passou. Então não tem um propósito de recolocar questão para o aluno. Mas há uma abertura em esclarecer caso ele faça uma pergunta querendo saber.  
(PROFESSOR 9)

Se compararmos com a questão anterior, é interessante notarmos que nem todos os professores que incentivam a revisão do erro o fazem espontaneamente. Essa situação nos suscita um questionamento: como se dá o incentivo por parte desses docentes, já que os mesmos esperam que os alunos se manifestem?

Para Luckesi (2002, p. 58), “a avaliação deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura”.

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. (LUCKESI, 2002, p. 57)

Quando analisamos as respostas dos professores, ao serem indagados sobre a correção da prova presencial, cinco (5) disseram que sim, por meio de gabaritos comentados e/ou fórum. Para os demais seis (6) professores, as justificativas continuam ligadas à concepção de que é necessário que o aluno se manifeste antes, assim como se fundamentam na idéia de que a prova presencial, por ser final, não necessita desse tipo de devolutiva. Como exemplo, temos a fala do Professor (1):

Não porque a prova presencial culmina com o fechamento do curso, pois cada semestre é dividido em módulos. Automaticamente, quando eles terminam um módulo, após a prova presencial eles já começam outro módulo. Então quem tem acesso é aquele aluno que vai fazer prova substitutiva. O aluno que foi aprovado está preocupado com as novas disciplinas. Então ele nem tem interesse em fazer isso, nenhuma devolutiva. Sempre a gente já fecha, já agradece, já faz as considerações finais. (PROFESSOR 1)

Entendemos que é importante que o aluno seja incentivado a rever as questões erradas, mesmo numa prova presencial, cujo caráter é somativo e implica na finalização da disciplina. Negar esse trabalho só imputa à prova presencial a lógica do exame, que Esteban (2001, p. 100) critica ao afirmar que esta verifica apenas a presença de determinado conhecimento, “[...] mas não indica qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe”.

A partir do exame o/a professor/a pode avaliar se o/a aluno/a foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas. Porém, o erro ou o acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino/aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame. (ESTEBAN, 2001, p. 100)

Complementamos com Hoffmann (1991, p. 20), ao afirmar que “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões de respostas formuladas”. A avaliação não pode mais ser vista como um processo terminal do processo educativo, segmentando um curso em disciplinas de tal forma que não haja interação entre as disciplinas.

Todos os professores afirmam que existe um retorno dos alunos sobre os instrumentos avaliativos do curso, principalmente para os tutores, que têm um contato constante com os alunos durante o desenvolvimento da disciplina.

Eles têm uma familiaridade muito grande com os tutores. Então para eles são passadas as dificuldades, pedidos de intermédio com os professores. Com alguns professores eles conversam sempre, mas eles se contentam em conversar com o tutor mesmo. O tutor é norteador. Ele corrige, mas muitas vezes por ter uma boa formação, superior, ele tem condições de dar uma resposta, de dar um auxílio, e de ser um intermediador entre aluno e professor. Se ele sente algum conflito ele já passa ao professor. (PROFESSOR 1)

É interessante analisarmos que o tutor é muito pouco citado nas respostas dos professores. Para Aretio (2002), o trabalho do tutor consiste em um apoio organizado e sistemático, que propicie o estímulo e orientação individual, a facilitação de situações de aprendizagem e a ajuda para resolver as dificuldades do material didático. Se entendemos a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e indissociável do processo de ensino e aprendizagem, verificamos que os professores entrevistados pouco ou nada delegam aos tutores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. É certo que são os tutores que realizam as correções das provas presenciais, mas estas são objetivas e sua correção é automática, mediante gabarito pré-definido. Defendemos que mais importante seria a participação dos tutores na avaliação a distância, cuja função formativa está muito mais relacionada às atribuições da tutoria do que apenas na correção da prova presencial.

Devemos ressaltar que, institucionalmente, não é atribuída ao tutor a tarefa de avaliar. Mas entendemos que seria interessante se os professores pudessem consultar esses profissionais no momento da tomada de decisão, uma vez que conhecem os alunos com maior proximidade e podem oferecer elementos qualitativos ao processo avaliativo. Para Litwin (2001a, p. 99), “assim como o bom docente, o bom tutor deveria promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão”. Entendemos que o tutor deve ser mais integrado à tomada de decisão quanto à aprendizagem dos alunos, mesmo que, dentro do

modelo de Educação a Distância adotado pela instituição pesquisada, não haja a figura do tutor presencial.

Segundo os professores entrevistados, as opiniões mais recorrentes dos alunos sobre os instrumentos dizem respeito a aspectos como a complexidade de enunciados, quantidade de questões, tempo insuficiente para a resolução de todas as questões, conteúdo abordado e a quantidade de provas que devem ser feitas num mesmo momento. É importante ressaltarmos essa contribuição dos alunos, pois ajuda, principalmente, na melhoria do curso.

As reações dos alunos são uma boa fonte de informação sobre a eficácia de um determinado curso e ajudam a sugerir idéias sobre como elaborar um curso para um grupo específico. A satisfação dos alunos com os cursos de Educação a Distância pode variar de acordo com suas personalidades e outras características, dependendo de como o curso é elaborado e bem ensinado. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 198)

Acreditamos, assim como Luckesi (2002), que o processo de construção do conhecimento não implica em acerto ou erro, mas sim no sucesso ou insucesso como resultado dessa atividade. Litwin (2001) complementa, afirmando:

Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, alimentadas pelo produto de trabalhos de pesquisa no campo da didática, o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia e nisso consiste o seu ensino. (LITWIN, 2001a, p. 96)

Em síntese, podemos afirmar que os professores refletem em seus instrumentos suas concepções de Educação a Distância, do aluno que dela participa e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem no contexto dessa modalidade de ensino.

A questão da não-presença é uma constante no discurso dos professores, até mesmo quanto ao processo de correção. Apenas três (3) professores compreendem a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, valorizando o caráter formativo dos seus instrumentos. Mas é importante ressaltarmos que cinco (5) professores se preocupam com o processo posterior à prova presencial, ou seja, incentivam os alunos a compreenderem as causas dos seus erros, esclarecendo o processo que leva ao resultado de cada questão. Para os demais seis (6) professores, isso deve partir do aluno, já que a prova presencial representa o fechamento de uma disciplina, o que nos leva a inferir se estes professores não estão distorcendo o conceito de autonomia, no sentido de fazer com que o aluno busque tudo

sozinho e eximindo o docente do processo. Isso também reforça nosso discurso de intensificação do acompanhamento pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pela preocupação que tínhamos a respeito da complexidade da avaliação da aprendizagem e da carência de discussões sobre o tema no contexto da Educação a Distância. Acreditávamos ser importante compreender o processo avaliativo dentro das especificidades técnicas e pedagógicas desta modalidade de ensino, que está em franco crescimento em nosso país.

Para o início da pesquisa, partimos de um questionamento: o que os professores que atuam na Educação a Distância entendem por avaliação da aprendizagem? Assim, estabelecemos o nosso objetivo geral, que foi o de analisar a concepção de professores de ensino superior de uma universidade confessional sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos que atuam em um curso na modalidade de Educação a Distância. O que buscaremos, nesta seção, é traçar as inter-relações entre as concepções dos professores pesquisados e suas propostas de práticas avaliativas, no curso onde atuam.

Para verificarmos se os questionamentos propostos foram respondidos, é necessário que voltemos aos objetivos específicos traçados para este trabalho.

A análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os professores nos permite responder ao primeiro objetivo específico, que consiste em identificar os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem na Educação a Distância.



Primeiramente, julgamos necessário desvelar o entendimento que os professores entrevistados têm da própria Educação a Distância e da aprendizagem nessa modalidade, para podermos, assim, contextualizar suas concepções de avaliação na modalidade em que atuam.

Assim, verificamos que todos os professores entrevistados entendem que a Educação a Distância é uma modalidade que se diferencia do ensino presencial em diversos aspectos e possui suas próprias especificidades pedagógicas. A autonomia e a dedicação do aluno são os principais aspectos diferenciadores, além do domínio das tecnologias pelos acadêmicos.

Concordamos com Picanço (2003) que, ao discutir a avaliação no contexto da Educação a Distância, afirma que o processo da avaliação da aprendizagem é um processo cada vez mais ligado à autonomia dos sujeitos, dado o atual contexto desta modalidade de ensino, o que amplia e torna mais complexa a própria noção de autonomia desses sujeitos. Defendemos que autonomia não é isolamento, mas sim a possibilidade dos sujeitos construírem o seu conhecimento, dentro de uma rede de inter-relações, no que Picanço (2003) denomina como “tecido social”.

Ao traçarem um perfil para o aluno desta modalidade de ensino, os professores, mais uma vez, delegam grande parte da responsabilidade do aprendizado aos estudantes, e pouco falam sobre o seu próprio papel enquanto atores nesse processo, demonstrando em seus discursos uma transferência de práticas, que pode estar refletida também em suas práticas avaliativas. O discurso dos professores reflete um entendimento de autonomia como um caminhar sozinho, onde o aluno teria toda a responsabilidade pela sua formação. Isso nos leva a inferir, então, sobre o papel do aluno no processo de avaliação de sua própria aprendizagem, ou seja, o aluno deve construir, sozinho, o seu saber, mas quem o avalia é o professor. Esteban (2001, p. 173) defende que o entendimento de que na dinâmica ensino/aprendizagem, os diversos elementos se conectam, produzindo novos elementos, “[...] deixa evidente a dimensão coletiva do processo de construção de conhecimentos e nos obriga a pensar a prática na ótica da interação”.

Outro aspecto importante trazido pela pesquisa é o valor dado pelos professores às tecnologias de informação, no contexto da Educação a Distância. Os discursos denotam um entendimento de que o importante é que os alunos dominem tais recursos tecnológicos para que construam um bom aprendizado, ignorando, em muitos casos, aspectos como o uso pedagógico de tais instrumentos, assim como o próprio acesso do aluno às tecnologias.

Alonso (2005a) defende que a sociedade nos propõe, hoje, repensar e ressignificar os processos de ensino, voltando nossos olhares para processos educacionais que se baseiem na colaboração e na cooperação. Assim, haveria uma contribuição das tecnologias de informação e de comunicação, no sentido de reconfigurar os ambientes escolares. Para Alonso (2005a, p. 166), “o problema não é pensar a tecnologia, o meio ou o recurso pedagógico, mas o projeto político-pedagógico que dará sustentação a isso”.

A não-presença é uma característica constante no discurso dos docentes entrevistados ao abordarem o próprio entendimento da Educação a Distância, assim como no processo de elaboração dos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem e na própria correção de tais instrumentos. Para Neder (1996) este é um fator que torna necessário o desenvolvimento de métodos que oportunizem a confiança pra possibilitar não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los.

É importante ressaltarmos que os professores entendem, porém, a aprendizagem como um processo e sabem que esta se dá em qualquer modalidade de ensino, dentro das especificidades de cada uma. Assim, defendemos que não há razão para tentarmos definir onde o aluno aprende mais, e sim como fazer com que o acadêmico consiga construir um conhecimento significativo, dentro das peculiaridades da modalidade de ensino por ele trilhada. Segundo Gouvêa e Oliveira (2006, p. 63), “os vários estudos na área já mostram que a qualidade e os bons resultados da aprendizagem não estão relacionados ao meio ou ao fato de a modalidade ser presencial ou a distância e sim às condições e adequação das diferentes instâncias envolvidas no processo”.

Após elucidarmos o entendimento que os professores têm da Educação a Distância e da aprendizagem nesta modalidade, e ainda respondendo ao primeiro objetivo específico, buscamos verificar se essa compreensão se estende para o processo de avaliação da aprendizagem.

Por meio do conjunto dos dados, pudemos identificar que os professores são motivados por suas próprias crenças dentro deste processo, mesmo seguindo orientações institucionais no que tange aos instrumentos e métodos. Para Hoffmann (1991, p. 39), “se as nossas ações são conscientes, então agimos com intenções definidas”. Luckesi (2002, p. 105) corrobora, afirmando que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam

fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”.

[...] não há atividade humana neutra. [...] O ser humano não age sem fins – independentemente de quais sejam e de que nível de consciência estejam. Poderão ser fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ser finalidades que estão manifestadas no nível da consciência ou que estão assinaladas nas camadas do consciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores. (LUCKESI, 2002. p. 106)

Dessa maneira, compreendemos que as determinações institucionais são necessárias, mas não devem desconsiderar que os professores são seres cujas ações são delineadas pelas suas crenças. Entendemos que, considerando tal aspecto, seria mais provável o estabelecimento de uma ação pedagógica com mais chances de sucesso.

As respostas denotam também que uma parcela dos professores trata a avaliação como um processo contínuo de análise e tomada de decisão, baseando-se num conjunto de fatores (interação, participação, continuidade no desenvolvimento das atividades), enquanto outra parte trata a prova presencial como único instrumento norteador para a aprovação ou não do aluno. Como defende Hoffman (1991), há uma grande confusão conceitual quanto a estabelecer a avaliação como sinônimo de testar, medir e mediar.

O caráter conteudista ainda é visível nos dados coletados e analisados e é possível afirmar que a avaliação da aprendizagem ainda reflete o modelo do ensino presencial. Apesar de todos os professores apontarem diferenças entre a EAD e o ensino presencial, parte do grupo não vê diferenças no processo de aprendizagem entre os alunos das duas modalidades, o que acaba levando à reprodução do modelo de avaliação aplicado no ensino presencial. As questões legais também favorecem esse processo e, segundo Gouvêa e Oliveira (2006, p. 63), “[...] a EAD ainda está submetida a avaliações pautadas em padrões oriundos da modalidade presencial e com o estabelecimento de sistemas pouco flexíveis, não considerando seu caráter peculiar e as diferentes possibilidades de aplicação”.

Os professores entrevistados ainda apresentam dificuldades com aspectos como a quantidade de alunos e a autenticidade do que é submetido nas atividades propostas, demonstrando preocupação quanto à tomada de decisão, no sentido de não cometerem injustiças. É o que Hoffman (1991) denota como “injustiça da precisão”, dado o delicado processo de fundamentar a aprovação ou reprovação do aluno nas notas dos testes, sem interpretação das respostas. Mas os professores demonstram, em seus discursos, uma

valorização do instrumento prova, em relação aos demais instrumentos formativos disponíveis para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Inferimos se isso não é resultado da imposição legal, mas também entendemos que isso é reflexo da vivência desses professores enquanto alunos de um ensino tradicional, assim como decorrência de sua própria formação no ensino superior. Lembramos aqui que os professores entrevistados não possuem, em sua grande maioria, formação para a docência em sua graduação.

Existem diferenças entre as concepções dos professores quanto ao papel da avaliação. Enquanto uns a entendem como um processo de auxílio ao aprendizado e, portanto, parte deste, outros a compreendem como a verificação se o aluno aprendeu, dentro do que Luckesi (2002) denota como “pedagogia do exame”. A nota e o cálculo de média final ainda são fatores que preponderam nos discursos, o que denota ainda um caráter final e somativo para o processo de avaliação. Essa exteriorização do processo avaliativo, em relação ao ensino e aprendizagem, provoca uma ruptura com o processo educativo propiciado pela Educação a Distância, mediado pelas tecnologias, como alerta Picanço (2003), ao afirmar que essa noção de rigor é uma forma de controlar o processo de certificação dos cursos, visando evitar as fraudes e, dessa forma, “autenticar a aprendizagem”. O mais importante, de acordo com Neder (1996), é que avaliação seja entendida como um processo contínuo, formativo, descritivo, compreensivo, que possibilite a análise de qual o grau de possibilidade de um desenvolvimento crítico-reflexivo que foi dada ao aluno.

Hoffmann (1991) lembra que ainda há uma forte influência das idéias de Tyler na prática avaliativa dos professores, e defendemos que isso se dá em qualquer modalidade de ensino.

[...] uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (HOFFMANN, 1991, p. 41)

Aspectos como a interação e a participação foram pouco citados, apesar dos professores terem, anteriormente, atribuído grande importância para as tecnologias e entendemos que estas provêm ferramentas pra que ocorra uma troca de experiências e

construção coletiva do conhecimento, o que poderia diminuir as dificuldades com a não-presença, tão citada pelos docentes entrevistados.

Quanto ao segundo objetivo específico, de identificar os instrumentos de avaliação utilizados e as concepções de avaliação neles presentes, procuramos respondê-lo não apenas com a análise das respostas dadas nas entrevistas, mas também através da manipulação do próprio material utilizado, tanto na avaliação a distância, cujos dados foram fornecidos pelo material impresso do curso, quanto na avaliação presencial, através da análise do instrumento prova.

Os dados analisados mostram que a não-presença ainda é um forte argumento usado pelos professores quando descrevem suas propostas de práticas, usando tal característica como justificativa para o não uso de determinados instrumentos e como fator determinante em parte do processo de elaboração dos que são utilizados.

O discurso dos professores entrevistados ainda reflete uma grande importância atribuída ao instrumento prova, e inferimos se isso não é resultado do grande peso atribuído a tal instrumento pela instituição de ensino onde atuam, de modo que estes docentes acabem propondo uma prática de preparação para o exame, direta ou indiretamente. Entendemos que o instrumento prova tem a sua utilidade na avaliação da aprendizagem, mas concordamos com Neder (1996) ao afirmar que, na Educação a Distância, o que realmente importa é o desenvolvimento da autonomia do aluno frente a situações concretas que lhe sejam apresentadas. Portanto, é o caráter formativo que deve ser supervalorizado, por assim dizer.

Os professores demonstram preocupação em adequar seus instrumentos ao conteúdo trabalhado na disciplina, assim como à metodologia empregada, o que denota um cuidado em manter uma coerência em todo o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao ser questionada, a minoria dos professores entrevistados demonstrou interesse em buscar informações novas que permitam a melhoria de suas práticas.

Há uma divisão dos professores quanto à preponderância do peso da avaliação presencial sobre os demais instrumentos utilizados. Seis (6) professores questionam tal critério, enquanto cinco (5) entendem que este se faz necessário, refletindo em seus discursos principalmente a questão da fraude. Mais uma vez inferimos que isso pode ser reflexo da própria sociedade, que obriga os indivíduos a provar suas habilidades constantemente.

Assim, o processo de escolha e elaboração dos instrumentos avaliativos refletem uma concepção objetivista da avaliação, vista ainda principalmente como medida. Para

Mediano (1982), a medida em educação tem como meta apenas descrever quantitativamente o grau em que um aluno dominou determinados objetivos. Sendo uma descrição quantitativa do comportamento do aluno, desconsidera aspectos qualitativos e juízos de valor.

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação supostamente relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nessa situação. (LUCKESI, 2002, p. 34)

Soeiro e Aveline (1982, p. 24), ao abordarem os aspectos filosóficos da avaliação, afirmam que “a avaliação educacional implica, pois, num problema de valor, valor humano. Mas avaliar não se limita apenas a atribuir valores ou a descobrir valores, é também aprender a realidade, atingí-la na sua mais íntima essência a qual em símbolos não se expressa”.

Além dos dados provenientes das entrevistas, ainda buscando responder ao segundo objetivo específico, foi necessária a análise dos instrumentos propostos pelos professores entrevistados, buscando complementar os discursos aqui descritos.

A análise evidenciou que os professores seguem as determinações institucionais quanto ao formato dos seus instrumentos avaliativos e valorizam o instrumento prova no processo de elaboração dos demais instrumentos não-presenciais. Isso é refletido através da valorização da ferramenta questionário e reprodução, na prova presencial, de questões propostas nas atividades.

Apesar de todos os professores se empenharem em propor atividades onde o aluno reflita sobre a aplicação dos conteúdos trabalhados, há uma confusão entre adequação ao conteúdo com repetição de enunciados, como vimos na análise apresentada, o que nos leva a inferir sobre o mau uso do instrumento prova, dado o seu peso na decisão final quanto à aprendizagem do aluno.

Os dados das entrevistas mostram uma disposição, por parte dos professores, em rever suas práticas. Entretanto, a análise dos instrumentos evidencia que esse não é um processo tão simples como alguns podem supor. Perrenoud (1993) afirma que a avaliação é uma fonte de inquietação e desconforto para os professores que não gostam de apenas dar notas, mas ao mesmo tempo, afirma que, até para esses professores, o processo tradicional de avaliação se configura como uma segurança, delineando a eficiência do trabalho do professor, o que dificulta o processo de mudança.

Qualquer inovação pedagógica que obrigue ao afastamento dessa via [...] é uma fonte de inquietude para os professores. [...] Não é confortável tomar, de fato ou de direito, grandes liberdades em relação ao sistema tradicional, na medida em que nos tornamos pessoalmente responsáveis pelos seus erros. [...] A administração escolar tem interesse nesse funcionamento: mesmo que não saiba exatamente o que os professores ensinam e como, tem pelo menos a impressão de que a avaliação é feita segundo padrões formais que garantem, simultaneamente, a equidade e a regularidade fundamentais para as burocracias escolares, por vezes mais ainda do que a eficácia didática. (PERRENOUD, 1993, 186)

Com relação ao nosso terceiro objetivo, que é o de analisar as propostas de práticas avaliativas dos professores entrevistados, acreditamos ser este complementado pelo segundo, já que a análise dessas propostas também implica no estudo dos instrumentos elaborados e utilizados, assim como na elucidação das concepções de avaliação presentes em tais instrumentos.

Os dados analisados nos permitem concluir que os professores refletem em seus instrumentos suas concepções de Educação a Distância, do aluno que dela participa e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem no contexto dessa modalidade de ensino. A questão da não-presença continua constante no discurso dos professores, até mesmo quanto ao processo de correção.

Apenas três (3) professores compreendem a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, valorizando o caráter formativo dos seus instrumentos. Acreditando que a avaliação se constitui em um processo de auxílio à aprendizagem, defendemos que ela não deve ocorrer apenas em momentos pontuais, no final de uma unidade de ensino ou de um curso.

É importante destacarmos aqui os cinco (5) professores que demonstram preocupação com o processo posterior à prova presencial, ou seja, incentivam os alunos a buscarem e compreenderem as causas dos seus erros, esclarecendo o processo que leva ao resultado de cada questão. Esteban (2001, p. 173) destaca que,

Não podemos continuar propondo a prática pedagógica, e o processo de avaliação como um dos seus componentes, a partir de uma lógica que, apesar de falar em construção de conhecimentos, reafirma uma relação unidirecional e linear entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento ou entre sujeitos em processo de aprendizagem. (ESTEBAN, 2001, p. 173)

Os professores que entendem que a busca pelas causa do erro deve partir do aluno, nos leva a inferir se estes professores não estejam compreendendo bem o conceito de autonomia, quando fazem com que o aluno busque tudo sozinho. Gouvêa e Oliveira (2006) afirmam que a realidade da Educação a Distância, em se tratando da avaliação da aprendizagem, ainda faz com que o estudante tenha poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre o seu processo de aprendizagem. Concordamos com esse pensamento, mas defendemos que delegar todas as atribuições ao aluno não é um meio simples dele obter tal independência.

Bloom et al. (1983) defendem que não deveriam ser atribuídas notas aos alunos durante a avaliação formativa, afirmando que o correto seria informar se ele está ou não atingindo o domínio esperado, recebendo, em seguida, o acompanhamento para o desenvolvimento necessário. Entretanto, também afirmam que há poucas evidências à respeito da não atribuição de notas na avaliação formativa. Isso nos leva a um questionamento: os alunos estão preparados para uma abordagem como essa? Entendemos a intenção dos autores de mostrar qual o real sentido da avaliação formativa, mas defendemos que uma atitude nesse sentido requer um árduo trabalho rumo ao desenvolvimento da autonomia do aluno, para que este entenda as razões desse processo e não se desmotive durante sua caminhada.

Para Vasconcellos (1995), a mudança de mentalidade se dá pela mudança de prática e não apenas de discurso. Perrenoud (1993) corrobora e apresenta um posicionamento mais amplo, ao afirmar que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola.

Podemos enfiar a cabeça na areia, mergulhar em novas práticas de avaliação sem uma reflexão em torno dos obstáculos sistêmicos, sem nos preocuparmos com a necessidade de desencadear outras mudanças. [...] Mudar a avaliação é fácil de dizer. As mudanças não têm todas o mesmo valor. Podemos modificar facilmente as escalas da avaliação quantitativa, a construção das escalas, o regime das médias, o intervalo entre as provas. Nada disso afeta de forma radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. (PERRENOUD, 1993, p. 173)

Concordamos com Perrenoud (1993), quando ele afirma que o indivíduo melhor aprenderá se o meio no qual está inserido lhe fornecer elementos que apontem seus erros, assim como lhe dê sugestões e contra-sugestões, informações complementares, revisão de conceitos e trabalhe sua autoconfiança. Entendemos que, assim como no ensino presencial, esse é um ideal de avaliação muito próximo da proposta de Educação a Distância, que também encontra ressonância na proposta de avaliação mediadora proposta do Hoffmann (1991).



O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio da nossa ação. Somos responsáveis por esse processo. (LUCKESI, 2002, p. 180)

Acreditamos que a pesquisa apontou para a necessidade de uma melhor formação continuada dos professores atuantes nos cursos oferecidos à distância pela instituição pesquisada. Depresbiteris (1991) defende que é papel da instituição a formação de seus docentes, para que eles possam desenvolver de modo mais eficiente possível as atividades didático-pedagógicas, além de incentivar o desenvolvimento do seu espírito crítico, para que assim ele também possa formar o aluno crítico. Também ressalta, e concordamos plenamente, que o professor deve ser chamado a participar ativamente das decisões importantes do processo de ensino.

Desse modo, está sendo colocada a oportunidade de aproximar reflexão da ação, ou, ao fundo, de unir o que nunca esteve separado, dificultando o controle externo e intervenções extemporâneas. Essa abertura permite o deslocamento do centro de poder de decisão para o interior do processo de ensino-aprendizagem, bem como a aproximação desse poder pelos sujeitos desse processo. Isso significa garantir a participação democrática de todos no direcionamento dos processos formativos nos quais estão envolvidos. Assim, até mesmo o sentido do conjunto de conteúdos que está sendo disseminado pode ser transformado em pauta para discussão e produção de conhecimento. (PICANÇO, 2003, p. 129)

Vale destacarmos aqui, brevemente, a proposta de formação de professores reflexivos apontada por Schön (2000), ou seja, profissionais que sejam capazes de refletir na ação, refletir sobre ação e refletir sobre a reflexão na ação. Os professores entrevistados já possuem uma vivência na Educação a Distância, e acreditamos que este é um fator motivador para uma proposta de formação que permita aos docentes uma auto-análise de suas concepções sobre esta modalidade de ensino e suas práticas inerentes.

A formação continuada de professores com foco em reflexões acerca de questões pedagógicas, dentre elas a avaliação, pode fortalecer a EAD enquanto modalidade, diminuindo a transposição direta de métodos e concepções advindos do ensino presencial. Como argumento, usamos as palavras de Silva (2006) ao afirmar que a avaliação da

aprendizagem na sala de aula *online* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. A persistência nessa transposição pode levar o professor a repetir não apenas métodos eficientes, mas também os equívocos da avaliação tradicional. Porém, acreditamos que essa afirmação precisa ser questionada por meio de novas pesquisas.

Acreditamos que a análise aqui apresentada pode ser complementada por novos estudos, na medida em que surgirem novos questionamentos, dentro da temática abordada neste trabalho. Ainda há muito o que se pesquisar sobre a temática. O presente trabalho pretende apenas contribuir para o início de uma discussão, além de motivar e encorajar o desenvolvimento de outras pesquisas na Educação a Distância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. **Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais Interativos de Aprendizagem**. 26<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 15 out. 2007.

ALONSO, Kátia Morosov. A avaliação e a avaliação na educação a distância: Algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005a. p. 153-169.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005b. p. 17-38.

ALVES, Amélia Maria de Almeida. Educação a Distância e educação Continuada. Revista Tecnologia Educacional, n. 89/90/91, p. 27-32, jul./dez., 1989. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 45-56.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. Pioneira: 1998.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC. 1998.

ANDRADE, Luciete Basto de. **Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância: Comparação entre a Teoria e a Prática – Um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 1998. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br>>. Acesso em: 4 set. 2007.

ARETIO, Lorenzo García. **La educacion a distancia: de la teoria a la práctica**. Espanha: Ariel, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educación a distancia hoy**. Colección permanente. Madrid: UNED, 1994.

\_\_\_\_\_. Para uma definição de educação a distância. Revista Tecnologia Educacional, n. 78/79, p. 56-61, set./dez., 1987. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 21-32.

BACHA FILHO, Teófilo. Educação a Distância, Sistemas de Ensino e Territorialidade. In: FILHO, Roberto Fragale (org.). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 27-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 153-170.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos e MAGALHÃES, Ligia Karam C. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 31-42, jan/abr, 2006.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BÉDARD, Roger. O material didático impresso no ensino a distância. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 207-240.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 137-148.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 65, dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 151-168.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr., 2002b.

BENAKOUCHE, Tamara. **Educação a Distância (EAD): uma solução ou um problema?** Socius - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. n.º. 05, Lisboa/Portugal: Universidade Técnica de Lisboa, 2000. Disponível em: <<http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/index.shtml>> Acesso em: 01 mai. 2007.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRUNO, Adriana Rocha; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 51-66.

BUNGE, Mário. **Ciência e desenvolvimento**. São Paulo: USP, 1980.

CAMPOS, Fernanda C. A.; SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Jorge Lucio de. A educação e o fascínio tecnológico: Algumas considerações. In: VÁRIOS. **A educação em questão: Novos caminhos para velhos problemas**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARÊS, Liliane Catty; TENTOR, Sônia Bastos. **Ambientes de Aprendizagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Adriana dos Santos Caparróz; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos Santos. **Educação a Distância e suas diferentes formas de aprender – Novos aprendizes?** 13º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

CERNY, Roseli Zen. Avaliação da aprendizagem como processo de comunicação na educação a distância. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 135-150.

CERNY, Roseli Zen; ERN, Edel. **Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância**. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência, afinal?** Brasília: Editora Brasiliense, 1997.

CORRÊA, Juliana. **Devemos aplaudir a educação a distância?** Revista Pátio, n. 18, p. 21-24, ago./out., 2001.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Papel e função do erro na avaliação escolar**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 71-75, 1990.

DEPRESBITERIS, Léa. **A avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p161-172\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DUARTE, Stella Cecília. **Desafios da Educação a Distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação**. 29ª reunião anual da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf)> Acesso em: 21 set. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006.

FIorentini, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIorentini, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 15-50.

FRAGALE FILHO, Roberto. O Contexto Legislativo da Educação a Distância. In: FRAGALE FILHO, Roberto Fragale (org). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-26

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Porque o conflito entre tendência metodológicas não é falso**. Cadernos de Pesquisa, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991. p. 13-26.

GARRISON, Donn Randy. **Three generations of technological innovations in distance education**. Revista Distance Education, nº. 2, v. 6, p. 235-241, 1985. Disponível em: <[www.uni-oldenburg.de/zef/cde/media/readings/garrison85.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/media/readings/garrison85.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria João. **E-learning: Reflexões em torno do conceito**. Universidade do Minho. Centro de Competência Nónio Século XXI: Portugal, 2005.

\_\_\_\_\_. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista Portuguesa de Educação**, nº. 16, p. 137-156, 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2007.

GONÇALVES, Consuelo Tereza Fernandez. **Quem tem medo do ensino a distância?** Revista Educação a Distância, nº. 7-8, 1996, INED/IBASE. Disponível em: <[http://www.dtcom.com.br/artigos/le\\_artigos.asp?id=24](http://www.dtcom.com.br/artigos/le_artigos.asp?id=24)>. Acesso em: 08 fev. 2007.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene de C. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

HACK, Luciano E.; GELLE, Marlise; TAROUÇO, Liane M. R. **O processo de avaliação na educação a distância**. IV Workshop de Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/biblioteca/artigo6/artigo6.html>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita (org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias na Educação Presencial e a Distância. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003a. p. 25-42.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papyrus, 2003b.

KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre de; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 79-89.

LAGO, Andréa Ferreira. Aluno: on-line; senha: comunidade: considerações sobre a EAD a partir de experiências como aluna on-line. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 75-86.

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, 1996.

LIMA, Claudia Maria de. **Educação a Distância e Tv Escola: Apropriações de Professores em Formação Contínua**. Tese de Doutorado. PUC-Campinas: Campinas, 2000.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 67-78.

LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia Educacional: Políticas, Histórias e Propostas**. São Paulo: Artes Médicas, 1995. p. 23-36.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Fátima Murad (trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. A educação em tempos de internet. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n. 18, p. 8-11, ago/out, 2001b.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância: Função Social**. Revista Tecnologia Educacional, n. 101, p. 70-77, jul./ago., 1991. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 57-72.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Democratização da Educação: Ensino a distância como alternativa. Revista Tecnologia Educacional, n. 89/90/91, p. 9-12, jul./dez., 1989. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 37-43.



\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

LUNA, Sérgio V. de. **O Falso conflito entre tendências metodológicas**. Cadernos de Pesquisa, n. 66, p. 70-4, ago. 1988.

MEC. Decreto 5.622/2005. Brasília, 2005.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)>. Acessado em: 20 jun. 2008.

MEDIANO, Zélia Domingues. **Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, n. 126, p. 24-26, set/out, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. ECA-USP. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran>>. Acesso em: 20 set. 2007.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Avaliação na educação a distância - significações para definição de percursos**. NEAD – UFMT, 1996. Cuiabá. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/>>. Acesso em: 15 out. 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação a Distância: limites e possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 1-23.

NUNES, Ivônio Barros. Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. *Revista Tecnologia Educacional*, n. 107, p. 73-78, jul./ago., 1992. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. p. 85-96.

\_\_\_\_\_. **Noções de Educação a Distância**. *Revista Educação a Distância*, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez/abr, 1993-1994.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino *online* – Em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 109-121.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões. **A Avaliação no Sistema de Educação a Distância**. NEAD-UFMT: Cuiabá, 2006. Disponível em: < [http:// www.nead.ufmt.br](http://www.nead.ufmt.br)>. Acesso em: 20 set. 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

PESCE, Lucila; BRAKLING, Kátia. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 91-108.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Para que avaliar na Educação a Distância? In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 125-134.

PIMENTEL, Mariano Gomes; ANDRADE, Leila Cristina Vasconcelos de. **Educação a Distância: Mecanismos para Classificação e Análise**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: < <http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 21 set. 2007.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 43-57, jan/abr, 2006.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste. (org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 125-146.

\_\_\_\_\_. A “Autonomia” do estudante da educação a distância: Entre concepções, desejos e normalizações práticas. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 109-151.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 19-30, jan/abr, 2006.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 37-49.

QUINQUER, Dolors. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o Modelo Comunicativo. In: BALLESTER, Margarita (org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.

- RAMAL, Andrea Cecilia. Educação a Distância: entre mitos e desafios. (2001). In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p 43-50.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da Aprendizagem**. 5. ed. Portugal: Texto Editora, 1994.
- RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Modelos de Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 155-179.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROVER, Aires José. A Educação a Distância no Ensino de Graduação: Contexto Tecnológico e Normativo. In: FILHO, Roberto Fragale (org). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 43-69.
- SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lúcia S. **Alfabetização Tecnológica**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANCHO, Juana María. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. M. (org). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 23-49.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Ceres Santos. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 51-62.
- \_\_\_\_\_. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 23-36.
- SOEIRO, Leda Ribeiro; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- SOLETTIC, Angeles. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Fátima Murad (trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 73-92.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar – Sedimentação dos significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991. p. 143-151.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p106-114\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2007.

SOUZA, Thelma Rosane P. **A Avaliação Como Prática Pedagógica**. CEAD/UnB. 1999. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 25 fev. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Avaliação da aprendizagem em educação *online*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1377-1381, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a17v2797.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a17v2797.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2007.

## ANEXO I – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

### BLOCO I

1. Há quanto tempo você atua na EAD?
2. Qual foi o seu primeiro contato com a EAD?
3. Fale-me sobre o seu processo de adaptação à EAD.
4. Você acha que existem diferenças ao se trabalhar com a EAD? Quais?
5. Com relação ao desempenho e à aprendizagem do aluno, há diferenças entre a EAD e o ensino presencial?
6. Você aproveita experiências do ensino presencial na sua prática docente na EAD? Poderia me citar alguns exemplos?

1. Você considera importante a avaliação da aprendizagem dos alunos? Por quê? Qual o sentido e importância da avaliação para você, num curso ou formação?
2. Quais aspectos você considera mais importantes no momento em que você avalia seus alunos?
3. Quais as dificuldades que você enfrenta para realizar a avaliação dos alunos?
4. Que dúvidas; que “grilos”; que “inquietações”? **OU** fazer a avaliação dos alunos é tranquilo, pra você?
5. Como você trabalha com os resultados de suas avaliações?
6. Há diferenças entre sua prática de avaliação nos cursos presenciais e no a distância?
7. Você já fez algum curso ou participou de discussões em que a temática avaliação da aprendizagem tenha sido discutida?

1. Você acha que a EaD é uma modalidade de ensino mais apropriada para alguns alunos e mais complicada para outros, **OU** considera que todos podem aprender igualmente bem ?
2. Qual é o perfil do aluno que, em sua opinião, se dá bem na EAD? A maioria os seus alunos tem esse perfil?
3. Quais as maiores dificuldades que você percebe nos seus alunos para serem bem sucedidos na EaD?

**BLOCO 2**

1. Você se utiliza de outros instrumentos além da avaliação presencial realizada pelos alunos? Quais?
2. Você tem alguma experiência bem-sucedida com algum instrumento que você tenha criado? E alguma que não deu certo?
3. Considerando a sua experiência, em sua opinião **o que é que realmente funciona** quando se trata de avaliar a aprendizagem dos alunos? **E o que não funciona?**
4. Como é a prova presencial na sua disciplina? No que consiste? O que é cobrado? Que tipo de questão parece mais adequada?
5. Como você seleciona os instrumentos que utiliza para avaliar os alunos?
6. Há **alguma forma de avaliação** que você gostaria de utilizar, mas por alguma razão não tem usado?
7. Nós sabemos que o maior peso na avaliação final do aluno deve vir de sua nota na prova presencial.
  - 7a) O que você acha da legislação em EAD atribuir maior peso à avaliação presencial?
  - 7b) Como você distribui o restante do peso nos demais instrumentos?
  - 7c) Mas você acredita que, futuramente, será possível avaliar o aluno totalmente a distância?
8. Existem casos em que foi necessário rever a avaliação de um determinado aluno ou rever o uso de um dado instrumento, desconsiderar os resultados de uma prova, mudar os critérios de avaliação (mudar o peso) de um trabalho, etc.?

**BLOCO 3**

1. Fale-me como você elabora seus instrumentos.
  2. Existe algum modelo pronto para ser aplicado pelos professores do curso? Você tem liberdade para fazer mudanças?
  3. Os instrumentos passam por algum tipo de supervisão?
  4. Quais os critérios que você utiliza no momento em que está elaborando um instrumento de avaliação?
  5. Quando você vai elaborar uma prova presencial, existem questões previamente elaboradas e que você apenas utiliza em provas?
  6. Você classifica as suas questões (fácil, média, difícil)?
  7. Como você as seleciona?
  8. Como você elabora estas questões?
  9. Quais tipos de questões você mais utiliza? (abertas, múltipla escolha, somatório, outras)
1. Como você realiza a correção de suas provas? Quais os critérios que você utiliza?
  2. Você trabalha com um gabarito pré-definido?
  3. Como os erros são reportados aos alunos?
  4. Os alunos têm acesso às provas realizadas e demais instrumentos?
  5. O aluno é levado a rever as questões erradas?
  6. São feitas correções das avaliações para os alunos?
  7. Existe um retorno dos seus alunos sobre os instrumentos avaliativos aplicados no curso?
  8. Quais as opiniões mais recorrentes dos alunos sobre a avaliação?
1. Com que frequência você avalia seus alunos?
  2. Você pode alterar seu calendário de avaliações? Quais os motivos que poderiam ocasionar isso?
  3. Quais os procedimentos que você toma com relação aos atrasos na entrega de atividades?

4. Existe algo a mais que você queira expor sobre a temática abordada em nossa conversa?

5. Você gostaria de obter mais informações/orientações sobre a avaliação da aprendizagem em EAD e como gostaria de obter isso?



## **ANEXO II – ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EAD**

1. Qual é o modelo de EAD empregado?
2. Como é o processo de elaboração e aplicação das provas presenciais na EAD?
3. Existe um formato específico de prova presencial?
4. Quantas provas presenciais um aluno realiza em um dia?
5. Os professores recebem orientação quanto aos procedimentos avaliativos?
6. Os professores têm liberdade na elaboração das provas? Existe um banco de provas?
7. Quais são os outros instrumentos que os professores dispõem para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
8. Como é o processo de aplicação dos demais instrumentos? Cada professor determina quais são e como serão aplicados os instrumentos?
  - a. Qual a frequência de aplicação desses instrumentos?
9. Existe um calendário para a entrega das atividades?
  - a. Qual a orientação que os professores recebem para a questão no atraso de entrega de atividades?
10. Existe um acompanhamento dos resultados das avaliações? Como é este processo?
  - a. Há uma devolutiva aos professores?
  - b. Os professores são incentivados a trabalhar os resultados com os alunos?
11. Como é o cálculo do peso da média final dos alunos? Cada curso/disciplina tem sua fórmula?
12. Os professores expõem suas opiniões a respeito do processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos?
  - a. Qual a opinião mais recorrente?