



VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD *ONLINE*: UM
ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES**

Recife

2011

VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*:
UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leite Cruz.

RECIFE

Oliveira, Valéria do Carmo de

Avaliação da aprendizagem na educação a distância online:
um estudo sobre as concepções docentes / Valéria do Carmo de
Oliveira. – Recife: O Autor, 2011.

143 f.:il.; quad.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Leite Cruz

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática, 2011.

Inclui Bibliografia.

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Educação a distância I.
Cruz, Fátima Maria Leite (Orientadora) II. Título

CDD 371.26

UFPE (CE 2011-024)

ALUNA

VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre as concepções docentes na EAD online.”

COMISSÃO EXAMINADORA:



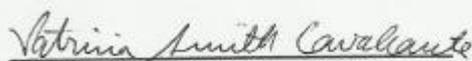
Presidente e Orientador

Profª. Drª. Fátima Maria Leite Cruz



Examinador Externo

Profª. Drª. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar



Examinador Interno

Prof. Dr. Patrícia Smith Cavalcante

Recife, 24 de fevereiro de 2011.

À minha Filha, Rafaela Maria, por ser a fonte inspiradora de tudo aquilo que faço, e que desde o início de sua existência, em meu ventre, já participava da construção deste trabalho.

A André Luiz, meu marido, com amor e gratidão por sua compreensão, carinho, presença, incentivo, companheirismo e incansável apoio ao longo da elaboração deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força suprema, infinita e inexplicável que move o mundo e a quem recorri todas as vezes em que a fadiga e os obstáculos quiseram vencer-me no caminho trilhado ao longo desses dois anos. Sem ele nada seria possível.

Ao meu querido pai, José Minervino de Oliveira (*in memoriam*), homem íntegro e honesto que tanto trabalhou e lutou para assegurar uma vida digna aos seus filhos e que soube ensinar os valores do bem, a partir do seu exemplo.

A minha amada e sábia mãe, que desde meus tempos de criança me ensinou a valorizar o estudo, incentivando sempre o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus irmãos, Juca, Maurício e Marcelo pelo carinho, apoio e incentivo ao longo de toda minha vida.

A minha filha Rafaela Maria, que mesmo sem saber, tanto me ajudou nessa trajetória com seu sorriso que me revigorava e me dava forças pra continuar sempre.

Ao meu marido, André Luiz, pelo incentivo, paciência, dedicação e apoio incondicional, tão necessários à realização desse trabalho.

A minha amiga-irmã Catarina Gonçalves, por quem tenho enorme admiração, como pessoa e como profissional, e a quem devo eterna gratidão, por ser a principal incentivadora para que eu pudesse fazer o curso de mestrado. Obrigada amiga, por ter me ensinado tantas coisas, oferecendo-me seu ouvido e paciência, contribuindo com sua enorme sabedoria e fazendo-me acreditar sempre.

As minhas amigas Michaele Moraes e Josenalva Freire por me apoiarem incondicionalmente.

As minhas amigas de infância Maria Eduarda Sampaio, Joana Colares, Flávia Braga, Cristhine Ferreira, Fabiana Miranda e Ana Paula Palitó, que souberam entender as minhas ausências nesses últimos anos, dando-me forças sempre que precisava.

As minhas diretoras Lucia Sousa e Juciara Rodrigues pelo apoio e compreensão constantes.

A Héliida D'Ávila pela amizade, respeito e carinho construídos nesses últimos dois anos, que ultrapassaram o limite da simples relação profissional, assegurando-me, além da compreensão e apoio, a autonomia para administrar o meu tempo de trabalho para que pudesse conciliar o mestrado e a minha função de coordenadora pedagógica.

A minha orientadora, Prof^a Fátima Cruz, pessoa de inestimável sabedoria, humana acima de tudo, e capaz de conciliar a competente orientação e a afetividade na relação professor-aluno, elementos estes tão difíceis de serem encontrados no meio acadêmico. A minha eterna gratidão pelas contribuições, correções e encaminhamentos necessários para que o trabalho pudesse ser concluído.

Aos meus professores do Edumatec pelos valiosos ensinamentos e incentivo durante a realização do curso, especialmente Patrícia Smith, Sérgio Abranches e Auxiliadora Padilha.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente Flavia Santana, Andréa Trigueira, Marize, Marlos Feitosa e Rogério Paiva pelas conversas motivadoras e pela forma solidária com que sempre disponibilizaram leituras e sugestões para o enriquecimento deste estudo.

Ao colega Ricardo Silva, pela ajuda disponibilizada na formatação dos instrumentos de coleta *online* utilizados na pesquisa.

E a todos aqueles cujos nomes não foram aqui mencionados, mas que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade, sugestões efetivas e afetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

RESUMO

O estudo analisou as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem na Educação a Distância *Online*, com o intuito de conhecer os modelos de avaliação da aprendizagem presentes na EAD online, identificar os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação que orientam o fazer docente na EaD *online*. Tivemos como referência, no campo teórico da avaliação da aprendizagem, os estudos de Perrenoud (1999), Mendez (2002), Silva (2004), Esteban (2008), e como aporte teórico no campo da Educação a Distância e Tecnologias Moran (2003), Kenski (2006), Silva e Santos (2006), entre outros autores. Os dados foram construídos em três etapas distintas e complementares, inseridas em uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual foram utilizados: um questionário eletrônico relativo aos dados cadastrais dos participantes, grupos focais *online* e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados orientou-se pelos pressupostos da análise de conteúdo, tal como propõe Bardin (1977). Os resultados evidenciaram que embora os docentes tenha incorporado ao seu repertório as expressões e termos ligados a uma avaliação formativa, as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem na EaD ainda são pautadas numa educação conservadora, na qual a avaliação ainda é vista como instrumento de controle e de poder, a despeito de todo avanço teórico no campo da avaliação da aprendizagem, e do debate sobre as potencialidades oferecidas pela modalidade a distância. Ficou evidente que os docentes vivenciam um conflito conceitual quanto às mudanças nas suas concepções de avaliação da aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que reconhecem a função formativa da avaliação, sobrevalorizam os elementos quantitativos e atribuem ao sistema a "culpa" por não poderem realizar uma avaliação qualitativa; o peso da prova presencial, e a configuração hierárquica das atuações docentes na EaD são citados pelos participantes como impasses que interferem significativamente no processo avaliativo

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Concepções docentes, Educação a Distância

ABSTRACT

The study examined the teachers' conceptions about the evaluation of learning in Online Distance Education, in order to understand the evaluation models of learning that are present in online distance education, identify the theoretical and methodological assumptions of evaluation of teaching in online distance education. As reference we took, in theoretical learning evaluation, studies of Perrenoud (1999), Mendez (2002), Silva (2004), Esteban (2008), and the theoretical field of Distance Education Technologies by Moran (2003), Kenski (2006), and Santos Silva (2006), among other authors. The data were constructed in three distinct and complementary steps, inserted in a qualitative research approach, in which were used: an electronic questionnaire of the participants' registration data, online focus groups and semi-structured interviews. Data analysis was guided by assumptions of content analysis as proposed by Bardin (1977). The results showed that although teachers have incorporated into their repertoire expressions and terms related to formative evaluation, their views about evaluation of learning in distance education are still guided by a conservative education, in which the evaluation is still seen as an instrument of control and power, despite all theoretical advances in the field of learning evaluation and the discussion of the potential offered by the distance mode. It was evident that the teachers experience a conceptual conflict regarding changes of their conceptions of learning evaluation because while they recognize the formative role of evaluation, they overestimate the quantitative elements and attach to the system the "guilt" because they cannot achieve a qualitative evaluation, the weight of the presencial test, and the hierarchical configuration of the teachers' performance in distance education are cited by participants as barriers that significantly interfere in the evaluation process.

Keywords: Evaluation of Learning, teachers' conceptions, Distance Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - Educação a distância: histórico, conceitos e fundamentos	21
1.1 Educação a Distância: do passado ao presente	21
1.2 Educação a Distância: delineando alguns conceitos	24
1.3 A mediação pedagógica nos processos de aprendizagem a distância	26
1.4 Modelos atuais em educação a distância: <i>e-learning</i> , <i>b-learning</i> , <i>m-learning</i>	29
1.5 Orientações da legislação para EaD no Brasil.....	32
CAPÍTULO II - Avaliação da Aprendizagem: retomando aspectos históricos e as bases do campo conceitual	37
2.1 A Avaliação e suas origens	38
2.2 Os papéis e funções da avaliação: as primeiras ideias sobre avaliação formativa	44
2.3 A avaliação na contemporaneidade	43
2.4 Avaliação e intenções educacionais: em busca de novas práticas	50
2.5 Avaliação formativa: um caminho possível	52
2.6 A avaliação da aprendizagem na EaD <i>online</i>	56
2.7 O erro nos processos de ensino e de aprendizagem	60
2.8 Procedimentos e Instrumentos avaliativos nos processos de ensino e de aprendizagem	63
CAPÍTULO III - Caminhos da Pesquisa: em busca das concepções de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância <i>online</i>	67
3.1 Participantes da pesquisa	70
3.2 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos para coleta dos dados.....	70
3.3 Os Grupos focais <i>online</i> na construção dos dados	75
3.4 As entrevistas semi-estruturadas no refinamento dos dados	79
3.5 Análise dos dados	79
CAPÍTULO IV – Concepções Docentes sobre Avaliação da Aprendizagem na EaD: os resultados da investigação	85
4.1 Perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa	85
4.2 As concepções docentes sobre Avaliação da aprendizagem na EaD <i>online</i>	91
4.2.1 O Conceito de Avaliação da Aprendizagem	92
4.2.3 Papel do professor na avaliação da aprendizagem	103
4.2.4 Instrumentos avaliativos na EaD <i>online</i>	111
4.2.5 Critérios na Avaliação da Aprendizagem na EaD <i>online</i>	121
4.2.6 O <i>feedback</i> no processo avaliativo na EaD <i>online</i>	128
4.2.7 O significado do erro na avaliação da aprendizagem a distância	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	

LISTA DE QUADROS

	Pág
Quadro 1: Resumo histórico da EaD.....	22
Quadro 2: Resumo das atividades de coleta e análise dos dados.....	81
Quadro 3: Descrição das categorias de Análise.....	84
Quadro 4: Formação Profissional dos Participantes.....	86
Quadro 5: Formação na área de tecnologia educacional.....	86
Quadro 6: Interesse dos participantes para trabalhar com EaD.....	87
Quadro 7: Forma de ingresso na modalidade a distância.....	88
Quadro 8: Tempo de experiência na área educacional.....	88
Quadro 9: Tempo de experiência na área de EaD.....	88
Quadro 10: Cursos de atuação dos participantes.....	88
Quadro 11: Disciplinas de atuação dos participantes.....	89
Quadro 12: Formas de atualização dos conhecimentos em EaD.....	90
Quadro 13: Instrumentos Avaliativos em EaD.....	113
Quadro 14: Critérios Avaliativos na EaD <i>online</i>	122

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1: Modelos de EaD.....	32
Figura 2: Questionário eletrônico.....	72
Figura 3: Planilha respostas gdocs.....	73
Figura 4: Planilhas repostas excel.....	74
Figura 5: Grupo focal <i>online</i>	78
Figura 6: Categorias da análise dos dados.....	91
Figura 7: Categoria papel do professor na EaD.....	93
Figura 8: Papel do professor na avaliação.....	104
Figura 9: Instrumentos avaliativos na EaD <i>online</i>	112
Figura 10: Critérios avaliativos na aprendizagem a distância.....	125

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CONSEPE – Conselho de Educação, Pesquisa e Extensão

EaD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MSN - Microsoft Network Messenger

TIC's _ Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

WEB – Word Wilde Web

INTRODUÇÃO

cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, idéias (MORAN, 2003, p.44).

O avanço das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação vem colocando em evidência, cada vez mais, a educação a distância, e a expansão dessa modalidade traz em seu bojo repercussões para a educação formal, considerando-se as mudanças paradigmáticas necessárias à implementação dos modelos de ensino e de aprendizagem baseados no seu uso.

A educação, presencial e a distância, são impelidas a acompanhar as transformações trazidas pelas tecnologias digitais, o que pressupõe adaptar-se ao novo e às possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos.

Esta mudança provoca impasses, incertezas, dúvidas e incompreensões, oriundas desse contexto de transformações e, entre tantas questões, surgiu o interesse em pesquisar os processos de avaliação da aprendizagem nesta modalidade educacional.

Kenski (2008, p. 29) enfatiza que “as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação”. Educar no contexto marcado por esse avanço requer repensar o fazer docente em suas múltiplas dimensões, uma vez que novas demandas emergem e exigem da escola, do professor, do aluno e da sociedade, saber lidar com essas transformações, e utilizá-las a seu favor. Segundo a mesma autora:

As tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis para o oferecimento de cursos on-line não criaram, por elas mesmas, uma nova educação. Longe disso. Qualquer tecnologia revolucionária pode ser subvertida e direcionada (...) tecnologias não pensam, não elaboram estratégias pedagógicas, não implementam ou aprimoram metodologias (KENSKI, 2006, p. 79).

Indo além, Kenski (2006) afirma que “os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes” (p.26). Na visão a autora, “é a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, estudantes e a informação” que faz a diferença. Ou seja, embora as tecnologias ofereçam novas formas de fazer a educação, materializando-se em práticas pedagógicas, estas, ao mesmo tempo em que podem criar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, podem, também, reproduzir modelos existentes no ensino presencial.

As motivações do estudo, estiveram ligadas à experiência docente da pesquisa em um curso de licenciatura em pedagogia, na disciplina de avaliação educacional, na qual foi possível aprofundar conhecimentos teóricos sobre as diferentes vertentes que compõem o teórico da avaliação, e da qual emergiram os debates relacionados à avaliação da aprendizagem, associado a tais inquietação e ao interesse da pesquisadora nos estudos sobre EaD, delinearam-se as questões de pesquisa sobre o processo avaliativo nessa modalidade, que resultaram na pesquisa de mestrado, ora apresentada.

Inicialmente, a intenção era pesquisar as práticas avaliativas na EaD online, a partir da utilização das ferramentas assíncronas disponíveis nos ambientes virtuais que utilizam a plataforma moodle. Porém, após o mapeamento dos cursos de licenciatura aprovados e em funcionamento em instituições públicas de Recife, e a seleção do curso que seria campo de estudo, a pesquisadora não obteve autorização da referida instituição para realizar a pesquisa. Os demais cursos de outras instituições estavam em processo de aprovação de seus projetos, então a pesquisa foi redimensionada, tendo em vista a não abertura para pesquisas acadêmicas das instituições que ofereciam cursos de licenciatura a distância, para as pesquisas acadêmicas. Até certo ponto este impedimento surpreende, uma vez que em uma instituição pública, a LDB 9394/96 assegura a oferta de ensino, pesquisa e extensão aos seus estudantes, sendo assim, uma contradição a não autorização de um estudante de outra instituição pública à realizar uma pesquisa, devidamente credenciada em um programa de mestrado, e tendo a ética de pesquisa, como um de seus pressupostos.

Diante dessa situação, e após inúmeras tentativas, redefinimos o objeto de estudo, passando a focar as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem. Buscamos, assim, conhecer de que modo a avaliação da aprendizagem, enquanto componente fundamental da prática educativa, vem sendo pensada pelos docentes que

atuam em cursos de Licenciatura na modalidade a distância.

A relevância do tema está ligada à reflexão sobre as especificidades da avaliação da aprendizagem na EaD *online*, compreendendo-se a estreita relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, na medida em que esta última se configura em um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais. Nesse sentido, questionamos Quais as concepções de avaliação da aprendizagem na EaD *online* existem dos diferentes segmentos de atuação docente? Há uma ruptura com a lógica tradicional da avaliação, oriunda do ensino presencial? De que modo vem ocorrendo a avaliação da aprendizagem nos espaços virtuais de aprendizagem?

Desenvolvemos um estudo que permitiu analisar as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem na Educação a Distância *Online*, com o intuito de conhecer os modelos de avaliação da aprendizagem presentes na EAD online, identificando pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação que orientam o fazer docente na EaD *online*.

Entendemos de início que o novo modelo comunicacional oriundo do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) promove uma relação interativa e dialógica entre os sujeitos, tendo em vista que a construção do conhecimento na sociedade da informação não ocorre de forma fragmentada, e sim, de modo articulado, interligado. A este respeito, Moran (2003, p. 18) afirma que:

Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos.

A ampliação das redes de comunicação oferece, assim, inúmeras possibilidades de interação síncrona e assíncrona na construção do conhecimento, o que repercute de maneira significativa na EaD. Entretanto, a modalidade educacional em ambientes *online*, embora possua características particulares e se construa de novas possibilidades, espaços e tempos, não perde de vista a finalidade última dos espaços educacionais, o desenvolvimento dos sujeitos e suas aprendizagens. Portanto, longe de criar uma nova educação, as tecnologias se constituem em possibilidades diferenciadas de fazer educação, nas quais é necessária a criação de uma cultura pedagógica “que tenha compromisso com as autonomias do professor, do aluno e da própria estrutura e

organização da educação “(KENSKI, 2006, p. 80).

Diante de tantos termos para se referir aos processos de ensino e de aprendizagem à distância, e de diferentes terminologias para se referir a uma mesma modalidade, convém esclarecer, algumas definições, conceitos e termos relacionados à Educação a Distância, bem como apresentar o conceito de EAD *Online*, que adotamos no presente estudo.

Os dois termos são comumente usados de modo indiscriminado: *educação a distância* e *ensino a distância*, mas, que na prática, apresentam diferenças relevantes. O *conceito de ensino a distância* está mais associado às atividades de instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento e treinamento. Por sua vez, o *conceito de educação a distância* refere-se à prática educativa e aos processos de ensino e de aprendizagem que levam o aprendiz a aprender a aprender, a saber pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos e a participar ativamente de seu próprio processo de crescimento (LANDIM, 1997).

Desse modo, entende-se que, o ensino a distância aponta para uma relação unilateral e instrucional, já a educação a distância refere-se a uma proposta mais abrangente que engloba os processos de ensino e de aprendizagem, através de diferentes formas de interação.

Sendo, assim, a EaD é, por definição, um processo educativo em que a aprendizagem é realizada com a separação física – geográfica e/ou temporal – entre os participantes: aluno e professor, aluno e aluno. Esse distanciamento implica em um processo de comunicação que possibilita a aprendizagem através de um conjunto de recursos tecnológicos que ultrapassa a simples comunicação oral. Em se tratando de EAD *online*, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem mediante o uso da internet, suas diferentes formas comunicacionais e ferramentas síncronas e assíncronas.

Em linhas gerais, podemos definir as ferramentas síncronas como sendo aquelas em a interação ocorre em tempo real (*online*) modo instantâneo, tais como: o *chat* e o *MSN*, *google talk*, *skype*, entre outros. Enquanto, que as ferramentas assíncronas caracterizam-se pela interação atemporal, no sentido de que cada participante utiliza-a, de acordo com sua disponibilidade, como é o caso das *listas* e dos *fóruns de discussão*.

A expansão da Educação mediada por recursos tecnológicos, especificamente, aquelas que utilizam a internet, tem ocorrido de modo avassalador nos últimos anos, popularizando-se e tornando-se abrangente em diferentes segmentos da sociedade. Assim, a EaD *online* tem se destacado, enquanto modalidade educacional, sendo

reconhecida legalmente e amplamente divulgada e recomendada como alternativa para a formação das pessoas, nos diferentes níveis educacionais, apresentando, ainda, uma série de vantagens e possibilidades enquanto modalidade educativa. Entre estas destacamos que a EaD:

- Atinge um grande público em diferentes regiões e contextos político-econômico-culturais;
- Favorece a formação de comunidades virtuais por áreas de interesse, enquanto fator importante para dinamizar o aprendizado e colaborar na construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.
- Possui flexibilidade de horários ao permitir que cada participante planeje, estruture e organize os seus horários para estudar, pesquisar, realizar atividades, favorece o desenvolvimento da autonomia, e exige, ao mesmo tempo, a disciplina dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.
- Possibilita a utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, favorecendo os processos de autoria e a construção do conhecimento de forma global e articulada, a partir do uso de ferramentas síncronas e assíncronas, além de outras potencialidades oferecidas pela web 2.0.

A expansão, abrangência e as possibilidades da modalidade educativa a distância, passam, assim, a exigir renovações e reestruturações em suas formas de organização, bem um modelo teórico-prático, que leve em consideração as suas especificidades. Desse modo, essas questões têm gerado polêmicas e debates intensos no âmbito educacional, tendo em vista a variedade de posicionamentos teóricos dos estudiosos da área, bem como dos profissionais que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, os Referenciais de qualidade em Educação a Distância destacam que

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros (BRASIL, 2007, p.7).

Nessa perspectiva, Silva (2003) enfatiza que há a modificação do paradigma da aprendizagem e define que, caso isso não ocorra, o professor continuará reafirmando

uma prática tradicional, na qual as possibilidades de interação oferecidas pela Internet serão subutilizadas, repercutindo diretamente na prática avaliativa nessa modalidade, o que reproduzirá um modelo de avaliação tradicional, baseado apenas nos aspectos quantitativos. A este respeito Moran (2003, p.63) destaca que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais e ensinar e de aprender.

Se por um lado, as potencialidades geradas pelos recursos tecnológicos facilitaram e ampliaram as alternativas de formação. Por outro lado, é notável ainda a pouca credibilidade associada às mesmas, tendo em vista a existência de tensões no âmbito educativo quanto à qualidade dos cursos a distância. Uma dessas tensões diz respeito à área em que se concentram os cursos de graduação nessa modalidade. Em sua maioria estão ligados a área das ciências sociais, o que inevitavelmente gera questões como: se eles são tão bons como dizem os seus defensores, porque não se voltam também para a formação inicial em carreiras que desfrutam de maior prestígio social? Se durante longo período da história da educação, a escola buscou o controle dos processos de aprendizagem, como lidar com essa nova realidade que está amparada na autonomia dos sujeitos em seus processos de aprendizagem?

Diante de tantas discussões e inúmeras interpretações acerca das configurações que a EaD *online* tem assumido nos últimos anos, evidencia-se uma variedade de conceitos, metodologias, funções docentes que têm seus desdobramentos em práticas pedagógicas heterogêneas, oriundas de diferentes concepções acerca dos elementos que compõem o fazer docente nessa modalidade.

Nesse contexto, o componente *avaliação da aprendizagem* tem assumido um papel polêmico e multiconceitual, uma vez que este é um dos elementos da prática educativa que mais gera dúvidas, equívocos e incompreensões, além de ser um componente educativo carregado de elementos políticos, filosóficos e culturais, oriundos da escola tradicional.

Sabendo que a avaliação da aprendizagem no contexto educativo presencial já é um elemento motivador de tantas discussões, seja de cunho teórico, seja na materialização das ações docentes, o que pensar em um contexto educacional a

distância, que ainda em fase de consolidação de seus pressupostos teóricos e metodológicos, e os docentes, em sua maioria, construíram suas bases profissionais na modalidade presencial? Os alunos adentram nessa modalidade em, sua maioria, com a falsa idéia de que estudar a distância é mais “fácil”, e que basta acessar ao computador na “hora que der” e em um passe de mágica conseguirão concluir a formação, que é confundida, muitas vezes, com a atribuição de certificação.

Buscou-se neste estudo, conhecer o que pensam os docentes sobre a avaliação da aprendizagem na EaD *online*, tendo em vista que as ações dos sujeitos são de uma forma, ou de outra, ligadas à concepção que se tem de mundo, de homem, de sociedade, e no caso dos docentes, a concepção de aprendizagem, de ensino e de avaliação se expressam no seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral para o estudo:

- Analisar as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem na Educação a Distância *Online*;

E como objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação que orientam o fazer docente na EAD *online*;
- Relacionar as concepções docentes de avaliação da aprendizagem e as abordagens teóricas sobre aprendizagem;

A partir desses objetivos delineamos uma metodologia qualitativa, que nos possibilitou uma maior aproximação ao que, de fato, os professores concebem como avaliação da aprendizagem na educação a distância *online*.

Longe de querer esgotar a discussão acerca da avaliação da aprendizagem na EaD *online* e suas múltiplas interfaces, o presente estudo busca contribuir trazendo algumas reflexões oriundas da nossa trajetória de pesquisa, que desde os seus primeiros delineamentos, já nos trouxe dados relevantes para a discussão da temática. Julgamos que as questões trazidas no estudo, os resultados, bem como sua respectiva análise não podem ser generalizados, tendo em vista que os contextos em que a EaD acontece são inúmeros e distintos, porém acreditamos que os elementos aqui apresentados podem suscitar também novas pesquisas sobre a temática, subsidiando investigações científicas no campo teórico-prático da avaliação da aprendizagem na EaD *online*.

Assim, organizamos o texto da dissertação em capítulos por eixos temáticos, na tentativa de possibilitar ao leitor uma leitura didática e seqüenciada, que ao mesmo tempo oferecesse uma visão geral da pesquisa realizada, tendo em vista que os elementos de

cada capítulo estão articulados e diretamente relacionados em suas diferentes etapas.

No primeiro capítulo são delineados alguns conceitos de educação a distância, a partir de uma breve retrospectiva histórica que nos oferece um olhar sobre a evolução dos diferentes modelos de EAD, desde o seu surgimento até os dias atuais, e ainda adentramos pelas Leis que regem a modalidade, bem como outros documentos que subsidiam a organização didático pedagógica na EAD

No segundo capítulo discutimos os fundamentos da avaliação educacional, as suas diferentes abordagens que deram origem aos modelos de avaliação da aprendizagem discutidos na atualidade, como também apresentamos o conceito de mediação da aprendizagem, uma vez que este possui seus desdobramentos no processo avaliativo na EAD *online*.

No terceiro capítulo são apresentados os caminhos e descaminhos da pesquisa, percorridos ao longo desses dois anos, desde as primeiras intenções do estudo, passando pelos seus redimensionamentos, até os seus contornos finais. Explicitaremos a abordagem de pesquisa escolhida, suas etapas e instrumentos utilizados no processo de construção e análise dos dados.

No quarto capítulo fizemos a discussão dos resultados encontrados e seus desdobramentos, analisando, discutindo e refletindo sobre as questões subjacentes às concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem na EaD *online*.

Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da avaliação da aprendizagem na EaD *online*, buscando contribuir para a problematização das questões eminentes a esse processo, evidenciadas no presente estudo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Nas próximas décadas certamente assistiremos a um fenômeno que já está em curso há pelo menos 20 anos: a integração entre a educação presencial e educação a distância. A convergência entre esses dois modelos já existe, na prática em vários lugares, mas é provável que passe a se constituir norma e prática corriqueira de todos os sistemas (NUNES, 2009, p. 2)

Neste Capítulo abordaremos os aspectos da Educação a Distância, fazendo uma breve retrospectiva histórica, apresentando os principais marcos, características e fundamentos da modalidade, desde o seu surgimento até os dias atuais. Essa discussão nos pareceu fundamental para que pudéssemos subsidiar o nosso debate acerca das configurações da EaD no contexto atual, e seus desdobramentos na avaliação da aprendizagem.

1.1 Educação a Distância: do passado ao presente

A Educação a Distância assumiu diferentes perspectivas desde a sua origem até o reconhecimento enquanto modalidade educacional. Nas diversas partes do mundo em que esteve presente, a EaD ao longo de sua evolução sofreu mudanças, desde as concepções até as suas finalidades. Hoje essa modalidade educacional é reconhecida por Lei e vem se expandindo de modo significativo, a partir do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação.

O surgimento da EaD está estreitamente relacionado com a evolução dos sistemas de comunicação humana, surgindo como possibilidade de aprendizagem por intermédio de meios de comunicação, estando assim, diretamente ligada ao surgimento dos diferentes meios de comunicação. Apresentamos a seguir um quadro com resumo dos principais marcos da EaD no mundo.

Quadro 1 – Resumo Histórico da Educação a Distância

HISTÓRICO DA EAD					
1728	1833	1856	1874	1938	1946 a 1977
Gazeta de Boston - anúncio: "material para ensino e tutoria por correspondência";	Curso de contabilidade na Suécia	Berlim curso de francês por correspondência;	Primeira universidade aberta do mundo	Canadá - Primeira Conferência Internacional sobre a Educação por Correspondência;	África do Sul e Canadá; Japão, Bélgica, Índia, França, Espanha, Inglaterra, Venezuela e Costa Rica adotam cursos a distância
Anos 60 e 70			1990 até os dias atuais		
Institucionalização de várias ações, iniciando-se na Europa e se expandindo aos demais continentes Surgimento das primeiras Universidades abertas com utilização de transmissões por TV, TV aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo.			Surgimento da internet Mais de 80 países no mundo adotam a EaD		

Fonte: Elaborado a partir das informações sobre a EaD com base nos autores pesquisados neste estudo.

Autores como Alves (1994) e Landim (1997) relacionam o surgimento da EaD com a evolução do sistema de escrita e o surgimento da imprensa, uma vez que a escrita configura-se como a primeira alternativa humana de comunicação sem a necessidade dos sujeitos estarem face a face, no entanto não há consenso neste traçado histórico.

Landim (1997) aponta que as origens da EaD remontam ao século XVII, tendo como primeiro registro dessa modalidade as aulas por correspondência ministradas por Caleb Philipso que através de um anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Enquanto Alves (1994) considera como a primeira experiência de EAD um curso de contabilidade na Suécia em 1833.

Moore e Kearsley (1996) destacam que o *estudo em casa* se tornou interativo com o desenvolvimento de serviços de correio baratos e confiáveis que permitiam aos alunos se corresponder com seus instrutores. A partir desta estrutura - barateamento de material impresso e dos correios - cada vez mais cursos foram surgindo no mundo inteiro, sendo que Moore e Kearsley (1996, p. 20) destacam um novo momento importante, quando "a respeitabilidade da academia na formatação de cursos por correspondência foi formalmente reconhecida quando o estado de Nova Iorque autorizou o Chatauqua Institute em 1883 a conferir diplomas através deste método".

Alves (1994) aponta a Illinois Wesleyan University como a primeira Universidade Aberta no mundo, tendo iniciado em 1874 cursos por correspondência. Enquanto Landim

(1997, p. 2) considera que a "primeira instituição a fornecer cursos por correspondência foi a Sociedade de Línguas Modernas, em Berlim, que em 1856 iniciou cursos de francês por correspondência".

Nos anos seguintes outras experiências tiveram sua importância, e entre estas, Nunes (2009, p.3) destaca que do período dos primeiros anos do século XX até a Segunda Guerra Mundial, "várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento de metodologias aplicadas ao ensino por correspondência". Posteriormente, houve grande influência dos novos meios de comunicação de massa nessas metodologias.

Rodrigues (1998) destaca que em 1938, na cidade de Vitória, no Canadá realizou-se a Primeira Conferência Internacional sobre *Educação por Correspondência* (Landim, 1997) e mais e mais países foram adotando a EaD, África do Sul e Canadá, em 1946; Japão, em 1951; Bélgica, em 1959; Índia, em 1962; França, em 1963, Espanha, em 1968; Inglaterra, em 1969; Venezuela e Costa Rica, em 1977. Alves (1994) afirma que existe, nos dias de hoje, EaD em praticamente quase todo o mundo, tanto em nações industrializadas, como também em países em desenvolvimento.

No decorrer dos anos 1960 e 1970 houve grande impulso, a partir da "institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes" (Nunes, 2009). Surgiram na metade dos anos 70 as primeiras Universidades Abertas com formato e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo.

No contexto brasileiro, o surgimento dessa modalidade está ligado às demandas sociais geradas pelo acúmulo de lacunas no processo educativo da população, sobretudo a população das regiões interioranas, tem como marco de sua implantação no Brasil, as Escolas Internacionais, Estas foram fundadas em 1904, por organizações norte-americanas, tendo como público alvo pessoas que buscavam alguma qualificação para o mercado de trabalho, nos setores de comércio e serviços (ALVES, 2009).

Posteriormente, outros formatos foram sendo assumidos pela EaD no Brasil, passando do ensino por correspondência, pela fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (que deu origem a outros tantos programas ligados a EaD), o Instituto Universal Brasileiro, a criação do Prontel –Programa Nacional de Teleeducação (que posteriormente deu origem ao Centro Brasileiro de TV Educativa).

A partir dos anos de 1990, com o surgimento da internet, a educação a distância

vem se aprimorando, cada vez mais, através de tecnologias que viabilizam mecanismos de comunicação tão eficazes e capazes de suprir a distância geográfica entre aluno e professor. Atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes (NUNES, 2009).

No Brasil, a implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil promoveu uma expansão em quantidade de vagas em cursos de graduação e pós graduação, buscando atualmente consolidar-se em termos de qualidade, na tentativa de romper com a cultura da EaD, enquanto modalidade desprestigiada em relação à educação presencial, todavia ainda são fortes as críticas a sua implantação.

A UAB surgiu através de iniciativas governamentais, aproveitada como uma das alternativas para reverter à atual situação de baixa qualidade da Educação Básica no Brasil. O seu foco principal é a formação e capacitação de professores da rede pública, numa tentativa de assegurar formação de professores inicial e continuada

O programa tem abrangência nacional em parceria com diversas instituições públicas de ensino superior através da criação de pólos de apoio ao estudante que atendam diferentes regiões geográficas, sobretudo, aquelas em que a oferta de cursos de Licenciatura é precária ou inexistente.

Dentre as questões que se coloca no debate acerca da UAB se insere a questão da qualidade da formação a distância oferecida aos estudantes, o que se minimiza com o campo conceitual bem delineado como se apresenta adiante.

1.1.2 – Educação a Distância: delineando alguns conceitos

Inicialmente o enfoque da EaD baseava-se numa perspectiva de ensino, em que os termos Educação a Distância e Ensino a Distância eram utilizados como sinônimos, com uma abordagem predominante centrada nos modelos instrucionais. Nunes (1992) define ensino a distância como

“o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas” (Nunes, 1992, p. 47).

Uma outra definição trazida por Peters (1973) confirma a utilização dos termos Educação a Distância e Ensino a Distância como sinônimos:

Educação/Ensino a Distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender (NUNES, 1992, p.57).

Pesquisas na área, como as realizadas por Santos (2008) & Rodrigues (1998) trazem algumas definições clássicas da EaD. Nunes (1993) apresenta a definição de Peters (1973) de EAD, como um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes; racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É considerada uma forma “industrial” de ensinar e aprender.

Ainda na perspectiva de EAD como método, a definição de Moore (1996) apresenta a educação a distância como um método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

Börje Holmberg (1981) traz como característica geral mais importante do estudo a distância e que se baseia na comunicação não direta entre professor e aluno. Entretanto, atualmente, com o advento das novas tecnologias, a partir de seus artefatos como a Internet e a videoconferência, a Educação a distância pode basear-se na comunicação direta (síncrona).

Algumas características da educação a distância, segundo Keegan (1991) são: a separação do professor e do aluno, o que a distingue das aulas face a face; a influência de uma organização educacional que a distingue do ensino presencial; o uso de meios técnicos geralmente impressos, para unir o professor e aluno, e oferecer o conteúdo educativo do curso; o provimento de uma comunicação bidirecional, de modo que o aluno possa beneficiar-se, estabelecendo um diálogo; o ensino aos alunos como indivíduos e raramente em grupos, com a possibilidade de encontros ocasionais, com propósitos didáticos e de socialização.

Na atualidade, o processo de ensino e aprendizagem a distância, é mediado por

tecnologias educacionais, tais como: videoconferências, internet, webconferências, fóruns eletrônicos, listas de discussão, ou até mesmo através das tecnologias convencionais (retroprojetor, transparências, vídeo, televisão, entre outras). Nesse sentido, a EaD remete, necessariamente, a uma modalidade educativa na qual o aprendizado ocorre em diferentes espaços e tempos.

1.3 A mediação pedagógica nos processos de aprendizagem a distância

A crescente oferta de cursos na modalidade a distância, enquanto alternativa para formação em larga escala, gerou dentre outras questões, o debate sobre a qualidade destes cursos. Sabe-se que não há como simplesmente transpor o que é feito presencialmente (e nem se o fosse isso seria legítimo e válido) para as salas de aulas virtuais.

Nesse contexto, um elemento motivador de polêmicas diz respeito ao papel do professor nessa modalidade. Sabe-se que não há formação específica inicial para atuar em cursos a distância, e o que existe são cursos em nível de especialização, extensão, entre outros. Esse fato nos remete a idéia de que: os profissionais que atuam na modalidade a distância têm suas bases experienciais no âmbito educativo presencial, o que implica em duas posições distintas: ou os professores entendem que atuar na EaD é simplesmente transpor suas práticas do contexto presencial; ou entendem as especificidades, limites e possibilidades da EaD e ressignificam suas concepções e práticas para atuar na modalidade a distância.

O paradigma educacional ainda vigente está fundamentado na razão cartesiana, que fragmenta o conhecimento e promove a desarticulação entre as áreas do saber humano. Entretanto, as demandas do mundo contemporâneo, exigem rupturas com essa abordagem, e no caso específico da educação a distância essa exigência se faz ainda maior, sob pena de reproduzir um modelo educativo presencial conservador, subutilizando as potencialidades geradas pela tecnologia a serviço das aprendizagens.

Diante disso, o trabalho docente na EaD vem sendo um dos temas bastante discutidos no âmbito educacional. Por um lado, novos termos e conceitos surgem para designar a atuação docente nessa modalidade, como é o caso do termo *docência online*, que remete ao sentido que assume o professor nesse contexto educativo, baseado no uso das tecnologias de informação e comunicação, essencialmente aquelas que utilizam

a internet. E por outro lado, termos comumente usados na modalidade presencial, assumem nova roupagem nos processos de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso da *mediação pedagógica*.

Convém, neste estudo, discutir alguns desses conceitos, tendo em vista que o debate sobre avaliação da aprendizagem está necessariamente ligado ao papel docente e aos seus desdobramentos na prática educativa.

Rompendo com uma abordagem conservadora da educação, a perspectiva da mediação pressupõe um novo papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. A este respeito Masetto (2006, p. 144) define mediação pedagógica como: “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

A utilização do termo “ponte” no sentido metafórico para se referir a função docente nessa abordagem, remete aquilo que está *entre* algo, alguma coisa, algum lugar. Neste sentido, o professor está *entre* o sujeito e o objeto do conhecimento, na medida em que precisa intervir para que o aluno possa vivenciar situações diversificadas e enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

O professor assim deve promover a interação, de modo a agir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal¹ do aluno, assumindo o papel de mediador das aprendizagens. E no caso da (EaD) essa mediação ocorre levando-se em consideração a utilização dos recursos tecnológicos.

A definição legal da EaD já explicita as suas características enquanto 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*, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

O professor a partir da mediação pedagógica é aquele que incentiva, estimula, orienta, problematiza, planeja e organiza situações didáticas de modo a garantir que os sujeitos efetivamente aprendam. A este respeito os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância designam dentre as atribuições docentes “realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar,

¹ Este conceito é abordado por Vygotsky e se refere a distância entre o desenvolvimento real (aquilo que o sujeito já sabe) e o desenvolvimento potencial (aquilo que o sujeito é capaz de saber). Nessa abordagem a aprendizagem ocorre a partir da interação com outro sujeito mais experiente.

acompanhar e avaliar os estudantes”.

Nesse sentido o professor passa a gerir os processos de ensino e de aprendizagem, assumindo o papel de mediador/orientador/facilitador desses processos.

Um outro termo que passou a compor os debates sobre docência na Educação a distância, refere-se a *docência on-line*, sendo esta um *desdobramento da docência*, levando em consideração as especificidades da interatividade na modalidade a distância. Segundo os autores que discutem docência online esta se institui ligada a Interatividade. Porém, há muitas controvérsias em relação ao termo, dividindo os autores entre aqueles que defendem o termo “interatividade” a partir da relação homem-máquina, na qual a mesma só acontece mediada pelos recursos tecnológicos da informática, e aqueles que a defendem numa abordagem comunicacional interativa, que como assinala Silva (2002), para quem “... o termo “interatividade” foi posto em destaque para especificar um tipo singular de interações e tal atitude se justifica pelo fato de o campo semântico do termo ser tão vasto que não comporta especificidades, singularidades ...” (p. 99).

Assim, a docência nos ambientes virtuais, é antes de tudo docência, e engloba os saberes didático-pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, independentemente da utilização ou não da tecnologia digital. A este respeito Silva (2003) citando Barbero (1998, p. 23) enfatiza que

O professor terá que se dar conta da lógica hipertextual “De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”. (p.265)

A função docente assume, assim, um papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem a distância. Porém há que se ressaltar a existência de outras questões ligadas ao papel do professor na EaD. A primeira delas diz respeito à distinção entre professor e tutor. Há uma diferenciação de papéis, que atribui uma função teórica ao professor e uma função prática de “colaborador” ao tutor. Os referenciais de qualidade para Educação a distância não concebem o tutor enquanto docente, atribuindo teoricamente a este a função de apoio ao trabalho docente.

Nesse modelo de EaD, trazido pelos referenciais, o professor pode contar com os tutores para apoiarem o trabalho docente, sendo os mesmos responsáveis pelo acompanhamento e comunicação sistemática com os alunos, o elo entre a relação

professor, curso e aluno.

Os Referenciais de Qualidade do MEC para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p.21), definem o tutor como: “[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”.

A questão que se coloca é: se ao tutor cabe acompanhar o trabalho prático na EaD, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem como este pode não ser considerado também docente? Ou ainda: Como se pode dissociar teoria e prática no trabalho docente, pois ao professor cabe *estabelecer fundamentos teóricos, planejar, definir competências*, e ao tutor virtual cabe acompanhar e contribuir no processo de ensino e de aprendizagem² como pode este trabalho não ser considerado também docente? Um mesmo equívoco conceitual se expressa no trato do erro, a seguir mencionado.

Nos últimos anos, a partir do avanço das tecnologias e a conseqüente expansão da modalidade de educação a distância, surgiram alguns modelos de EAD tais como: e-learning, b-learning e m-learning, que serão brevemente apresentados a seguir.

1.4 Modelos atuais em educação a distância: e-learning, b-learning, m-learning

O E-learning, o b-learning e o m-learning possuem características e especificidades, assim como semelhanças e diferenças, no que se refere aos aspectos conceituais de cada uma dessas modalidades. Para que se possa discutir a contribuição de tais modelos para a Educação a Distância no Brasil, seus limites e possibilidades de implementação, faz-se necessário definir cada um dos termos, para uma compreensão elucidativa sobre os aspectos que envolvem as diferentes vertentes da EaD na atualidade.

A necessidade de definir os termos e-learning, b-learning e m-learning suas

² Os referenciais de qualidade designam que o tutor atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e têm como principal função, no caso do tutor a distância, o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2005, p. 21)

especificidades e diferenças conceituais é pertinente, uma vez que no campo educacional há uma tendência a se utilizar um mesmo termo, tendo propósitos bem diversos.

Iniciamos pela definição do termo e-learning, tendo em vista a variedade de discussões em torno da temática do uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, pois como afirma Gomes(2009) ao definir e-learning,

os conceitos identificados na bibliografia e as perspectivas defendidas e praticadas são muito diferenciadas. Em alguns casos, o elemento da tecnologia, ou seja o elemento “electrónico”, o “E”, parece ser o mais valorizado na definição do conceito. Em outros casos, é o elemento “Learning” que mais parece ressaltar das definições, com as suas implicações em termos de aspectos como sejam a comunicação e a interactividade associada a situações de e-learning (p.7).

Para Barilli(2006)

o *e-learning* (e - aprendizagem) “pode ser considerado como uma nova forma de aprender, que traz como habilidades básicas: compreender minimamente o funcionamento da Internet e o seu potencial; aprender o manuseio das ferramentas virtuais; e lidar com a palavra oral e escrita, entre outras (p. 155).

Entretanto, uma definição que nos parece pertinente diz respeito à relação entre os elementos tecnológicos e pedagógicos que, nesta modalidade, estão necessariamente articulados, de modo a possibilitar a construção de processos de ensino e de aprendizagem através da interação entre os sujeitos envolvidos, tendo como pressuposto o enfoque colaborativo nessas aprendizagens. Assim,

o e-learning, do ponto de vista tecnológico está associado, e tem como suporte, a Internet e os serviços de publicação de informação e de comunicação que esta disponibiliza, e do ponto de vista pedagógico implica a existência de um modelo de interacção entre professor-aluno (formador-formando), a que, em certas abordagens, acresce um modelo de interação aluno-aluno (formando-formando), numa perspectiva colaborativa (GOMES, 2009, p. 13).

Neste sentido, o e-learning engloba uma diversidade de práticas pedagógicas que potencializam novas formas de aprendizagem em Educação a Distância (EAD), mediadas por computador, tendo como pressuposto básico a interação, em tempos e espaços diversos, oferecidas, sobretudo, pelo acesso a internet.

Na definição de B-learning, de um modo geral identificamos como sendo a combinação de múltiplas abordagens à aprendizagem, explorando de modo conjugado os ambientes virtuais e presenciais, sendo de natureza mista, uma vez que inclui situações de ensino nas duas modalidades: virtual e presencial, que se complementam no fazer educativo.

A este respeito, Mateus Filipe e Orvalho (2008) destacam que a estratégia *b-learning* é muito mais do que uma multiplicação de canais, é uma combinação de métodos de ensino/aprendizagem, na qual a

aprendizagem é um processo contínuo, deixando de estar constringido a um só contexto, espaço ou a um dado momento. Através do *b-learning* os alunos dispõem (*online* e *face-a-face*) de novas oportunidades de aprendizagem, podendo escolher ou combinar as ofertas das unidades curriculares consoante as suas reais necessidades (p.217).

Desse modo, o *b-learning* se constitui em uma modalidade que possibilita aos sujeitos interagirem de modo contínuo, a partir da integração de diferentes tecnologias e metodologias de ensino e aprendizagem.

Finalizando a caracterização dos modelos atuais em EAD, definimos o M-Learning, como sendo a fusão de diversas tecnologias de processamento e comunicação de dados que permite ao grupo de estudantes e aos professores uma maior interação, fazendo uso basicamente das tecnologias de redes sem fio (dispositivos móveis e portáteis). Uma de suas características é a facilidade de acesso à informação em programas de ensino, uma vez que permite aos sujeitos acessar em qualquer lugar e em qualquer hora um amplo leque de informações necessárias para o acompanhamento de cursos, flexibilizando assim, os tempos e espaços de aprendizagem.

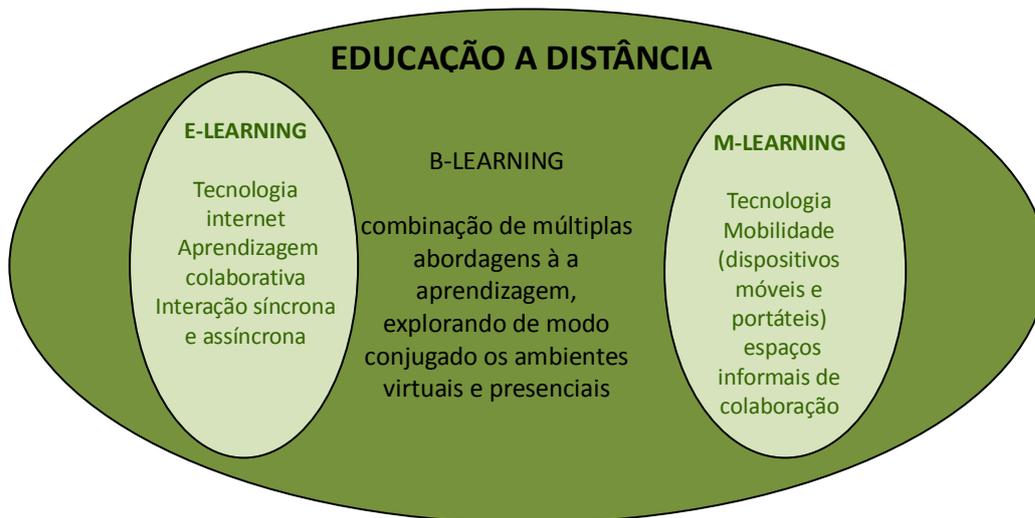
Segundo Schlemmer et al

m-learning se refere a processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de TMSF, envolve a mobilidade de atores humanos que podem estar fisicamente/geograficamente distante de outros atores e também de espaços físicos formais de educação, tais como salas de aula, salas de treinamento/formação /qualificação ou local de trabalho (SCHLEMMER et al, 2007, p.2).

Nesta perspectiva, o m-learning se constitui em mais uma possibilidade de fazer educação a distância, através da mobilidade, proporcionando aos usuários desta modalidade novas formas de colaboração e percepção no ambiente educacional. A

figura a seguir tenta sintetizar de maneira breve os três modelos a partir de suas características:

Figura 1 – Modelos de Educação a Distância



Analisando as diferentes definições e modelos de Educação a Distância, verifica-se a variedade de características e contextos de utilização. A validação de cada um desses modelos, depende da forma como são utilizados, devendo ter como pressuposto essencial, a qualidade da formação oferecida aos alunos e à comunidade onde se inserem

Em se tratando da EaD no Brasil, destacamos que o uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem tem crescido aceleradamente, respaldados na legislação, a seguir comentada.

1.5 Orientações da Legislação para EaD no Brasil

A legislação que trata da EaD no Brasil apresentou diferentes perspectivas no decorrer de sua trajetória até o seu reconhecimento enquanto modalidade educacional.

Segundo Alves (2006) as primeiras normas sobre a EaD surgiram na década de 60, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71) que

possibilitava o ensino supletivo por meio de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, em um período de intensa desvalorização da educação e de seus profissionais, ao mesmo tempo em que houve o início da universalização da educação básica.

A partir de LDB n.º 9394/96 a Educação a Distância passou a ser reconhecida enquanto modalidade de educação, sendo admitida em todos os níveis de ensino. O artigo 80 da referida lei destaca que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

38.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, Art. 80, 1996).

Embora o artigo 80 reconheça a EAD enquanto modalidade válida para todos os níveis educacionais, a Lei não apresentou um conceito de EAD, destacando, apenas, a quem caberia o papel de controle dessa modalidade, assim como, quem poderia oferecê-la.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 trouxe modificações ao artigo 80 da LDB 9394/96, definindo a Educação a distância como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Entretanto, o referido decreto foi revogado posteriormente a partir do Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004. O Decreto 5.622/05 estabeleceu o conceito para EaD em seu artigo 1.º:

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 (BRASIL, 2005).

Se por um lado, o referido Decreto em toda sua extensão (37 artigos) apresenta certa evolução, quando relacionado ao decreto anterior, pois inclui expressamente os diversos níveis e modalidades de educação, dentre os quais, programas de mestrado e doutorado, além de não vincular a EAD a auto-aprendizagem, diferencia-a da modalidade presencial pelo uso dos instrumentos metodológicos que são utilizados, pois ressalta as variações de tempo e espaço em que essa modalidade pode acontecer. Por outro lado, permanecem aspectos tais como: a obrigatoriedade de momentos presenciais não só para a avaliação dos estudantes, mas também para outras atividades. Além do mais, há a exigência de presencialidade para a avaliação, afirmando que os resultados dos exames presenciais deverão prevalecer sobre os demais resultados, em direção contrária de uma avaliação processual.

Entendemos que a preocupação com os exames presenciais vincula-se à garantia da real identidade do sujeito para seja oferecida sua certificação, porém, a supervalorização do momento pontual do exame, pode vincular-se também às tradicionais provas que muitas instituições defendem, com data pré-fixadas, ou seja, a proposta desta ser o principal instrumento de avaliação, desconsiderando-se a avaliação formativa-reguladora que possa ocorrer.

O Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, constitui-se em outro marco na legislação em EaD, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, direcionado, exclusivamente, para a formação de professores com o intuito de compor um “sistema nacional de educação superior à distância”, amplo e abrangente, em uma parceria entre as instituições públicas e os pólos de apoio presencial.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Além da exigência legal, o MEC criou o documento Referenciais de Qualidade para EaD, a partir do pressuposto de que a legislação específica não é suficiente para nortear a implantação e implementação de cursos na modalidade a distância, uma vez que os atos legais indicam apenas alguns caminhos, mas não contemplam toda a dinâmica que envolve a prática pedagógica da EAD.

Os referenciais de qualidade têm por objetivo reunir princípios, diretrizes e critérios para os cursos na modalidade a distância, embora estes não tenham força de Lei, servem como subsídio para a organização e implementação de cursos a distância. Dentre os itens abordados no referido documento estão: a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, material didático, avaliação.

O documento apresenta parâmetros que servem de modelo para um padrão mínimo de qualidade para essa modalidade educacional, elencando-os em oito pontos principais: 1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2) Sistemas de Comunicação; 3) Material didático; 4) Avaliação; 5) Equipe multidisciplinar; 6) Infra-estrutura de apoio; 7) Gestão Acadêmico-Administrativa; 8) Sustentabilidade financeira.

Os Referenciais abordam, ainda, a heterogeneidade de modelos de EAD, tendo em vista a diversidade de cursos, contextos e necessidades do estudante, porém defendem que o fundamento primeiro da modalidade deve ser a compreensão da Educação e sua função na formação dos sujeitos, uma vez que a modalidade a distância só ganha relevância no contexto político pedagógico da ação educativa.

Nos documentos legais que versam sobre os mais diversos aspectos relativos à EaD (credenciamento de instituições e cursos, organização, funcionamento, avaliação, entre outros) é visível a tentativa de romper com o desprestígio dessa modalidade, oriundo de um passado de desvalorização. A legislação que trata da EaD, embora

apresente contradições quanto aos aspectos filosóficos da educação, buscam assegurar um padrão mínimo que permita que a expansão dessa modalidade seja acompanhada das medidas necessárias para processos de ensino e de aprendizagem de qualidade.

Entretanto, para que isso ocorra, essas normatizações precisam ser acompanhadas de outras medidas que possibilitem um acompanhamento sistemático e qualitativo da modalidade, um debate sobre as demandas geradas nesse contexto, além da questão fundamental inerente a todos os processo de ensino e de aprendizagem, que se voltam para a formação e qualificação dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Sabendo que as práticas educativas sejam elas presenciais ou a distância, são permeadas por elementos do contexto histórico, político, econômico e social, e sendo a avaliação da aprendizagem um dos elementos da prática educativa, apresentaremos no próximo capítulo as bases históricas da avaliação educacional, e seus desdobramentos na avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO II

Avaliação da Aprendizagem: retomando aspectos históricos e as bases do campo conceitual

No ensino qualquer decisão é o resultado consciente ou inconsciente do papel que se atribui ao sistema educativo. Essa função social corresponde à concepção que se tem sobre o tipo de sociedade que se deseja (ZABALA, 2002, p. 43)

Na atualidade o termo avaliação apresenta definições e abrangências bastante complexas, engloba uma série de elementos do sistema educacional, tais como: currículos, programas, professores, alunos, entre outros, tornando, assim, a compreensão do processo avaliativo, é objeto de discussões polêmicas no âmbito educacional. Segundo Nóvoa e Estrela (1993) a avaliação é atualmente, “uma área de enorme complexidade técnica e científica, seja pela dimensão formativa, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientá-lo no processo, ou pela dimensão somativa; da regulação, compreendendo por esta dimensão como o necessário à correção dos desvios significativos, do monitoramento das atividades previstas no planejamento, e da certificação, a avaliação pode ser considerada como um processo decisório.

Diante dessa complexidade de significados, a avaliação pode ser mais bem entendida a partir de uma contextualização histórica, que nos possibilite compreender a evolução do processo avaliativo e suas inter-relações com as mudanças sócio-econômicas e pedagógicas ocorridas em cada momento histórico. Assim, a avaliação da aprendizagem vem sendo bastante discutida no âmbito dos espaços educacionais e diversas propostas teóricas enfatizam a necessidade de uma mudança paradigmática, tendo em vista os desafios impostos pelo novo cenário econômico-político-social, voltado para a lógica de resultados e de produtividade.

A trajetória da avaliação mostra que a evolução de suas funções aponta para uma concepção em que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, mas que é

demarcada por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere.

Vianna (2000) destaca que a avaliação evolui diferentemente nos vários ambientes educacionais, com histórias bastante distintas, embora apresentem pontos em comum no que se refere aos valores e crenças que as originaram. Assim, o campo conceitual da avaliação se desenvolve e se constitui historicamente, sofrendo transformações.

Nessa perspectiva, faremos uma breve apresentação dos principais modelos³ de avaliação, sob o enfoque de alguns teóricos que influenciaram significativamente o campo da avaliação educacional.

2.1 A Avaliação e suas origens

Compreendendo a avaliação educacional como um amplo campo que engloba diferentes dimensões, situamos o leitor no debate geral da avaliação e suas relações com o contexto sócio-histórico com o intuito de melhor compreender a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que ela reflete esses elementos

Historicamente a avaliação tem se configurado como um mecanismo de controle social, enfatizando e reproduzindo relações de poder que levam à exclusão de uma grande parcela dos sujeitos. A este respeito, cabe dizer que “A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 2008, p.26) .

A tradição dos exames escolares como conhecemos atualmente teve início nos séculos XVI e XVII, por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos padres jesuítas em suas missões, e pelo bispo protestante John Arnós Comênio. A *Ratio Atque Studiorum* em 1599 foi a obra jesuítica que marcou a pedagogia dos exames escolares, pois determinava quando e como estes exames deveriam ser aplicados (Luckesi, 2006). Tanto o método jesuíta como o de Comênio associavam a avaliação ao medo, ao poder e à manutenção do *status quo*.

No mundo ocidental, o tema da avaliação educacional passou a ser sistematizado após a revolução francesa, em 1789. A classe burguesa tomou o poder antes restrito à Igreja e aos nobres (senhores feudais), mesmo sob o lema da igualdade, liberdade e fraternidade, acabou por tornar-se conservadora, já que buscou manter poder econômico

³ 3A palavra modelo neste estudo é utilizada para referir-se as diferentes abordagens avaliativas existentes no campo conceitual da avaliação educacional

e social que conquistou, tendo a escola que se adequar às necessidades e anseios desse novo extrato social. Para se manter no poder a burguesia excluiu pessoas que não pertenciam a ela por meio de leis, da formação de um mercado econômico diferenciado (industrial), e também da escola, cuja hegemonia burguesa se deu por intermédio de exames e da pedagogia que se instalou.

Neste mesmo período, surgiu na Europa, mais especificamente em Portugal e na França, uma ciência chamada Docimologia, que deriva da palavra “nota” em grego. Esta ciência surgiu como uma crítica aos métodos tradicionais utilizados nos exames e concursos, possuindo duas vertentes: a clássica, também chamada de negativista; e a experimental, ou positivista. Segundo Despresbiteris (1989) a Docimologia clássica tinha como objetivo principal o aperfeiçoamento de técnicas e a elaboração de instrumentos de avaliação. Já a experimental via na avaliação um modo de medir e padronizar o comportamento, analisando a reação dos aplicadores e a discrepância entre a situação proposta nos exames e os critérios dos aplicadores. A Docimologia passou a ter destaque nos Estados Unidos, somente a partir de 1931.

A partir das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos e Inglaterra, surgiu a preocupação em associar o processo sócio-econômico aos valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação, o que gerou a necessidade de um sistema de controle de todas as atividades diretamente ligadas à educação. O que possibilitou, a partir de um trabalho pioneiro de E. Thorndike e K. Pearson e seus colaboradores, o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e da tecnologia dos instrumentos e medidas, bem como das técnicas de análise quantitativa (VIANNA, 2000).

Nessa fase, ainda predominou a idéia de avaliação enquanto medida, associada fundamentalmente à aplicação de testes, reiterando um caráter instrumental ao processo avaliativo. A preocupação dos estudiosos encontrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador neste momento histórico, é, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames são indispensáveis na classificação de alunos para se demonstrar seu progresso, centrando-se na determinação das diferenças individuais, desvinculada ainda dos programas escolares e do desenvolvimento dos currículos, inserindo-se basicamente no campo da psicologia, de onde surge o conceito de psicometria.

Sob essa ótica, a objetividade é o ponto forte, predominando uma lógica mecanicista, em que a partir da verificação e da experimentação, tudo pode ser *medido*,

palpado e observado. Valoriza-se a função classificatória e autoritária da avaliação, baseada fundamentalmente no resultados, a partir da quantidade de erros e acertos. Assim, pode-se dizer que a avaliação, neste momento, desenvolveu-se segundo um paradigma positivista, próprio das ciências físico-naturais, centrada na determinação das diferenças individuais.

Para o positivismo o conhecimento é constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito, enfatizando a objetividade nas relações sociais com o fim de reduzir ao máximo o *fator humano*⁴ pelo tratamento neutro, exclui os processos mentais da aprendizagem e os substitui pelas leis de conduta; assim, conhecer equivale a aprender fatos, coisas, dados (Vianna, 2000).

Nessa perspectiva, cabia à avaliação coletar os dados sobre a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de classificá-los, a partir dos seus desempenhos, demonstrados através dos escores obtidos com a aplicação de testes de medição.

Cruz e Cavalcante (2008) destacam que a avaliação, neste paradigma volta-se exclusivamente para os aspectos: cognitivo e conteudista, funcionando de modo sentencivo, reprodutivista e classificatório, no qual o professor autoritário faz a coleta de dados sobre os alunos, os registra, e tem o poder de decidir sobre seus rumos seja na vida escolar, seja nas repercussões desta na vida pessoal do estudante.

Outra influência importante, surgiu a partir dos estudos de Binet, com grande repercussão nos Estados Unidos e Inglaterra, e nestes a idéia de que qualquer pessoa poderia aprender é colocada em xeque, passando-se aos testes do tipo referenciados às normas, associando-se o desempenho individual do estudante ao de seu grupo. Esse processo deu origem à valorização da curva normal, que relacionava o fracasso escolar à responsabilidade exclusiva do aluno, idéia esta que predominou no campo da avaliação até meados dos anos 1960.

A partir dos estudos de Ralph Tyler, denominado estudo dos oito anos (Eight-Year-Study), pode-se encontrar uma exceção aos testes padronizados referenciados às normas. Tyler, sob influência de Dewey buscou questionar a eficácia da escola tradicional.

O estudo experimental de Tyler, com base na análise dos resultados de programas educacionais elaborados de acordo com as necessidades dos

⁴ 4 grifos do autor

alunos, independentemente dos pré-requisitos definidos pelas universidades em relação aos exames de ingresso nesse nível de ensino (Noris, 1993), vai mostrar uma nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que realmente foram alcançados (VIANNA, 2000, p.49)

O conceito de avaliação passou a ser associado à verificação de objetivos de um programa educacional. Um dos objetivos deste estudo era o de coletar dados sobre o rendimento dos alunos ao longo do tempo, tendo como base os objetivos curriculares, compreendendo o processo de avaliação enquanto determinação de quanto os objetivos curriculares estão sendo atingidos. Para Tyler, segundo Desprebiteris (1989), a concepção de avaliação pode ser caracterizada por dois momentos. No primeiro, a avaliação serve para julgar comportamentos, uma vez que um dos objetivos propostos em seus estudos, é o de modificá-los. No segundo, enfatiza que a avaliação não deve ocorrer em um único momento, para que não haja um julgamento único, pois é necessário verificar as mudanças ocorridas a partir de um conjunto de situações.

O modelo de Tyler visava modificar padrões de comportamento, enfatizando para tanto a necessidade do currículo ser construído com base na especificação das habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados (VIANNA, 2000).

Nessa abordagem há uma semelhança ao processo de produção industrial, uma vez que preconiza o total controle do planejamento curricular, baseando-se nos conteúdos e não nos alunos, devendo o currículo corresponder às aspirações da sociedade, refletir seu sistema de crenças e valores, em um modelo educacional reprodutivista. Apresenta a idéia de eficiência, conceito até então utilizado nas indústrias, cabendo à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência, em seus processos pedagógicos e administrativos, como instituição responsável pela promoção da educação, em consonância com a realidade social.

A avaliação desenvolveu-se, assim, de acordo com o paradigma da racionalização científica, que caracteriza a pedagogia por objetivos, comprometida com a ideologia utilitarista, muito peculiar à indústria.

Os estudos de Tyler tiveram grande influência na educação norte-americana, o que repercutiu também em outras regiões, inclusive no Brasil. Dentre as contribuições trazidas, que influenciaram outras gerações de estudiosos da avaliação, podemos destacar: a preocupação com os objetivos na avaliação, buscando relacionar os resultados encontrados com os objetivos propostos; a importância do *feedback*, para que

fossem realizadas as melhorias necessárias ao processo avaliativo; a diversidade de instrumentos para avaliar os mais diversos comportamentos, sem restringir a avaliação à mera aplicação de exames escritos. E por fim, o entendimento da avaliação enquanto processo amplo, na medida em que não a reduzia a simples verificação do rendimento escolar, mas demonstrava a importância de abranger as várias dimensões do processo educativo, em que a tomada de decisão na avaliação envolveria os diversos atores da comunidade educacional (alunos, professores, administradores, pais, entre outros).

Na proposta de Tyler (1942), através da avaliação, dado seu caráter sistemático, há a possibilidade de eliminar com segurança total, aqueles elementos que possam gerar desconfianças da parte da comunidade, porque os dados levantados mostram o sucesso operacional do currículo ou, então, apontam aqueles elementos imediatamente corrigidos com o intuito de restaurar a credibilidade que se deseja depositar em uma escola bem orientada (VIANNA, 2000, p.51).

No decorrer dos anos, até o final da década de cinquenta do século passado, a avaliação permaneceu fundamentada em Tyler dentro de uma perspectiva positivista, de extensão do modelo fabril para a educação, caracterizada desta forma pela objetividade e pelo desejo de mudança nos padrões de comportamento dos alunos.

A característica que de imediato se evidencia é a de que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2007, p.17).

Em consonância com esse pensamento, Barriga (2008) aponta que esta é “uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” (p,51).

Nessa perspectiva, a avaliação na escola assume prioritariamente o caráter de classificação e promoção, em função da resolução de provas, testes, e outros instrumentos para que se possa “medir” a capacidade de cada aluno, e em função desta, classificar os sujeitos em mais, ou menos capazes, nas suas trajetórias escolares, e, conseqüentemente, nas suas trajetórias sociais.

Essa prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação, reduzindo um processo complexo e multifacetado, a um padrão estático e definitivamente determinado. Assim,

A escola se configura em um espaço marcado pela heterogeneidade,

diferentes visões de mundo, experiências e vivências culturais diversas, constituem a multiplicidade das vozes presentes nesse espaço. Entretanto, a polissemia, traço marcante das interações estabelecidas na escola, entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco (ESTEBAN, 2008, p. 12).

Esse modelo de avaliação, leva em consideração um padrão pré-estabelecido, vivencia práticas que promovem cada vez mais a exclusão. Esteban (2008) destaca os elementos em que esse tipo de avaliação se pauta, e seus respectivos impactos, tais como.

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas (ESTEBAN, 2008, p.13).

Nessa abordagem, a avaliação é um fim em si mesma, serve apenas para quantificar elementos da aprendizagem, que não são inquantificáveis, perde a sua função reguladora nos processos de ensino e aprendizagem. O resultado predomina sobre o processo, e é expresso através de uma classificação numérica. hierárquica, arbitrária e injusta, posto que desconsidera os elementos qualitativos e tem como meta o aluno ideal aquele, que não erra, que não tem dúvidas, que domina um conteúdo, aluno este que não existe no mundo real, pois as pessoas aprendem em ritmos, tempos, espaços e formas diversificadas.

A partir dos anos 1960, a avaliação tornou-se mais complexa, passou a focar as decisões a serem tomadas, sob influência de estudiosos como Cronbach, Scriven, Stake e Parlett e Hamilton. Vianna (2000) destaca que, embora Cronbach não tenha objetivado a criação de um modelo para a realização de avaliações, suas idéias tiveram grande impacto na década de 60 e, na época, influenciaram os trabalhos de dois autores fundamentais para a área de avaliação educacional: Stake e Scriven.

Para Cronbach, a avaliação tem por finalidade fazer não apenas um julgamento final, mas oferecer meios para o aprimoramento de currículos, destaca aspectos de extrema importância para a avaliação, tais como: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional (VIANNA, 2000).

Sob influência das idéias de Cronbach, ainda na década de 60, Scriven contribuiu com suas idéias fundamentais para a teoria da avaliação educacional. Para ele a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito de que está sendo avaliado. Scriven diferenciou o papel formativo e somativo, além de apresentar conceitos que influenciaram, a prática da avaliação (DESPRESBITERIS, 1989)

Para Scriven, a noção de decisão para a melhoria de cursos e programas é alvo de estudos e a distinção entre funções e objetivos, sendo que as funções se referem ao emprego das informações para tomadas de decisão. A este respeito,

A diferença entre roles (papéis) e goals (objetivos) foi assim uma das muitas contribuições de Scriven para o desenvolvimento de uma possível teoria da avaliação. O objetivo consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas; os papéis referir-se-iam às maneiras como essas respostas são usadas (VIANNA, 2000, p. 85)

Tem-se, então, a clássica diferenciação entre avaliação formativa (que se realiza no decorrer do processo com intervenções imediatas) e a somativa (realizada somente ao final do processo), e ambos com papéis e funções distintas.

2.2 Os papéis e funções da avaliação: as primeiras ideias sobre avaliação formativa

Scriven foi o precursor na utilização do termo “avaliação formativa”, através da publicação de um artigo em 1967 que versava sobre a avaliação de meios de ensino. Os papéis ou funções que Scriven introduz através dos conceitos de avaliação formativa e somativa referem-se às maneiras como as respostas são usadas. Ao diferenciá-las mostra que a avaliação formativa ocorre durante o desenvolvimento da atividade educacional para promover aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. As ideias sobre avaliação formativa apresentadas por Scriven, influenciaram significativamente as gerações posteriores de estudiosos do campo da avaliação.

Um outro teórico de grande importância para o campo da avaliação foi Daniel Stufflebeam (1971). Sua abordagem ficou conhecida pelo anagrama CIPP – contexto, insumo, processo e produto, em que apresenta um modelo de avaliação, para tomada de decisão.

Ao conceber seu modelo, com um caráter analítico e racional, Stufflebeam coloca

quatro tipos de decisões representadas pelas fases de planejamento, estruturação, implementação e reciclagem que correspondem especificamente a quatro tipos de avaliação: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto (VIANNA, 2000).

A avaliação de contexto subsidia as decisões de planejamento, diagnostica os problemas e necessidades e permite fundamentar uma base lógica para determinação de objetivos de um programa educacional. É o tipo mais comum de avaliação e os instrumentos utilizados são, dentre outros, entrevistas, pesquisas, análise documental e testes.

A avaliação de insumos objetiva estruturar as decisões procura estabelecer o uso dos diversos recursos necessários para alcançar os objetivos definidos pelo programa. Assim, prevê os procedimentos a serem implantados e as estratégias alternativas sendo sua função determinar a melhor maneira de satisfazer os novos objetivos propostos, pois fornece informações para as tomadas de decisão.

A avaliação de processo destina-se à implementação de decisões, objetiva fornecer as informações periódicas sobre os procedimentos em ação, monitora vários aspectos, a fim de detectar deficiências de planejamento, efetua as devidas correções.

Segundo Vianna (2000, p. 107), “a avaliação do processo, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação, possibilita, também, o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas”.

A avaliação de produto, refere-se à determinação dos resultados alcançados, tanto durante o programa, quanto ao seu final, determina discrepâncias entre o pretendido e o real, e, analisa os fatores determinantes nessa diferença. Fornece, ainda, dados que possibilitam a reciclagem de decisões.

Vianna (2000) destaca que para Stufflebeam et al, a cada tipo de decisão corresponde um tipo de avaliação, sendo necessário ressaltar que a abordagem apresenta a avaliação segundo o papel que desempenha em um sistema de mudança social planejada. É a avaliação para melhorar e não para provar, tendo como ponto central o processo de descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas.

Percebe-se a partir das contribuições de Stufflebeam que a avaliação passa a ser vista como julgamento de valor, supera seu sentido descritivo e diagnóstico, não se restringe a apenas descrever os resultados obtidos, mas busca melhorar o processo

enquanto este se desenvolve..

Outra grande contribuição ao campo da avaliação foi a de Robert. E. Stake. O seu modelo preconizava que a avaliação tinha como finalidade procurar responder aos problemas e questões reais que se colocavam aos professores e aos alunos, no desenvolvimento de um programa educativo.

Nessa abordagem, a avaliação centra-se mais nas atividades do programa do que nas intenções do mesmo. Leva em consideração as diferentes interpretações daqueles que estão envolvidos no programa, enfatiza a necessidade de implicá-los na análise e valoração do programa.

A partir da década de setenta em oposição ao modelo quantitativo, ganham destaque as discussões sobre avaliação qualitativa. Os instrumentos e abordagens baseados na avaliação enquanto medida passam a ser questionados, por não oferecerem informações suficientes em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Stake discutiu a diferenciação entre avaliação quantitativa e qualitativa, caracterizando as duas abordagens a partir de suas especificidades, mas ao tempo enfoca a necessidade de não polarizar as duas dimensões uma vez que para este autor,

as generalizações que as avaliações e/ou pesquisas quantitativas e qualitativas não são as mesmas, considerando que possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação, por isso, acreditamos que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se completem para a estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenómeno visto por intermédio de óticas diferentes (VIANNA, 2000, p. 124).

Um outro aspecto apresentado por esse modelo caracteriza a avaliação em duas dimensões: um formal e outra informal. A primeira depende de “observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivos”. A segunda, “depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados” (VIANNA, 2000).

A abordagem de Stake ficou conhecida como avaliação responsiva, tendo como alguns de seus pressupostos o resgate da subjetividade, através das análises interpretativas e a interação entre os sujeitos envolvidos, baseando-se na negociação. Diferentemente de alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa,

projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século. Todo esse campo conceitual se reflete na avaliação da aprendizagem, por se esta, uma sub-área da avaliação educacional.

Perrenoud (1999) destaca que o surgimento da avaliação formativa está associado às idéias de Bloom em 1960 com a pedagogia do domínio que defendia no nível de escolarização obrigatória que todos podiam aprender, o que gerou assim a possibilidade de tornar a avaliação regulação das intervenções e das situações didáticas.

2.3 A avaliação na contemporaneidade

No atual contexto, a avaliação ganha papel de destaque nos mais diversos âmbitos, sobretudo nas políticas educacionais, que visam assegurar um padrão de qualidade aos processos educacionais, tendo em vista as exigências do mundo globalizado, bem como a avaliação da aprendizagem relacionada ao desempenho acadêmico do aluno em todos os níveis de escolarização.

Diante da complexidade que envolve o tema, diversos estudiosos vêm procedendo a análises diferenciadas, no que diz respeito aos mecanismos, processos e especificidades da avaliação, destacando a necessidade de entendê-la a partir da compreensão dos vários elementos que a constituem, dentre eles: a concepção de conhecimento, de sociedade, de educação, de currículo, de ensino e de aprendizagem.

De um lado, estão aqueles que a defendem numa visão salvacionista de todas as mazelas do sistema educacional, já para outros é tida como causadora de todos os males da educação. A este respeito Cruz e Cavalcante (2008, p.47) destacam que

na nova cultura avaliativa que se instalou com grande aderência da sociedade, a avaliação é apresentada para muitos, como solução de todos os problemas educacionais, enquanto para outros, ela é considerada a grande vilã da problemática atual da educação.

Dessa maneira, é necessário não reduzir o complexo fenômeno avaliativo a tais enfoques, uma vez que essa polarização corre o risco de ser simplista, não contribui para ampliar a compreensão acerca da avaliação, entendida aqui enquanto processo complexo e multifacetado, revestido de caráter político, técnico e ético.

Embora haja um enorme avanço no campo teórico da avaliação, habitualmente,

quando se fala de avaliação, ainda se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Hoje em dia, este continua sendo o principal alvo de qualquer aproximação ao fato avaliador (ZABALA, 1998). Uma confirmação desta perspectiva, evidenciada claramente no cotidiano escolar, é que tanto professores, quantos alunos reduzem o processo avaliativo à aprovação ou à reprovação, em uma lógica de resultados:

Os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados (...). Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem (...). O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2008, p.19).

Os professores, os gestores, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como instrumento ou processo de avaliar o grau de alcance, de cada menino ou menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares (ZABALA, 1998).

Verifica-se assim que os diversos sujeitos envolvidos no processo avaliativo compactuam de concepções bastante enraizadas sobre a avaliação, suas funções e instrumentos, pois

Muitos dos problemas de compreensão do que acontece nas escolas não se devem tanto às dificuldades reais. Devem-se mais aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica (ZABALA, 1998, p.196).

Entendemos que qualquer possibilidade de mudança associada a esse processo, necessitará inevitavelmente, de uma ruptura com a lógica vigente, na construção de novos paradigmas que norteiem o pensar e o fazer pedagógico, uma avaliação a serviço das aprendizagens dos sujeitos.

Nessa perspectiva, como foi discutido anteriormente, já faz algum tempo, que estudiosos do campo educacional e educadores buscam construir novos princípios para que a avaliação não se limite à valoração dos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, Garcia (2008) destaca a existência de uma tendência a tentar resolver os problemas de educação, sofisticando os testes, as provas, os exames, que reduz a avaliação ao bom uso dos aspectos estatísticos destes instrumentos.

Nessa lógica, não há espaço para o diálogo, muito menos para a possibilidade de se considerar que os sujeitos possuem percursos diferenciados de aprendizagem, e que estes, sim são o objeto essencial de um processo avaliativo. Na lógica avaliativa classificatória não se articula teoria e prática na busca da construção de uma avaliação que priorize os aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção,

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética” (ESTEBAN, 2008, p.8).

Na educação, estudiosos da área colocam-se contra as notas e defendem a avaliação a serviço do aluno, mais do que ao sistema, porém, essas reflexões não são acompanhadas de mudanças no cotidiano escolar, o que faz com que as gerações sigam sempre os mesmos caminhos e sofram as mesmas desilusões (PERRENOUD, 1999).

Uma alternativa possível para compreender essas contradições encontra-se no fato que:

Muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos e alunas devem ser comparadas, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes sejam modificados os termos desta classificação (ESTEBAN, 2008, p. 11).

Há que se observar que a simples mudança de termos, não ressignifica o processo avaliativo. Algumas escolas e sistemas elegem o conceito, para ocultar uma escala de valor numérico, tão tradicional quanto qualquer outra.

Então, podemos nos perguntar: Porque o campo epistemológico da avaliação tem avançado tanto, e ainda não conseguimos reconstruir nossas práticas? Como fazer uso das contribuições teóricas no campo da avaliação para que realmente se construa uma nova lógica avaliativa? As respostas a estas perguntas estão sendo construídas no interior dos sistemas educacionais, com base no diálogo entre os diversos atores do âmbito educacional e na reflexão sobre as práticas docentes.

As mudanças em educação exigem dentre outros itens, uma mudança de mentalidade, sendo necessário ressignificar experiências, crenças, valores, formas de pensar e agir. Tal mudança requer desconstruir e reconstruir as concepções e práticas da avaliação, romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão, tão presentes no sistema de ensino. Assim,

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la do dinamismo que encerra a ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, 2000, p.32).

Nesse sentido, é necessária uma mudança de paradigma em relação aos significados subjacentes aos processos de aprender, de ensinar e de avaliar.

2.4 Avaliação e intenções educacionais: em busca de novas práticas.

Como discutimos ao longo dessa conceituação, a dinâmica da avaliação é complexa e não linear, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e em múltiplas dimensões. Assim, para que se possa discutir a construção um modelo de avaliação centrado na aprendizagem, faz-se necessário, antes de tudo, entender que

Por trás de qualquer proposta didático-pedagógica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas em relação aos processos de ensinar e aprender (ZABALA, 1998, p. 23).

Portanto, qualquer intervenção pedagógica estará estreitamente relacionada ao modo como concebemos a educação, a finalidade da atuação docente, e aos sujeitos que queremos formar. Qual é o papel do educador na escola? Que tipo de sociedade queremos construir? Que sujeitos queremos formar?

Diante dessas questões Luckesi (2006) aponta que o processo avaliativo está relacionado ao contexto mundial educacional da época: "(...) não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica (p. 28).

Se a aprendizagem é concebida apenas numa dimensão cognitiva, e valoriza-se a memorização das disciplinas ou matérias tradicionais, a simples repetição e reprodução de conteúdos "aprendidos" pelos alunos será necessária para satisfazer a um modelo de avaliação centrado no resultado, o que implica em uma avaliação que leva em

consideração apenas o produto. Neste sentido, Zabala (1998, p.28) destaca que “Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas elas, e sim, aquelas que se tem considerado mais relevantes”.

Por outro lado, se o ideal de escola centra-se na formação integral, contempla não só as capacidades cognitivas, mas todas as dimensões que envolvem a natureza humana e as relações do sujeito com o meio social, as formas e os instrumentos da avaliação tradicionalmente usados na escola, já não conseguirão satisfazer aos anseios de uma nova forma de avaliar. Nesse sentido, entende-se que, se o papel da escola vai muito além da formação para o mercado de trabalho, buscar-se-á uma redefinição da atuação docente, do fazer pedagógico na construção de práticas avaliativas na perspectiva formativa-reguladora. Assim,

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos pressupostos da avaliação mudam. (ZABALA, 1998, p.197)

Neste caso, a avaliação contempla as diversas dimensões do fazer docente, a serviço das aprendizagens dos alunos, deixa de ser um elemento sancionador e qualificador, para tornar-se um elemento regulador das aprendizagens.

A escola é, nesse contexto, um espaço de ressignificação, de produção de conhecimentos, valores e competências e a avaliação uma ferramenta para acompanhar a relação de ensino e aprendizagem, de modo que ofereça as informações necessárias para manter o diálogo entre os sujeitos e as práticas envolvidas no cotidiano dos espaços de aprendizagem (SILVA, 2006).

A função avaliativa muda de perspectiva quando se compreende o seu papel, enquanto instrumento norteador da atuação docente, na medida em que esta possibilita ao educador entender os percursos de aprendizagem de cada aluno. Sendo necessário compreender que

A avaliação não é um processo em si mesmo, não é um fim, mas um meio articulado ao planejamento, ao ensino e a aprendizagem que procura informar como os objetivos do trabalho pedagógico estão se concretizando, tendo como referência, principalmente, as necessidades socioeducativas dos aprendentes (SILVA, 2004, p.60)

Transformar a prática avaliativa significa, então, questionar a educação desde as

suas concepções, seus fundamentos, sua finalidade, até suas formas de organização, suas normas burocráticas, entre outros aspectos. Significa, sobretudo, mudanças conceituais e a redefinição de conteúdos e das próprias funções docentes para que se alinhe a um caminho formativo como discutiremos a seguir.

2.5 Avaliação formativa: um caminho possível

Nem tudo que é ensinado deve transforma-se automaticamente em objeto de avaliação; nem tudo que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. Felizmente, os alunos aprendem muito mais do que o professor costuma avaliar. Ao contrário, não está tão claro que aquilo que o professor avalia seja realmente o mais valioso (MENDEZ, 2002, p.35).

Vivenciamos um tempo em que por um lado, o emprego dos adjetivos agregados à avaliação da aprendizagem são inúmeros: “processual”, “reguladora”, “democrática”, “qualitativa”, “responsiva”, “igualitária”, entre tantos outros. Em grande parte estes termos são associados à avaliação formativa, e integram o discurso da maioria dos professores das diferentes modalidades e níveis educacionais. Por outro lado, o conceito de avaliação formativa vem sendo incorporado não só ao discurso pedagógico, nas propostas curriculares e na legislação vigente, nos planos, programas, projetos, regimentos, entre outros. É muito comum falar em avaliação formativa, como se ela fizesse parte do cotidiano escolar. Entretanto, as ideias subjacentes ao termo, presentes no papel e no discurso formal de muitos docentes, nem sempre correspondem ao que efetivamente ocorre na prática avaliativa, ainda sem materialidade no cotidiano escolar.

O que significa de fato a avaliação formativa? De que modo ela ocorre? O que a diferencia dos outros enfoques avaliativos? Quais são suas principais características? Embora estas sejam perguntas que aparentemente são fáceis de responder, nem sempre as respostas são claras o suficiente para que sejam incorporadas ao fazer do professor, tendo em vista que a mudança na perspectiva avaliativa envolve uma mudança nas formas de pensar o fazer pedagógico como um todo. É possível praticar uma avaliação formativa em modelos de ensino e de aprendizagem baseados na transmissão do conhecimento?

Longe de querer aqui esgotar o sentido e o significado da avaliação formativa, buscamos reunir algumas ideias que nos auxiliem na compreensão e reflexão sobre o processo avaliação neste enfoque.

Diversos estudiosos utilizam denominações variadas de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa. Mendez (2002) defende uma perspectiva de avaliação crítica baseada na aprendizagem *com e sobre* a avaliação; Esteban (2001) aponta a necessidade de uma Avaliação investigativa; Vasconcelos (1995) com uma abordagem dialética, sob influência do pensamento marxista; Perrenoud (1999) fundamenta com precisão a importância de materializar uma avaliação formativa, faz uma crítica veemente à avaliação concretizada em hierarquias de excelência; e Romão(1998) discute a Avaliação dialógica, de total influência Freiriana.

Não há consenso entre os autores no que se refere a um significado único para o termo avaliação formativa. Santos (2008, p.29) destaca que os diferentes autores assumem que quando falam em avaliação formativa se referem a todas “as atividades desenvolvidas pelos professores e /ou alunos que fornecem informação a ser usada como feedback para modificar as actividades de ensino e aprendizagem”.

Nesse sentido, encontramos em Perrenoud (1999) uma definição que compactua do mesmo pensamento, uma vez que para este autor “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (p, 103). A avaliação é assim entendida como um elemento regulador da aprendizagem, permeia todo o processo de construção do conhecimento, oferece informações sobre o percurso de aprendizagem dos sujeitos, para que possam redimensionar os aspectos da prática docente, que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento do aluno.

A respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, Esteban (2008) aponta que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (p.19).

Nesta perspectiva, o foco da avaliação muda em função da finalidade que se atribui a ela, concebendo-a como um processo contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido,

A idéia de avaliação formativa leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de enfatizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p.89).

Trata-se de uma avaliação que prioriza os aspectos qualitativos do processo avaliativo com o intuito de redimensionar o fazer docente, de modo que este se materialize em práticas que auxiliem os sujeitos nos seus percursos de aprendizagem. A este respeito, Mendez (2002) enfatiza que

a avaliação que aspira ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A avaliação que não forma e da qual os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis mais básicos de formação (p.16).

Baseados em diferentes autores que discutem avaliação formativa (Mendez, Perrenoud, Silva, Santos, Esteban, entre outros), sintetizamos algumas de suas características, que serão apresentadas a seguir:

- **o caráter processual e democrático**, processual no sentido de que ela ocorre de forma transversal, perpassando todo o caminho de aprendizagem do aluno, e democrática na medida em que a participação ativa do aluno se faz necessária e justa, sendo uma excelente oportunidade para o compartilhamento das responsabilidades entre professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem, por ter

Proporcionado uma retro-alimentação do trabalho pedagógico, no sentido de favorecer o permanente desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aprendente (...) cruzando o trabalho docente na perspectiva de colaborar para sua contínua desconstrução e reconstrução (SILVA, 2004, p. 62)

- **a negociação e a transparência**, enquanto elementos essenciais no processo avaliativo, envolve professores e alunos como co-responsáveis na escolha dos critérios e no desempenho de suas tarefas para a efetivação das práticas avaliativas, pois “ os critérios de valorização e de correção deverão ser explícitos, públicos e publicados, negociados entre professor e alunos. Maior transparência equivale a maior equanimidade

e equidade” (MENDEZ, 2002, p.16);

- a **pluralidade** e a **diversidade de instrumentos**, busca não apenas a observação, mas objetiva uma ação intencional sobre o ato educativo, engloba tanto o aluno, quanto o professor no processo avaliativo de sua ação docente, precisando materializar-se através de metodologias, de procedimentos didáticos previamente planejamentos e flexibilizados durante sua efetivação(Silva, 2004, p. 63);

- oferece o **feedback** para o aluno, e para o professor, pois indica os caminhos e aponta alternativa para o desenvolvimento do aluno, e oferece ao professor informações para intervenção que propicie a regulação das aprendizagens dos alunos.

Zabala (1998) destaca a avaliação formativa em quatro etapas que se relacionam, interpenetram e complementam-se no processo avaliativo. A primeira seria a *avaliação inicial*, que consiste em “conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser e como aprendê-lo” (p.199).

A avaliação inicial permite ao professor obter as informações necessárias para construir suas intervenções didático-pedagógicas em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem, tendo como partida o que os alunos já sabem, e como ponto de chegada o que eles precisam saber, busca formas de intervir que possibilitem o progresso do aluno no seu percurso de aprendizagem.

Uma outra etapa, que complementa a anterior, proposta por Zabala (1998) enfoca o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que o autor designa como *avaliação reguladora*.

Em sua função reguladora a avaliação busca a reflexão sobre o percurso de aprendizagem do aluno, suas formas de aprender, as intervenções didático-pedagógicas, e analisa estes componentes a fim de tomar as decisões pertinentes para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A terceira, que também complementa as demais, é a *avaliação final*, que diz respeito ao resultado obtido e a análise do processo que o aluno seguiu na construção do conhecimento. A quarta, e última etapa, que incorpora e integra as três anteriores, é a *avaliação integradora*, que se refere a:

todo percurso do aluno, entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as

previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 201).

É importante entender que embora cada etapa avaliativa apresentada acima tenha seus focos em diferentes elementos dos processos de ensino e aprendizagem, elas não são estanques, e interrelacionam-se, para que cumpram a sua função global.

Os modelos teóricos de avaliação formativa oferecem subsídios para a reflexão sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar, apontam a necessidade de avaliar os distintos momentos do processo didático, levando em consideração prioritariamente os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, e têm como fundamento essencial a ação-reflexão-ação.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem no contexto da EaD enfatizamos que esta, embora possua especificidades relacionadas a modalidade em que está inserida, possui questões muito comuns ao contexto da educação presencial, sobretudo aqueles relacionados aos conflitos e ambigüidades entre o discurso e a prática educativa.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir alguns pressupostos da avaliação da aprendizagem na EaD *online* com o intuito de discutir as especificidades da avaliação nessa modalidade, bem as aproximações e distanciamentos existentes com a educação presencial.

2.6 A avaliação da aprendizagem na EaD *online*

Partimos do pressuposto de que por trás de toda ação educativa existe uma concepção de Ensino e de Aprendizagem. Em se tratando especificamente da avaliação da aprendizagem, essa ideia ganha força uma vez que a forma como o processo avaliativo se efetiva na prática docente, varia em suas finalidades e instrumentos de acordo com o que se concebe acerca do ensinar e do aprender. A este respeito, a educação a distância *online* tem como especificidade o fato de utilizar tecnologias que oferecem diversas formas de interação, seja com conteúdos informativos, seja através da interação entre os sujeitos.

Desse modo, à medida em que se acessa aos ambientes *online* de aprendizagem, percebe-se que além da informação existe à disposição recursos que possibilitam a interlocução entre os sujeitos, o que favorece a aprendizagem, uma vez que:

Na educação *online* os textos sobre os conteúdos em estudo podem ser disponibilizados em forma de hiperlinks, que permitem ao aprendiz decidir o rumo da sua navegação pelos diversos links disponíveis, revelando um pensar não-linear, de modo que os conhecimentos se reorganizam conforme os objetivos ou contextos, uma forma de trabalho que geralmente não tem espaço na educação convencional (SANTOS, 2008, p.90).

Nessa perspectiva, qualquer ação educativa comprometida com a real aprendizagem dos sujeitos, baseia-se no diálogo, na troca, na participação e colaboração. Entendemos que estes devem ser elementos centrais de qualquer ação didático-pedagógica a distância. Silva (2006) enfatiza que:

a sala de aula como ambiente digital *online* tem (...) uma especificidade muito própria, em nada semelhante à sala de aula baseada na pedagogia da transmissão. Nesse contexto, felizmente, podemos dizer que as disposições informacionais e comunicacionais do computador online estão em sintonia com os indicadores de qualidade em educação e com os fundamentos da “avaliação mediadora”. Liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e de conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa são princípios essenciais em educação cidadã (2006, p.27).

As possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas viabilizam uma aprendizagem baseada na construção coletiva. A internet oferece diferentes ferramentas de comunicação, como fóruns, salas de bate-papo, mensageiros instantâneos, *blogs*, listas de discussão, além de tantas outras interfaces que possibilitam o diálogo, o debate e a negociação (SILVA, 2006) e, viabiliza, assim, um efetivo acompanhamento do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, convém citar um termo que vem ganhando destaque enquanto referencial para aprendizagem em ambientes virtuais: aprendizagem colaborativa, que embora não seja um termo novo, vem se popularizando bastante no campo da EaD *online*. Mas o que seria aprendizagem colaborativa? Segundo Alcântara (2003),

A aprendizagem colaborativa é um processo de reestruturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades a que já pertence. Assume, portanto, que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem é um processo sociolingüístico (ALCÂNTARA, 2003, p. 23).

Alcântara et al (2004), apresentam quatro elementos básicos enquanto estratégias

para a aprendizagem colaborativa:

1) **a interdependência positiva**, que se fundamenta na responsabilidade de todos sobre a produção final que está sendo construído, sendo imprescindível que os sujeitos envolvidos sejam co-responsáveis pela construção do conhecimento do grupo;

2) **a interação face-a-face**, que se caracteriza pela cooperação entre os sujeitos, indo ao encontro do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), na qual o processo de aprendizagem é favorecido pelas interações sociais que os sujeitos “menos experientes” tem com os “mais experientes” ;

3) **a contribuição individual** fundamentada na idéia de que em toda aprendizagem em grupo, é necessário que o sujeito tenha a compreensão da importância da sua participação no trabalho, sendo este um elemento motivador que tornará a aprendizagem mais rica;

4) **desenvolvimento de habilidades interpessoais e de atividade de grupo**, este elemento além de possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conceitos pertinentes ao trabalho proposto, desenvolve a habilidade de relacionamento em grupo.

Assim, compreendemos que a aprendizagem colaborativa na EAD *online* potencializa o processo de construção do conhecimento e possibilita a realização de uma avaliação formativa, dialógica. Entretanto, sabemos que a avaliação da aprendizagem na modalidade a distância é um tema polêmico, constantemente evocado nos debates educacionais, sobretudo, em se tratando das concepções e modelos de avaliação que possam ser mais adequados ao contexto educacional *online*, assim como, a utilização da metodologia pedagógica que esses ambientes virtuais de aprendizagem oferecem, a partir de suas interfaces.

Esta controvérsia é complexa considerando-se, por exemplo, a ZDP, cuja base teórica sustenta a importância da mediação do *outro mais competente*, assim, a mediação docente na EaD assume um papel relevante, entretanto, o que ocorre em alguns modelos de cursos, é que as atividades se pautam numa perspectiva instrucionista dos processos de ensino e de aprendizagem, e relegam ao último plano o papel do *outro mais competente*. O processo de aprendizagem na EaD passa a ser, assim, uma tarefa solitária, na qual nem sempre é possível obter sucesso.

Partimos da idéia inicial de que a EaD *online*, enquanto modalidade que ainda está se firmando quanto aos seus princípios, fundamentos e práticas, tem como base a experiência dos cursos presenciais para estruturar suas concepções e ações. Entretanto, consideramos que a mais vasta experiência com o ensino presencial não é suficiente para

assegurar a qualidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, isto porque, a EaD *online* possui uma lógica própria de concepção e linguagem, não tendo sentido algum a tentativa de transpor os modelos educativos presenciais para os espaços de aprendizagem na modalidade a distância *online*.

Consideramos que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) caracterizam-se, tanto quanto a sala de aula presencial, pelo oferecimento de numerosas possibilidades colaborativas e interativas, baseadas na multiplicidade de fontes de dados, informações e recursos disponíveis que podem ser utilizados de diversas formas, através de momentos síncronos e assíncronos, o que pode contribuir para que seja viabilizada uma avaliação formativa, mediadora e dialógica.

Dentre as ferramentas disponíveis nos AVAs, destacamos o *fórum de discussão online*, enquanto interface que pressupõe uma relação dialógica, processual e colaborativa na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Kratochwill pontua que “os AVAs incorporaram didaticamente essa interface como mais uma possibilidade interativa de aproximação das distâncias, de colaboração, de diálogo, de socialização e de trocas de informação e de reflexão” (2007, p.7), constituindo-se assim, em uma interface que possui uma rica e vasta possibilidade de avaliação na concepção dialógica.

As diversas visões sobre avaliação podem se prestar a variados papéis. O mais comum – evidentemente, não o melhor, nem o ideal – é o de certificação, ligado diretamente à necessidade de provimento de um grau de classificação institucionalmente válido. Em cursos *online* o modelo predominante está associado ao aspecto somativo da avaliação, através de instrumentos de verificação, cuja função é atribuir uma nota. As próprias determinações oficiais impõem a existência de momentos presenciais, com provas isoladas e descontextualizadas dos demais momentos de ensino e de aprendizagem. Os resultados dessa avaliação devem predominar sobre todos os demais resultados alcançados ao longo do processo (KENSKI, 2006). Em contrapartida ao que se efetiva na prática avaliativa a distância, Silva (2006) destaca 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. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá que 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 próprias atuação (p.23).

Um estudo recente realizado por Santos (2008) confirma a dificuldade existente na concepção e na prática pedagógica dos docentes quando se trata da avaliação na EaD. Uma dessas dificuldades refere-se à compreensão da função da avaliação, pois existe uma distorção conceitual em relação à concepção avaliativa dos docentes, uma vez que nos relatos apresentados na pesquisa, a avaliação aparece em grande parte associada “a classificação, a preparação de provas de seleção, com vestibulares e concursos.”

Embora as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes virtuais ofereçam possibilidades múltiplas para que o professor possa mediar a aprendizagem do aluno e desenvolver um processo de avaliação formativa, a partir do levantamento de informações que o auxiliem na criação de intervenções e estratégias de aprendizagem.

O estudo realizado por Santos (2008) aborda a questão do uso das ferramentas para avaliação oferecidas pelo AVA e a autora afirma que

ferramentas que possibilitem o controle da participação do aluno e da assiduidade na entrega das tarefas pode ser útil para a avaliação da aprendizagem, mas não é suficiente para o professor identificar os avanços e dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem dos assuntos (p,146).

Confirma-se, assim, a idéia de que a tecnologia por si só não consegue modificar a prática avaliativa, por mais recursos que ela ofereça, constitui-se em ferramentas para ser utilizada como meio, e não como fim em si mesmas, sendo imprescindível a mediação do professor para que o processo de avaliação ocorra na perspectiva formativa, processual, reguladora das aprendizagens.

2.7 O erro nos processos de ensino e de aprendizagem

Ao longo de muito anos no âmbito educacional o erro esteve associado ao fracasso e a inexactidão, cabendo à escola “punir” todo e qualquer erro do aluno, considerando-o como incapacidade dos sujeitos. Assim, o sistema escolar conservador tem como pressuposto inicial a inaceitabilidade do erro nos processos de ensino e aprendizagem. A preocupação existe nesse paradigma é focada nos resultados obtidos pelos sujeitos, a

partir de um padrão único, considerado “correto”. Esteban (2001, p.16) destaca que nesse sistema o:

O aluno deve seguir uma lógica única, de um só saber, reconhecendo um conjunto de conhecimentos como único e legítimo. Neste sentido têm-se por ‘verdade’ o que a escola ensina como sendo o ‘certo’.” Divergir deste contexto é considerar “errado” o conjunto de pensamentos ou ações do aluno.

Entretanto, a despeito da cultura escolar acerca do erro, as teorias sócio-interacionistas da aprendizagem emergiram trazendo um novo olhar sobre esse elemento, enfatizando a sua função construtiva nos processos de ensino e de aprendizagem, desde os clássicos teóricos, até as discussões mais atuais.

Para La Taille (1997), a teoria piagetiana da inteligência humana redimensionou o enfoque sobre o erro, considerando vários aspectos, “de pecado capital da aprendizagem, o erro ganhou certa nobreza, foram demonstradas sua função e utilidade” (p.25).

Através do avanço da investigação científica acerca temática – pode-se afirmar que o erro construtivo diz respeito às hipóteses elaboradas pelo sujeito, sustentadas por uma lógica interna de quem “ainda não sabe”, mas que está no processo de construção desse saber, possuindo esse erro um sentido fundamental para a compreensão do saber que está sendo construindo.

Assim, o erro é visto como parte inerente aos processos de ensino e aprendizagem, possuindo uma multiplicidade de sentidos associados à construção do conhecimento, além de ser um elemento significativo e impulsionador da aprendizagem.

Na verdade, o erro visto como construtivo, caracteriza-se como uma tentativa de acertar. Quando o sujeito erra, é porque, efetivamente, buscou realizar uma tarefa, para a qual ainda não obteve êxito.

Ocorre, porém, que de um lado, tradicionalmente, a escola não tem estabelecido diferença entre o erro integrante do processo de aprendizagem e aquele classificado como simples engano ou mesmo desconhecimento. Por outro lado, há, em certas realidades, uma distorção do entendimento sobre o erro, na qual a constatação do erro é simplesmente diagnóstica e não vem acompanhada de uma intervenção didático-pedagógica, que possibilite ao aluno acertar. Ou seja, os professores, muitas vezes, adotam posições radicais, ou “punem” o erro do aluno, na tentativa de “bani-lo nos processos de ensino e aprendizagem, ou simplesmente constata o erro, mas não

intervém reflexivamente sobre aquele erro, esperando que o aluno acerte espontaneamente.

Prevalece, assim, a interpretação equivocada de que a ausência de erros nas atividades escolares apresenta-se como legítima manifestação da aprendizagem. Essas interpretações comprometem a idéia do erro como algo ligado ao processo de aprendizagem e que carece da intervenção pedagógica.

Na perspectiva piagetiana o aprendiz passa por fases de equilíbrio e desequilíbrio em sua trajetória de aprendizagem. Esse processo é natural quando se interage com o novo objeto de conhecimento. Assim, o erro nos processos de aprendizagem é indicador da lógica do sujeito que aprende e essa lógica se expressa nas contradições entre os esquemas de assimilação e a realidade. (PIAGET, 1997)

Os estudos de Vygotsky também ofereceram elementos indicativos para se repensar o erro nos processos de ensino e de aprendizagem, ao conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal, este autor nos indica a existência da distância entre o desenvolvimento real e próxima, conseqüentemente, ao percorrer essa trajetória, na sua construção do conhecimento, o sujeito erra, e daí surge a importância da mediação do sujeito mais experiente.

Nesse sentido, o erro não ocorre por acaso, mas contém hipóteses implícitas (teorias em ação) no processo de conhecimento. E dessa forma, o erro passa a ser colocado no centro do conhecimento, tendo um lugar nobre no processo de conhecer.

Considerando-se as discussões teóricas sobre a função do erro nos processos de ensino e aprendizagem, convém, ressaltar que tais debates ainda não foram incorporados às práticas avaliativas da maioria das nossas escolas e sistemas educacionais. A despeito de todos os debates, a cultura avaliativa predominante, ainda não atribui ao erro uma função construtiva na aprendizagem dos sujeitos. O que se tem, de fato são posturas opostas em relação à esse componente da aprendizagem. De um lado encontram-se as práticas avaliativas conservadoras que punem radicalmente o erro, tornando a avaliação uma mera verificação da quantidade de acertos e erros dos sujeitos. E por outro lado, encontram-se os pseudo-interacionistas, que tomam frente ao erro uma postura espontaneísta por entenderem, equivocadamente, que ao ser o erro um elemento natural do processo de aprender, também deve ser natural a transição do erro para o acerto.

Desse modo, entende-se que o erro precisa ser objeto de reflexão cuidadosa por parte dos docentes, pois em ambas posturas descritas acima, os equívocos frente ao erro estão presentes e são igualmente prejudiciais à aprendizagem.

Cabe a avaliação da aprendizagem, a função de reflexão e intervenção sobre os processos de ensinar e de aprender, e nestes se incluem a mediação, e a forma de lidar com os erros dos sujeitos, intervindo de modo a promover situações didáticas que possam ajudar o aluno na construção de suas aprendizagens.

E em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem à distância, a visão que se tem do erro do aluno, bem como a postura que é assumida diante dele, terão papel relevante nas opções teórico-pedagógicas que são feitas. Há que se considerar que ainda mais relevante o papel docente na mediação pedagógica, que envolve entre outros fatores, a forma de lidar com o “erro” e o “acerto”, e disso discorrerá o *feedback* para o aluno.

2.8 Procedimentos e Instrumentos avaliativos nos processos de ensino e de aprendizagem

Sendo a avaliação um dos principais elementos que compõem a organização da prática pedagógica, uma das principais questões que se coloca *a priori* para os docentes diz respeito à materialização da avaliação no cotidiano escolar. Como avaliar? Que instrumentos utilizar? A cultura avaliativa tradicional elegeu como um de seus principais instrumentos, a prova, entendida nessa abordagem como único instrumento avaliativo capaz de demonstrar efetivamente o resultado da aprendizagem.

Com o advento de novas abordagens teóricas no campo conceitual da avaliação e a discussão a respeito das mudanças de sua função nas últimas décadas, é possível compreender a função dos instrumentos avaliativos para muito além da simples verificação, seleção e classificação, as quais predominaram na cultura avaliativa da escola conservadora.

Silva (2004) destaca que a avaliação numa perspectiva formativa-reguladora pode trilhar diversos caminhos metodológicos, tendo como pressupostos a negociação, a diversidade de instrumentos, à pertinência destes às etapas dos processos de ensino e aprendizagem, como também a natureza dos conhecimentos, objeto dessas aprendizagens.

Nesse sentido, os instrumentos são as formas que o professor estabelece previamente para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, devendo estar adequados ao que se pretende avaliar, de modo a oferecer indicações sobre a trajetória

de aprendizagem do aluno.

A questão dos instrumentos avaliativos não se pauta “neste” ou “naquele” instrumento, mas sim na forma como são utilizados, seus propósitos, finalidades e contribuições qualitativas para a aprendizagem dos alunos. A este respeito Mendez enfatiza que:

Quando se fala em avaliação, são muitas as técnicas e muitos os métodos anunciados para resolver os problemas relacionados com ela. No entanto, não são tão variados, sobretudo porque a maioria está a serviço dos mesmos fins, são utilizados para os mesmos usos e desempenham as mesmas funções. Por isso há tão pouca diversidade na oferta, além de expressões novas: exame tradicional: entrevista, observação, correção de provas, provas objetivas, auto-avaliação, co-avaliação, relatórios, dossiês. O importante, em todos os casos, serão os usos feitos delas e as funções anunciadas e ocultas que desempenham (MENDEZ, 2002, p. 91)

Em se tratando dos instrumentos avaliativos na Educação a Distância há que se considerar ainda a distinção entre instrumento avaliativo e ferramentas disponíveis nos AVA's para avaliar o aluno. A ferramenta do ambiente, por sua natureza, não é em si um instrumento avaliativo, mas pode se tornar e ser selecionada e utilizada de acordo com os critérios elencados no processo de avaliação.

As questões sobre avaliação da aprendizagem em EaD são, de um modo geral, comuns às questões da avaliação no ensino presencial. O que avaliar? Como e Porque avaliar? Que instrumentos utilizar? Entretanto, no contexto da EaD online esse debate é acrescido de algumas particularidades, girando entre outras questões, em torno e como garantir o rigor? Qual é a legitimidade dos processos avaliativos nessa modalidade. A este respeito Gomes (2009, p. 2)

No contexto da Educação online, uma das questões que mais amiúde é colocada de imediato, prende-se com a dificuldade de verificação da identidade dos estudantes que pretendemos avaliar online – como avaliar essa identidade? Outras questões também são frequentemente colocadas: como avaliar os processos de aprendizagem e não apenas os produtos? Como “conhecer” os estudantes, as suas motivações, interesses, dificuldades, quando com ele não contactamos diretamente?

Mais uma vez nos deparamos com questões que embora pareçam distintas, são comuns, tanto ao contexto educativo presencial, quanto a distância. Será o simples fato de estar presente fisicamente na sala de aula, garante a legitimidade dos processos de avaliação? Ou por outro lado, será que o fato de professor e aluno estarem separados

geográfica e fisicamente impossibilita-os de conhecerem uns aos outros, e invalida a construção de processos de ensino e aprendizagem a distância.

Se concordarmos com qualquer uma das hipóteses acima estaremos colocando por terra todas as discussões relativas às temáticas da avaliação da aprendizagem e da educação a distância, como também estaremos desperdiçando as inúmeras possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação oferecem para o contexto educacional. Parece-nos contraditório afirmar que a distância física e geográfica torna ilegítima a avaliação da aprendizagem na modalidade a distância, se a todo tempo, e nos quatro cantos do mundo, assistimos a ampliação das redes de aprendizagem. Será essas redes só funcionam para contextos de aprendizagem informal? Ou melhor dizendo: podemos ensinar a distância, aprender a distância, mas não podemos avaliar sem ser na presença física e geográfica.

Diante disso, entendemos que a avaliação em EaD *online* precisa ser ressignificada, ultrapassando os limites impostos pela lógica avaliativa tradicional, uma vez que os espaços virtuais de aprendizagem se caracterizam pela interação, pois, como destaca Kenski (2008) esses ambientes “partilham de fluxo e mensagens para a difusão dos saberes, construindo-se com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com os aparatos tecnológicos (p.55), mas sinta-se inserido em uma rede de aprendizagem, na qual cada sujeito é importante na sua aprendizagem pessoal e coletiva.

Nessa lógica, não faz sentido uma avaliação sem diálogo, muito menos sem se levar em consideração que os sujeitos possuem percursos diferenciados de aprendizagem. Há que se pensar em formas de romper com a lógica avaliativa classificatória, na articulação teoria e prática na busca da construção de uma avaliação que priorize os aspectos qualitativos dos processos de ensino e aprendizagem.

Na EAD *online* não há espaço para a reprodução de uma prática avaliativa classificatória e excludente, na medida em que todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pelas aprendizagens construídas nesses ambientes, na perspectiva de aprendizagem colaborativa, pois:

o aprendiz é responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros membros do grupo. Os aprendizes constroem conhecimento através da reflexão a partir da discussão em grupo. A troca ativa instiga o interesse e o pensamento crítico, possibilitando aos aprendizes alcançarem melhores resultados do que quando estudam individualmente (FUNKS et al, 2006)

Na prática operacional dos ambientes virtuais, tem-se algumas ferramentas, que, se bem utilizadas, contribuem significativamente para os processos de ensino e aprendizagem. Dentre estas destaca-se:

- **O Fórum:** pode ser utilizado isolado ou associado a outras ferramentas em atividades dirigidas. É uma ferramenta assíncrona de discussão. Nele, o sujeito pode expressar sua opinião. Considera aspectos qualitativos e quantitativos;
- **O Diário de bordo:** permite ao sujeito postar suas reflexões acerca de um tema e o relato dos seus processos de aprendizagem. Possibilita a interação apenas entre aluno e professor-tutor;
- **A wiki:** ferramenta assíncrona de escrita colaborativa. Permite edição coletiva dos documentos e atualização dinâmica. É necessário estar articulada a outra ferramenta, como o fórum e o *chat*, para que os alunos possam organizar suas idéias e traçar suas metas;
- **O chat:** ferramenta de comunicação síncrona, exige que os participantes da discussão estejam conectados simultaneamente para que o processo de comunicação seja efetuado;
- **As listas de discussão:** ferramentas de comunicação assíncronas. Caracterizam-se pelo recebimento e envio de mensagens por e-mail;
- **O blog:** páginas pessoais da Internet cujo mecanismo possibilita registrar e atualizar em ordem cronológica, opiniões, fatos, emoções, imagens, além de outros conteúdos que se queira disponibilizar;

Mesmo com o crescimento das discussões teóricas no campo da avaliação em educação *online*, como citados anteriormente, alguns entraves para a construção de uma nova cultura avaliativa, compatível com os pressupostos teóricos que orientam as ações pedagógicas em EAD online, ainda se fazem presentes, como as avaliações presenciais exigidas pelas determinações oficiais que supervalorizam o momento presencial, em detrimento da construção processual vivenciada nos ambientes de aprendizagem online, indo contra a própria essência da educação a distância online que pressupõe a construção processual do conhecimento.

CAPÍTULO III

Caminhos da Pesquisa: em busca das concepções de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância *online*

Neste capítulo serão apresentados os aspectos relacionados ao percurso metodológico da pesquisa, enfatizam-se os caminhos percorridos, desde a escolha da abordagem à definição dos sujeitos, os procedimentos e os instrumentos investigativos, e por fim, à análise dos dados.

Investigar determinados temas de natureza polêmica e multiconceitual, como a avaliação da aprendizagem, especificamente a avaliação da aprendizagem na EaD *online*, demandam uma abordagem de pesquisa plural que permita uma maior aproximação com o objeto de estudo, sobretudo, quando esse objeto de estudo está ligado às concepções dos sujeitos. Nem sempre as pessoas estão à vontade para expor suas ideias. Além disso, de um modo geral, têm dificuldade para expressar as suas concepções, particularmente, naqueles assuntos em que habitualmente não pensam reflexivamente.

Assim, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, recorrendo a diferentes instrumentos que nos permitissem conhecer *o quê*, e *como pensam* os docentes que atuam na EaD sobre avaliação da aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A respeito desta abordagem de pesquisa, Chizzotti (2003) destaca que

diferentes tradições de pesquisas invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas (2003, p. 22).

Nesse sentido, compactuamos com o pensamento do referido autor, tendo em vista que o nosso objeto de estudo é revestido de um caráter subjetivo, que não invalida ou opõe outras abordagens de pesquisa. Entretanto, nesse estudo o enfoque qualitativo nos pareceu o mais apropriado.

Vale ressaltar que os rumos da pesquisa, ora apresentada, foram se delineando ao longo de sua realização. A escolha inicial englobava o estudo das práticas avaliativas dos docentes na EAD online em cursos de graduação que

utilizassem a plataforma moodle para compor seus ambientes virtuais de aprendizagem. O campo de pesquisa seria o ambiente virtual de uma disciplina de curso de graduação na área educacional, e os sujeitos seriam os docentes dessa disciplina.

Buscávamos realizar um acompanhamento no AVA na tentativa de identificar de que modo a avaliação da aprendizagem se configurava nesses ambientes, relacionando esse acompanhamento aos pressupostos teóricos sobre avaliação da aprendizagem contidos nos projetos de cursos do qual faziam parte as disciplinas que seriam acompanhadas através de observações.

Nesse intuito, foi feito um levantamento dos cursos de graduação na área educacional em Pernambuco para selecionar destes o curso e a disciplina que seria campo de pesquisa. Esse mapeamento englobou pesquisas em sites de instituições públicas e privadas que ofereciam cursos na modalidade a distância, contatos telefônicos, e-mails, bem como visitas presenciais a pólos de EaD em Recife, na busca pelas informações para que o campo fosse selecionado. Essa etapa demandou mais de seis meses da pesquisa. E após várias tentativas, alguns entraves impediram que a pesquisa se delineasse nesse sentido. Primeiramente, os cursos de graduação em funcionamento nas principais instituições públicas de Pernambuco tinham seus Projetos em tramitação para aprovação, seja no âmbito institucional, seja no MEC, o que impossibilitava o acesso aos referidos documentos pela pesquisadora. E as demais instituições, que já possuíam seus Projetos de curso aprovados não autorizavam “temporariamente” a realização de nenhum tipo de pesquisa que envolvesse documentos ou profissionais de tais cursos a distância.

O primeiro curso, e inicialmente o único que conseguimos acesso ao documento do projeto, devidamente aprovado, foi um curso de licenciatura em matemática a distância de uma Universidade Pública do Rio Grande do Norte. Estávamos dispostos, a realizar a pesquisa em outro estado, tendo em vista a dificuldade de acesso ao campo em Pernambuco. Além da análise desse projeto, foi realizada também a análise da resolução 122/2006 do CONSEPE, de 08 de dezembro de 2009, tendo em vista que essa resolução foi elaborada com o intuito de redefinir algumas questões sobre a EAD, especificamente sobre a avaliação nos cursos a distância oferecidos pela instituição. Essa resolução teve com base de suas orientações o decreto 5.622 que regulamentou a Educação a Distância no país.

Após a análise prévia do projeto e da resolução, verificamos que o mesmo

não se enquadrava no perfil da nossa pesquisa, uma vez que não enfatizava as atividades do curso realizadas no ambiente virtual, o que para nós, inviabilizava a utilização desse curso como campo de pesquisa, pois o objetivo, era, até então, identificar as abordagens de avaliação da aprendizagem na EaD *online*, acompanhando uma das disciplinas do curso nos ambientes virtuais.

Entretanto, a análise do referido projeto serviu de base para algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem a distância, inclusive para o redirecionamento da pesquisa, ora apresentada.

Após várias tentativas, sem conseguir acesso ao campo e adesão dos participantes, para imersão nesses espaços onde se realizavam práticas avaliativas na EAD *online*, optamos por redimensionar a pesquisa, passamos a focar a dimensão das concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem, uma vez que essa opção seria uma alternativa viável para que a pesquisa pudesse concretizar-se e contribuir para o debate sobre o tema.

A opção por uma abordagem qualitativa deve-se dentre outras questões ao fato da mesma oferecer à pesquisadora subsídios para uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo. Para Minayo (2002, p. 22)) essa abordagem:

responde a questões muito particulares (...) ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a escolha pela abordagem qualitativa relaciona-se com a natureza do objeto de estudo, tendo em vista que no ambiente educacional, seja ele presencial ou a distância, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo.

Acreditamos, que a natureza qualitativa nos aproximou da realidade estudada, oferecendo-nos elementos para melhor analisar e compreender os dados levantados. Assim, o presente estudo, enquadra-se, do ponto de vista dos objetivos, numa pesquisa exploratória, uma vez que a investigação, revestiu-se de um caráter descritivo e também explicativo. No que se refere às fontes de informação, realizamos um estudo de campo, e uma pesquisa documental, tendo em vista que

analisamos dois projetos de curso de graduação na modalidade a distância.

A este respeito diferentes autores como Triviños (1987) e Ludk e André (2000), apresentam as contribuições de Bogdan & Biklen, indicando algumas características para a pesquisa qualitativa das quais destacamos em síntese: a) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; b) é descritiva, sendo o material coletado minuciosamente analisado, buscando retratar a complexidade que envolve a ação humana, preocupando-se com o processo de construção dos dados e não apenas com os resultados e o produto final, voltado para o que é essencial, os significados que emergem desses processos.

3.1 Participantes da pesquisa

Participaram um total de 21 sujeitos que atuam nos diferentes segmentos da Educação a Distância (tutores virtuais e professores executores) que exerciam atividades docentes em instituições públicas de ensino a distância em Pernambuco e na Paraíba. Do total, 19 sujeitos assumiam a função de tutor virtual, e 2 a função de professor executor.

Na primeira etapa, os vinte e um sujeitos participaram, respondendo ao questionário eletrônico. Na segunda etapa participaram 8 sujeitos, em dois grupos distintos, sendo o primeiro composto por três tutores e um professor executor, e o segundo grupo composto por quatro tutores.

3.2 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos para coleta dos dados

A pesquisa foi realizada em três etapas com o objetivo de visualizar diferentes perspectivas sobre as concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

Na primeira etapa, o instrumento utilizado foi o *questionário eletrônico*, escolhido por ser um dos procedimentos mais utilizados para obter informações através dos ambientes virtuais. Para Silva, Santos e Siqueira (1997) “questionário seria uma forma organizada e previamente estruturada de coletar na população

pesquisada informações adicionais e complementares sobre determinado assunto sobre o qual já se detém certo grau de domínio (p.410).” Consideramos, ainda, o fato de possuir custo razoável e elevada confiabilidade, podendo conter questões para atender às finalidades específicas de uma pesquisa.

Ainda segundo os mesmos autores (1997), o questionário eletrônico pode ser definido como aquele que utiliza o meio eletrônico para sua aplicação, podendo esta ser implementada de duas formas:

Envio do questionário por e-mail: o questionário é enviado diretamente para o participante da pesquisa, que deve responder a mensagem com as questões preenchidas. O questionário pode ser enviado como um arquivo anexo ou no próprio corpo da mensagem.

Disponibilização do questionário em uma página da Internet: o respondente é informado sobre o endereço da página do questionário na Internet, através de um e-mail, carta ou anúncio na Internet. Para responder as questões o participante da pesquisa deve acessar a *home page* do questionário, responder e, normalmente, ao final, clicar em um botão que envia as informações para o responsável pela pesquisa (SILVA, SANTOS & SIQUEIRA, 1997, p. 418)

Optamos por uma combinação que mesclou as duas formas de envio do questionário eletrônico, utilizamos a web 2.0, uma vez que o contato com os sujeitos e as orientações iniciais para preenchimento foram realizadas por e-mail, contendo: a carta de apresentação da pesquisa em arquivo de texto *pdf*, com a finalidade de esclarecê-los sobre o estudo; e as informações do link para acesso ao questionário eletrônico, através da ferramenta de formulários do *gdocs*⁵.

No questionário, ilustrado na figura 2, foram elaboradas 16 questões, sendo 10 com alternativas de múltipla escolha, podendo em algumas delas os participantes assinalarem mais de uma opção, e 6 questões abertas. As questões objetivavam traçar um perfil profissional dos participantes e obter as primeiras ideias sobre o processo avaliativo vivenciado por esses profissionais na EAD, servindo ainda o referido questionário para selecionar, de acordo com o perfil dos sujeitos, aqueles que participariam das demais etapas da pesquisa.

⁵ O Gdocs é uma interface do website Google no qual são disponibilizadas ferramentas diversas (síncronas e assíncronas) , processadores de textos, planilhas, formulários eletrônicos, bate-papo, links de pesquisa, e-mail, entre outros.

Figura 2 – Questionário Eletrônico

The screenshot shows a web browser window titled "QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL - Windows Internet Explorer". The address bar shows a URL from Google Forms. The page content includes the following sections:

- QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL** (Title)
- Telefone: 0791-41044130
- Dados Pessoais** (Personal Data): Includes a text input field for "Nome Completo (sobrenome, nome e sobrenome), sem o tempo".
- Nível de Formação** (Level of Education): Includes a text input field for "Informe o nível de formação em que atuou na EaD (Graduação, Pós-graduação, Mestrado, Doutorado)".
- Como surgiu seu interesse para trabalhar em cursos EaD?** (How did your interest arise?): Includes radio buttons for "Instituição", "Formação específica", "Formação continuada", and "Outro".
- Em qual(s) área(s) você atua, especificar:** (In which area(s) do you work, specify): Includes a text input field.
- De que modo você ingressou nessa modalidade?** (How did you enter this modality?): Includes radio buttons for "Instituição", "Formação específica", "Formação continuada", and "Outro".
- Em qual(s) área(s) você atua, especificar:** (In which area(s) do you work, specify): Includes a text input field.

The Windows taskbar at the bottom shows the "Iniciar" button, several open applications (QUESTIONÁRIO SÓC..., Microsoft Excel - QUE..., MESTRADO, TEXTO-METODOLOGI...), and the system clock showing 14:22 on PT.

O questionário solicitava informações, tais como: Nível de formação; Como surgiu o interesse para trabalhar na EaD; De que modo ingressou na modalidade; Formação Específica na área (cursos, especialização, etc.); Tempo de atuação na Educação Presencial e Quanto tempo na EaD; Função exercida na EaD; Tipo de instituição em que trabalha (pública x privada); Curso de atuação na EaD; Formação continuada/ Participação em eventos da área; Formas de atualização dos conhecimentos sobre EaD; O processo avaliativo na EaD; Diferenças entre a avaliação na Educação Presencial e a avaliação da aprendizagem na EaD.

Após responderem ao questionário (figura 2), os participantes clicavam em “enviar” e os dados seguiam automaticamente para uma planilha no gdocs (figura 3), em que era possível a pesquisadora visualizar todas as respostas de cada sujeito.

Figura 3 – Planilha de Respostas

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Indicação de data e hora	Dados Pessoais	1 - Nível de formação	2 - Como surgiu seu interesse por trabalhar em cursos a distância?	3 - Se assinou a opção outras, especificar	4 - De que modo você sente neste momento?	5 - Se assinou a opção outras, especificar	6 - Possui alguma formação na área de Tecnologias Educacionais e Distância?	7 - Há quanto tempo atua na área educacional?	8 - Há quanto tempo atua na Educação a Distância?	9 - Função que exerce atualmente na Educação a Distância
20-07-2010 20:00:28	Ricardo José de Souza Silva, 41, morando avia In@gná Educação Tecnológica	Pós-Graduação Integrada em Matemática e Tecnologia	aprendizado profissional		intuição		Especialização em Informática Aplicada à Educação, Professor formado UAB UFPE	mais de 10 anos	entre 2 e 5 anos	professor forma

As informações foram organizadas automaticamente pela ferramenta e os dados de cada item se apresentavam em uma planilha eletrônica, atualizada a cada nova participação, e, ainda, oferecia ainda a opção de salvar as informações no formato de planilha do Excel, conforme ilustra a figura 4, adiante apresentada

Figura 4 – Planilha de Respostas Excel

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 - Nível de	2 - Como surgiu	Se assinalou a	3 - De que modo	Se assinalou a	4 - Possui	5 - Há quanto	6 - Há quanto	7 - Função que	Se assinalou	Disciplina em			
2	Pós-Graduação,	oportunidade	indicação		Especialização em	mais de 10 anos	entre 2 e 5 anos	professor formador		Fundamentos			
3	oportunidade		indicação		A graduação em	entre 2 e 5 anos	até 2 anos	tutor		Atual na disciplina			
4	Graduação em	oportunidade	indicação		Mestrado em	entre 5 e 10 anos	até 2 anos	tutor		Fundamentos			
5	outras	Desejava trabalhar	seleção interna		Apenas o Mestrado	mais de 10 anos	até 2 anos	tutor		Tecnologia aplicad			
6	Pedagogia -	oportunidade	seleção interna		Pós Graduação -	mais de 10 anos	entre 2 e 5 anos	tutor		Educação, Cultura			
7	GRADUAÇÃO EM	oportunidade	seleção interna		SIM, O PRÓPRIO	mais de 10 anos	entre 2 e 5 anos	tutor		ATUALMENTE NA			
8	Graduação:	oportunidade	seleção interna		Sim, curso de tutoria	entre 5 e 10 anos	até 2 anos	tutor		Estágio			
9	Licenciatura em	necessidades da	seleção interna		Especialização em	até 2 anos	até 2 anos	tutor		Psicologia I			
10	Graduação em	outras	concurso		Além da graduação,	mais de 10 anos	mais de 5 anos	tutor, outras	Como tutora na	Na tutoria na			
11	Graduação	oportunidade	outras	Seleção EXTERNA.	Curso apenas uma	entre 5 e 10 anos	até 2 anos	tutor		Tecnologia Aplicad			
12	PÓS-GRADUAÇÃO	oportunidade	indicação		TENHO	entre 5 e 10 anos	até 2 anos	tutor		ESTRUTURA E			
13	Graduada em	curso na área,	concurso		Sim, sou	mais de 10 anos	até 2 anos	tutor		Atual nas seguite:			
14	Licenciatura em	outras	seleção interna		Curso de Mídias na	entre 5 e 10 anos	até 2 anos	tutor		Trabalhamos com			
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
31													
32													
33													
34													
35													
36													
37													
38													
39													
40													
41													
42													

A escolha da ferramenta do gdocs, disponibilizada através da web 2.0 para construção e operacionalização dos questionários facilitou bastante a coleta, ofereceu agilidade, baixo custo, rapidez e comodidade, tanto para os participantes, que responderam ao questionário de acordo com a sua disponibilidade de horários, quanto para a pesquisadora, que recebia um e-mail a cada nova participação, ganhando tempo, e evitando outros gastos desnecessários.

A ferramenta contribuiu, ainda, para facilitar a tabulação dos dados para sua respectiva análise, uma vez que o formulário disponibilizava uma ferramenta que organizava e enviava os dados diretamente para uma planilha do excel (figura 3), devidamente estruturada para permitir uma melhor visualização do conjunto de respostas de cada questão, organizando o material para a análise dos dados coletados.

Os questionários nos ofereceram informações sobre o perfil sócio profissional do participantes, além das primeiras idéias sobre avaliação da aprendizagem na EAD apresentadas pelos mesmos.

3.3 Os Grupos focais *online* na construção dos dados.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas duas sessões de grupo focal com alguns participantes, selecionados com base na análise dos questionários, levando-se em consideração a disponibilidade dos sujeitos em participar das sessão de grupo focal online.

Tendo em vista que o grupo focal online, é uma técnica recente de pesquisa, que tem seus pressupostos orientados a partir dos estudos sobre grupos focais presenciais, buscamos nesse estudo apresentar a fundamentação teórica clássica sobre grupo focal, fazendo os ajustes e a devida relação com os grupos focais online.

Autores como Rodrigues (1988), Gomes e Barbosa (1999) e Krueger (1996) nos apresentam as seguintes definições sobre grupo focal, respectivamente: 1) é “uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar” 2) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”; 3) “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”.

Assim, a opção pela utilização do grupo focal enquanto técnica de coleta de dados deve-se a natureza da pesquisa, ora apresentada, bem como a de seu objeto, uma vez que entende-se que o estudo das concepções dos sujeitos, possuem um caráter essencialmente qualitativo. Daí a necessidade de escolher técnicas e instrumentos, capazes de evidenciar sentidos e significados acerca do objeto pesquisado.

A este respeito Gomes (2008, p.280) afirma que

o ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações. Nas pesquisas em educação, oferecem ainda dados qualitativos relativos as percepções e opiniões dos indivíduos

Uma característica marcante dos Grupos Focais reside no fato de trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” (de modo explícito e implícito) dos participantes, através do debate, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência,

as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo.

Um elemento a ser considerado na utilização de grupos focais diz respeito ao número de participantes, devendo este, segundo Krueger, 1996) ser condicionado por dois fatores: 1) quantidade - deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Desse modo, a média de participantes de uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (Krueger, 1996).

A escolha em realizar o grupo focal, utilizando a web 2.0 está intimamente ligada aos objetivos do estudo, à opção por uma pesquisa qualitativa, à relevância dos dados, que através dessa técnica pretendíamos obter, mas sobretudo, e indiscutivelmente ao seu caráter inovador, desafiando-nos a ousar, dando lugar a novas formas de investigação científica, utilizando as ferramentas oferecidas pela internet, além de possibilitar a reflexão dos sujeitos participantes sobre o tema em questão.

Tendo em vista a natureza polêmica e polissêmica da avaliação da aprendizagem, além do fato das hierarquias existentes entre os sujeitos pesquisados (tutor, professor executor), o ambiente online pode proporcionar uma maior “liberdade” para que as pessoas pudessem expor suas concepções, uma vez que suas identidades foram preservadas, a partir da criação de um *login* e senha, em que os participantes eram apenas identificados pelo cognome “sujeito de pesquisa” e uma numeração que apenas a pesquisadora podia identificaria.

No que se refere à realização de grupos focais *online*, Ferreira e Dias (2005) apontam que:

Com as inúmeras transformações trazidas pelo crescimento da internet, dentre elas a criação de diversos mecanismos de interação entre os indivíduos, reduzindo as limitações impostas pelo tempo e pelo espaço, mudanças também foram introduzidas na maneira de se conduzir os grupos focais. A disponibilização de ferramentas síncronas (principalmente as salas de bate papo e assíncronas (fóruns, listas de discussão) permitiu o surgimento dos grupos focais virtuais (p.4).

Cabe ressaltar que a meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência das opiniões. A concordância ou a discordância entre os participantes

será percebida no transcorrer dos debates e nunca presumida ou entendida como pressuposto. Os conflitos, em momento algum, deverão ser escondidos, pois são de fundamental importância nas conclusões da pesquisa. Compete à equipe envolvida avaliar, de acordo com seus objetivos e dentro a população-alvo, qual a melhor composição para os grupos focais, sendo que a organização por faixa etária, sexo, credo, etnia, nível hierárquico, homogeneidade e heterogeneidade ficará condicionada às informações que se pretende levantar.

Na seleção dos participantes e organização das sessões levou-se em consideração o fato da sessão acontecer online, através do MSN, o que necessitava de contato prévio com os participantes, no sentido de orientá-los sobre a técnica, agendando com antecedência as sessões, evitando que houvessem evasão dos participantes, o que inviabilizaria a realização da sessão, uma vez que o número de sujeitos de cada sessão foi reduzido, tendo em vista que a mediação aconteceria online, e um número grande de participantes poderia prejudicar a qualidade dos dados, podendo gerar um quantitativo grande de informações sem ligação com o foco da pesquisa.

Dessa maneira, ressalta-se que, ao contrário do que foi pensado pela pesquisadora, a realização da sessão de grupo focal online, não contou com tantas facilidades, acreditava-se que pelo fato de ser a distância, os sujeitos teriam mais facilidade para participar. Entretanto, foi bastante trabalhosa a coleta dos dados nesta etapa, e demandou um tempo razoável para sua efetivação, cerca de 2 meses, considerando-se que foram feitas várias tentativas até conseguir reunir os participantes de cada sessão, dentro de sua disponibilidade. Além do fato de que por duas vezes as sessões foram canceladas, pois mesmo tendo agendado com antecedência, aconteciam imprevistos e os mesmos não podiam estar presentes, inviabilizando assim a coleta dos dados.

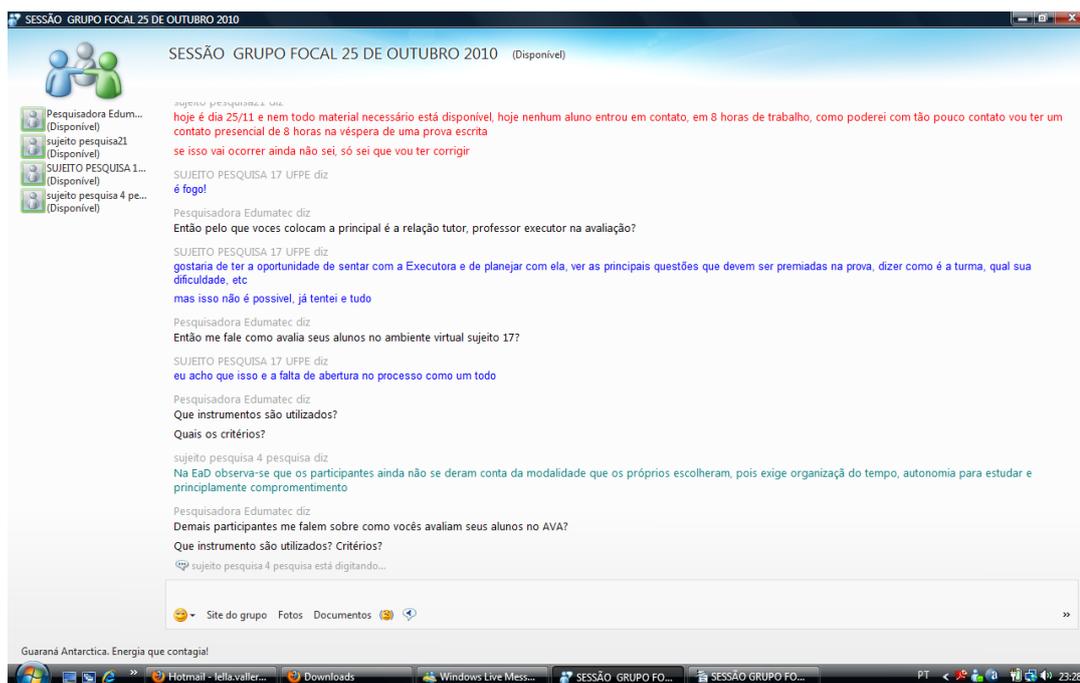
Foram realizadas duas sessões de grupo focal, em dias e horários diferentes, sendo a primeira com 4 participantes (três tutores virtuais e um professor executor), e duração de 1 hora e 10 minutos. E a segunda sessão com duração de 1 hora e 20 minutos, a mesma quantidade de participantes, porém sendo todos tutores virtuais.

O roteiro das sessões de grupo focal foi composto por questões relativas à avaliação da aprendizagem no contexto da EaD, foram lançadas algumas perguntas, sobre as quais os participantes colocavam a sua opinião, e a partir do debate surgiam outras questões, e em alguns casos, nem era necessário perguntar

diretamente porque os próprios participantes no movimento da dinâmica focal contemplavam outros elementos ligados a avaliação da aprendizagem.

A interface utilizada para realização do grupo focal foi o Windows Live Messenger⁶, através das suas ferramentas síncronas de bate papo. Conforme ilustração a seguir:

Figura 5 – Grupo Focal Online



A escolha dessa interface levou em consideração, sobretudo, os seguintes fatores: 1) ser uma ferramenta que oferece recursos tecnológicos de interação síncrona, que permitiria a interação do grupo, oferecendo a opção de gravação simultânea das sessões, além de favorecer a posterior transcrição dos diálogos do grupo, uma vez que as sessões gravadas registravam a fala dos sujeitos na ordem em que elas eram emitidas; 2) fácil acessibilidade e conveniência para os participantes, tendo em vista que os sujeitos em sua maioria utilizavam essa ferramenta diariamente, possuindo facilidade em manuseá-la, 3) conveniência: os horários agendados para realização das mesmas poderiam ser de acordo com a disponibilidade dos participantes, desde que fossem atendidas as exigências prévias (local restrito para evitar interferências).

Embora esse elemento tenham dificultado um pouco a definição dos dias e

⁶ ⁹ Software livre de utilização na web 2,0 que disponibiliza várias ferramentas como e-mail, bate-papo. Nos grupos online utilizamos os grupos de conversa instantânea do MSN

horários que contemplassem a maioria do grupo que iria participar, pois mesmo não exigindo a presença física dos sujeitos a presença virtual também precisou ser negociada, devido a incompatibilidade de horários de alguns participantes.

Toda a comunicação para organização e realização dos grupos ocorreu através da internet, inicialmente pelo e-mail, uma vez que os participantes receberam e-mail consultando-os sobre a disponibilidade de dias e horários para participar dos grupos. Após a definição e formação do grupo de participantes de cada sessão, foi criado pela pesquisadora um login e senha no msn para cada usuário, assim como para a pesquisadora, para que os sujeitos acessassem no dia e horário combinados.

Cada participante foi identificado como “sujeito de pesquisa”, seguido de um número que apenas a pesquisadora relacionava a cada sujeito. Essa criação de login e senha levou em consideração a preservação das identidades dos participantes, uma vez que os diálogos ficariam registrados para posterior análise, podendo algumas falas ilustrarem o texto de análise, não sendo ético usar os *logins* pessoais dos participantes, além do fato de que na realização dos grupos havia participantes que atuavam na mesma instituição com funções diferentes (tutor e executor) o que talvez poderia inibir o posicionamento desses participantes.

As sessões foram mediadas pela pesquisadora, a partir das questões elaboradas no roteiro. O grupo foi motivado a discutir sobre as questões levantadas, fazendo pontos e contrapontos às opiniões explicitadas pelos demais participantes. No processo foram evidenciados alguns conflitos de ideias, durante as discussões, que detalharemos na análise dos dados.

3.4 As entrevistas semi-estruturadas no refinamento dos dados

Após as sessões de grupos focal, foram realizadas as entrevistas com um total de 06 sujeitos, sendo 4 tutores virtuais e 2 professores executores. O objetivo das entrevistas foi refinar alguns dados evidenciados nas sessões de grupo focal pelos participantes. Dos quatro sujeitos participantes das entrevistas, dois haviam participado de uma sessão de grupo focal e dois não participaram. Essa diferenciação teve o intuito de cruzar os dados, buscando a confirmação ou não de

alguns aspectos presentes nas discussões do grupo focal. Buscamos comparar se havia diferenciação ou semelhança nas concepções de avaliação da aprendizagem evidenciadas pelos sujeitos que participaram dos grupos focais em relação aqueles que não participaram.

As entrevistas tiveram um roteiro semi-estruturado, e foram realizadas presencialmente, gravadas em áudio mp3 e transcritas. O roteiro contemplou questões relacionadas à avaliação da aprendizagem na EaD evidenciadas nas discussões do grupo focal, focando a sua finalidade e instrumentos, além de conter itens relativos às formas de organização da avaliação na EAD no que se refere às hierarquias docentes: professor executor e tutor virtual. Foram citados extratos das falas dos participantes do grupo focal online para que os participantes opinasse sobre as afirmações apresentadas.

A escolha da entrevista deve-se, sobretudo, à natureza do objeto de estudo “concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem em EAD”, tendo em vista que optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa que nos permitisse entender os sentidos dados à avaliação da aprendizagem pelos docentes na EAD.

Segundo Duarte (2004, p.3)

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados

Dentre os tipos de entrevista existentes, segundo Manzini (2004): estruturada, semi-estruturada e não-estruturada, optamos pela semiestruturada, direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas.

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos.

Neste sentido, entendemos que a entrevista com os participantes nos

ofereceu informações importantes acerca do objeto de estudo, refinando os dados coletados nos grupos focais, nos permitindo uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados, sendo de extrema relevância a sua utilização na presente pesquisa.

Tanto as entrevistas, quanto as sessões de grupo focal realizadas objetivaram a identificação dos diferentes elementos que compõem o processo avaliativo, levando em consideração os seguintes aspectos:

- a) Concepção de avaliação da aprendizagem dos participantes;
- b) finalidades da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem na EaD *online*;
- c) definição de critérios utilizados para avaliar os alunos;
- d) os tipos de registros avaliativos na modalidade educativa a distância;
- e) *feedback* avaliativo para o aluno;
- f) concepção de erro nos processos de ensino e de aprendizagem.

Apresentamos a seguir um quadro síntese das atividades de construção, tratamento e análise dos dados da pesquisa, para melhor descrever e validar os procedimentos utilizados de forma qualitativa, porém sem, em nenhum momento, perder de vista o rigor científico, tão necessário a pesquisa acadêmica.

Explicitamos as fontes de coleta e cada procedimento, seguindo a sequência de realização de cada uma das atividades realizadas.

Quadro 2 – Resumo das Atividades de Construção e Análise dos Dados

ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
FONTE DE COLETA	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS
Projeto de Curso de Graduação em Matemática a Distância Plano de curso da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Registro das concepções de avaliação da aprendizagem presentes no documento e confronto com as abordagens teóricas, objetivando identificar os pressupostos teóricos que guiam a avaliação da aprendizagem na EaD.
Questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração das questões • Criação do formulário eletrônico na WEB 2.0 • Envio do e-mail com as orientações e o link do questionário aos participantes • Verificação diária da atualização da planilha de respostas no gdocs • Análise dos dados • Registro dos dados em quadros, tabelas, figuras e textos

Grupo focal online	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do roteiro • Escolha da ferramenta da WEB 2.0 • Elaboração do roteiro da sessão • Envio de e-mail aos participantes para definição de data e horário de cada sessão • Cadastro de Login e Senha dos participantes • Envio dos Login e Senha a cada participante • Confirmação da data de cada sessão • Realização da sessão – mediação e gravação • transcrição da sessão em textos • Análise qualitativa – Leitura Flutuante, identificação dos Núcleos, identificação/definição das categorias • construção de texto baseado na interpretação dos dados
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do roteiro semi-estruturado a partir da análise dos dados das sessões do grupo focal • Seleção dos Participantes para realização da entrevista • Realização da entrevista, gravação em áudio mp3 • Transcrição do áudio em texto • Análise qualitativa – Leitura flutuante, Identificação dos Núcleos, definição/identificação das categorias • construção de texto baseado na interpretação dos dados • elaboração e formatação das figuras e quadros.

3.5 Análise dos dados

Na análise do material coletado utilizamos a análise de conteúdo (Bardin), que nos ofereceu a possibilidade de analisar as mensagens, de modo a permitir a compreensão e a interpretação dos enunciados, identificando seus diversos significados. Bardin (2004) conceitua análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.37).

Buscando ir além do conteúdo expresso nas mensagens, Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).

Assim, buscamos identificar, os sentidos dos relatos dos participantes em relação às suas concepções avaliação da aprendizagem, identificando as diferentes perspectivas e elementos da avaliação da aprendizagem na EaD presentes nas falas dos docentes.

Os documentos analisados seguiram a perspectiva da análise de conteúdo, nos quais foram levados em consideração os textos e contextos, sempre relacionados à hipótese e aos objetivos do presente estudo, possibilitando assim a criação das categorias de análise que foram emergindo ao longo do processo de pesquisa.

Bardin (1977) define três fases da Análise de Conteúdos: (1) A pré-análise; (2) a exploração do material e o tratamento dos resultados; (3) a inferência e a interpretação. A pré-análise ofereceu subsídios para a seleção de categorias de análise, possibilitando que os dados coletados fossem interpretados, passando da linguagem dos sujeitos da pesquisa para a linguagem científica. Assim, os dados foram relacionados, tendo como base o referencial teórico, acerca da temática deste estudo.

Na pré-análise foi realizada a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso os relatos das entrevistas e do grupo focal transcritos), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com a disciplina), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material. Por isso, todas as entrevistas e sessões de grupo focal foram registradas através de gravação em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes.

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada. De acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, consiste em descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Assim, na fase seguinte, foi realizada a exploração do material e sua codificação, na qual são foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro. De acordo com Bardin (2002) a unidade de registro, apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, etc. Já unidade de contexto, em linhas gerais, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Nesse sentido, após a releitura dos textos e documentos definimos as unidades de análise ou unidades de registro, para que estas nos possibilitassem à categorização. Os relatos dos participantes foram transformados em unidade de análise menores, de acordo com o nosso problema de pesquisa e objetivos.

Na fase da categorização foram agrupados os dados e criadas as categorias, considerando-se os elementos em comum existentes no que se refere as concepções dos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem na EaD.

Na descrição e análise interpretativa foram produzidos textos sínteses para comunicar os resultados, buscando expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

Foram organizados quadros, tabelas e figuras a partir dos dados tratados, na tentativa de ilustrar o texto construído e facilitar a visualização dos elementos apresentados.

O Quadro 3 apresenta a definição das categorias de análise do estudo, tendo em vista que as concepções sobre avaliação da aprendizagem evidenciam-se a partir de diversos elementos que compõem o processo avaliativo.

Partindo de tal pressuposto, as categorias foram definidas a priori, e durante a construção e refinamento dos dados da pesquisa elas foram validadas, uma vez que a posterior análise dos dados coletados evidenciou as referidas categorias.

Quadro 3 - Descrição das categorias de análise

Conceito de avaliação	Papel do Professor	Crítérios Avaliativos
o significado atribuído pelos sujeitos a avaliação da aprendizagem na EaD online. O que é avaliação da aprendizagem	Função desempenhada pelo professor no processo avaliativo na EaD online	O que os professores levam em consideração ao avaliar a aprendizagem na modalidade a distância
Instrumentos Avaliativos	Feedback Avaliativo	Trato com o erro do aluno
As formas de materialização da avaliação, os tipos de tarefas/atividades avaliativas, bem como os materiais de registro usados pelo professor e pelo aluno na avaliação da aprendizagem	O retorno para o aluno sobre os aspectos observados no processo de aprendizagem, aspectos a melhorar, refazer, aprimorar.	De que forma o erro é percebido pelo professor, e qual a sua utilização/ a forma de lidar com o erro do aluno/para que serve/porque o aluno erra?

Os dados serão discutidos no próximo capítulo, no qual inicialmente apresentaremos o perfil profissional dos participantes, e em seguida faremos a discussão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem evidenciadas no estudo.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD ONLINE: OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentada a análise dos achados da pesquisa nas três etapas, uma vez que na construção dos dados elas foram inter-relacionadas. Inicialmente apresentaremos o perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa, através da explicitação de informações coletadas através dos questionários referentes a área de formação e atuação, tempo de experiência, formação continuada, entre outras. Dando prosseguimentos serão apresentados as categorias analíticas relacionadas às concepções de avaliação da aprendizagem evidenciadas pelos participantes nas três etapas da pesquisa.

4.1 Perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa

Apresentamos a seguir o perfil profissional dos participantes do estudo. Os dados estão apresentados em forma de quadros para facilitar a visualização das informações.

O quadro 4 refere-se ao nível e as áreas de formação dos participantes demonstrando que do total de sujeitos da pesquisa (21), todos possuem graduação, distribuídas em diferentes áreas, destes apenas um possui graduação diretamente ligada ao uso das tecnologias. Em nível de especialização verificamos que 13 dos participantes possuem formação, dos quais oito possuem formação em cursos diversos *latu sensu* nas áreas relacionadas a Tecnologias na Educação. Já dentre aqueles que estão cursando o mestrado, que totalizam sete participantes, verificou-se que a maioria busca formação específica na área de Educação e Tecnologias.

QUADRO 4 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO EM ANDAMENTO
Jornalismo (1)	Direitos Humanos (1)	Educação Matemática e Tecnológica (5)
Pedagogia (7)	Docência no Ensino Superior (1)	
Licenciatura em Ciências Sociais (1)	Educação a Distância (2)	
Licenciatura em matemática (5)	Tecnologias em Educação (3)	
Desenvolvimento de sistemas para web (1)	Novas Linguagens com ênfase em Novas Tecnologias (2)	Educação (2)
Não especificaram a graduação (6)	Informática aplicada a Educação (1)	
	Gestão Educacional (1)	
	Matemática para o Ensino Médio (1)	
	Coordenação pedagógica (1)	

Quanto à formação específica na área foram apontados os cursos apresentados no quadro 5. Dos participantes, apenas um tem formação inicial específica na área de tecnologia, porém não diretamente ligada a Educação a Distância. Dos oito participantes que possuem especialização em áreas ligadas a EAD, um deles participou de um curso de extensão em tutoria *online*. Dos cinco participantes que estão cursando o mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, três participantes não possuem nenhuma outra formação na área de EAD, apenas um possui um curso de extensão em tutoria online. Duas participantes apenas cursaram disciplinas isoladas ou eletivas na graduação, não possuindo nenhum outro tipo de formação ligada a EaD.

QUADRO 5 - FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO EM ANDAMENTO	OUTROS
Desenvolvimento de sistemas para web (1)	Educação a Distância (2)	Educação Matemática e Tecnológica (5)	Disciplina eletiva na Graduação – tecnologias da Informação e Comunicação (1)
	Tecnologias em Educação (3)		Curso de Extensão em Tutoria (2)
	Novas Linguagens com ênfase em Novas Tecnologias (2)		Alguns Cursos técnicos na área de TI(1)
	Informática aplicada a Educação (1)		Cursou apenas uma disciplina na área (1)

No que se refere ao interesse em trabalhar na EAD, os participantes tinham as seguintes opções de resposta: 1) a partir de cursos na área; 2) oportunidade

profissional; 3) necessidades da instituição em que atua/trabalha; 4) outras – essa opção deveria ser especificada. Do total de sujeitos, dez afirmaram que o interesse surgiu por questão de oportunidade profissional, destes um dos participantes assinalou também a opção outras e especificou que enquanto aluna uma graduação a distância teve interesse em saber *como era ensinar a distância*. Do total apenas um sujeito respondeu que foi por necessidade da instituição em que atua/trabalha.

É importante observar que esses dados nos revelam elementos importante, a maioria dos participantes *a priori* enxergou na modalidade a distância muito mais como uma possibilidade profissional, do que de fato por identificar-se com a modalidade, ou então na tentativa de romper com estigmas sobre a EaD ou apenas por curiosidade.

QUADRO 6 - COMO SURTIU O INTERESSE PARA TRABALHAR NA EAD

OPORTUNIDADE PROFISSIONAL	NECESSIDADES DA INSTITUIÇÃO	OUTRAS
12 participante	01 participante	4 participantes
		Deseja trabalhar em EAD para desmistificar algumas coisas que tinha em mente (1)
		Sentiu necessidade de aprofundar conhecimentos e se especializar na área (1)
		Enquanto aluna de graduação a distância buscava saber como era ensinar a distância (1)
		Sempre gostou de tecnologias e a experiência com aluna de EAD enfatizou esse interesse (1)

No que se refere à forma como ingressaram na EAD, dez participantes responderam que foi por meio de indicação. Seis afirmaram que foi através de seleção interna. Dois apontaram que foi através de concurso, e três por seleção externa, deixando evidente que os critérios de admissão dos profissionais da área ainda estão sendo sistematizados, uma vez que um número considerável dos participantes ingressou na modalidade por indicação ou por seleção interna.

QUADRO 7 - FORMA DE INGRESSO NA MODALIDADE

INDICAÇÃO	SELEÇÃO INTERNA	CONCURSO	SELEÇÃO EXTERNA
10 participantes	06 participantes	02 participantes	03 participante

Quanto ao tempo de experiência na área educacional os resultados apontaram que apenas dois participantes possuem menos de dois anos de experiência. Três deles possuem entre dois e cinco anos. Dez participantes tem entre 5 e 10 anos de experiência educacional, e seis possuem mais de 10 anos na área.

QUADRO 8 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA AREA EDUCACIONAL

ATÉ 2 ANOS	ENTRE 2 E 5 ANOS	ENTRE 5 E 10 ANOS	MAIS DE 10 ANOS
2 participante	3 participante	10 participantes	6 participante

A maioria dos participantes possui até dois anos de experiência em EaD. Apenas um participante possuem experiência de mais de 5 anos. O que se justifica pela maior abrangência dessa modalidade apenas nos últimos dois anos.

QUADRO 9 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ATÉ 2 ANOS	ENTRE 2 E 5 ANOS	MAIS DE 5 ANOS
17 participantes	3 participantes	1 participante

No que diz respeito aos cursos na EaD em que atuam 19 dos participantes atuam em cursos de graduação, e destes 14 atuam em cursos de pedagogia. Apenas um participante atua em curso de especialização, e dos participantes que atuam em cursos de graduação, um deles atua também em um curso de qualificação para alunos no Ensino Básico.

QUADRO 10 - CURSO DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES

GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	OUTROS
Licenciatura em Artes Visuais Digitais (3)	Especialização em Gestão Pública IFPE (1)	Qualificação em tecnologia digital para alunos do Ensino Básico (1)
Pedagogia (14)		
Letras (2)		
Licenciatura em Física (1)		

Quantos às disciplinas de atuação dos docentes, foram listadas treze disciplinas, das quais seis são ligadas à área de tecnologia, e nove dos professores informaram atuar em uma delas.

Quadro 11 - DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Fundamentos Sociológicos, Filosóficos e Históricos da Educação (4)	Psicologia I (1)
Tecnologia aplicada à Educação à distância (2)	Estrutura e Funcionamento do Ensino no Brasil (1)
Educação, Cultura e Mídia (1)	Introdução ao Ensino a Distância (1)
Estágio supervisionado (I, II e III) – (1)	Metodologia Científica (1)
Disciplinas Pedagógicas (3)	Estado, Governo e Mercado (1)
TEC - Tecnologia Aplicada a Educação a Distância (3)	Políticas Públicas (1)
	Introdução em EAD e Redes Sociais (1)

Os participantes também foram questionados sobre a participação em encontros/cursos de formação continuada na Educação a Distância, pois buscávamos entender de que modo esses professores interessavam-se em aperfeiçoar suas competências profissionais para trabalhar na EaD, além de saber se as instituições de EaD possibilitavam aos seus profissionais formação em serviço.

Foi possível identificar através dos dados que há uma preocupação com a formação em serviço, tanto por parte dos profissionais, que buscam esses momentos, como também por parte das instituições que promovem a formação continuada aos seus profissionais. Do total de participantes, 19 afirmaram que participar, e apenas dois disseram não participar.

Destacamos aqui que o conceito de formação como sendo a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (buscar fundamentação)

Dos sujeitos que responderam sim, é importante destacar que 8 deles atuam em instituições que promovem esses encontros, os demais afirmaram que a instituição não promove esse tipo de encontro. Dos dois que responderam não participar, um deles informou que a instituição oferece anualmente um curso de aperfeiçoamento em EAD, o outro participante afirmou que a instituição não oferece.

Entretanto, no que se refere à frequência com que as instituições oferecem opções de formação continuada, não há uniformidade, como verificamos em alguns relatos:

Não há frequência regular (sujeito 3 - tutor)
 Não é regular mas durante a disciplina tivemos uns três encontros com o professor executor e coordenação (sujeito 5 - tutor).
 Semanalmente há reuniões com os professor(a) formador(a) da disciplina, supervisora e coordenador de curso (sujeito 9 - tutor).
 “Quinzenalmente” (sujeito 7 - tutor)
 Encontros para orientações e informações gerais, duas vezes ao mês” (sujeito 8 - tutor)
 é bimestral” (sujeito 1 – professor executor)
 Anualmente oferece curso de Aperfeiçoamento em EAD” (sujeito 11 - tutor)
 Temos uma turma no ambiente, em paralelo com as turmas que atuamos, em que somos orientados e trocamos idéias para solucionarmos ou melhorarmos a nossa atuação (sujeito 13 - tutor).

É importante destacar que alguns participantes ao responderem sobre a frequência, descrevem os momentos de formação continuada oferecidos pela instituição, como momentos reuniões para orientações e informações gerais. Os participante confundem a organização e a estrutura de acompanhamento de suas atividades com momentos de formação continuada, o que nos permite inferir que as práticas de formação continuadas para os profissionais que atuam na EaD precisam ser explicitadas, definidas para a melhoria da qualidade da educação nesta modalidade.

Quando questionados sobre como se mantém atualizados sobre os assuntos na área de EAD obtivemos os seguintes resultados:

QUADRO 9 - FORMAS DE ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM EAD

Pesquisas na internet	15 participantes
Leitura de Livros e outros materiais escritos	9 participantes
Participa de Grupos de Estudo	6 participantes

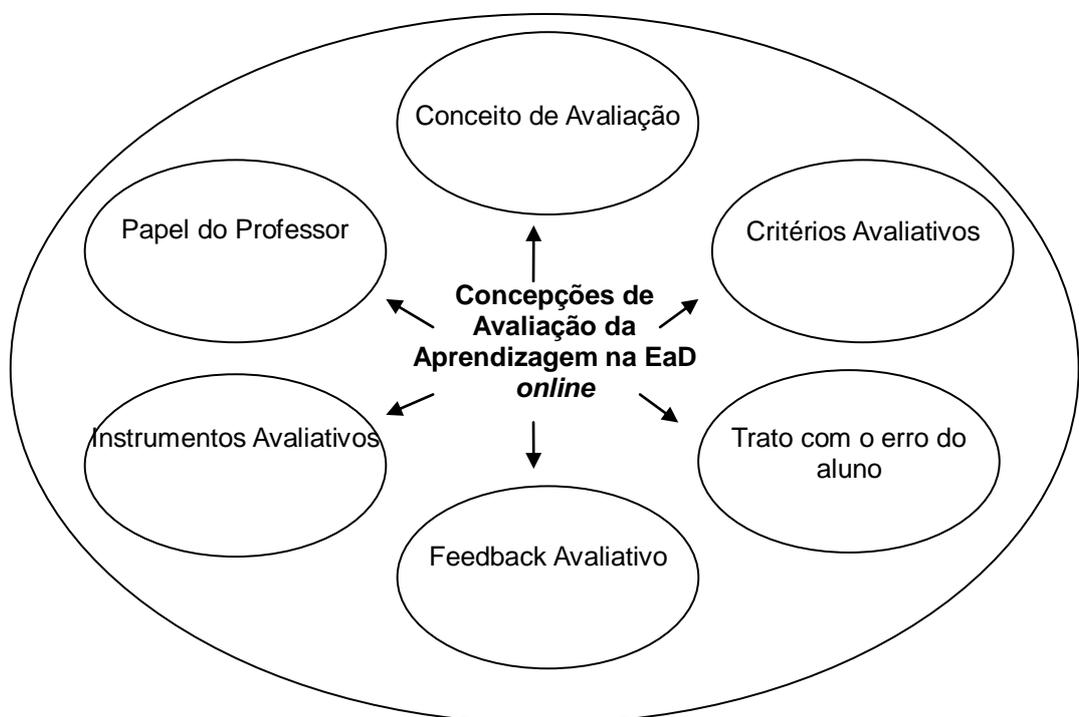
Nesse item, a maioria dos participantes (14) utiliza uma variedade de formas de atualização assinalando duas ou mais alternativas apresentadas, diversificando assim as fontes de atualização de seus conhecimentos em EAD.

Quanto aos softwares utilizados nos cursos pelos participantes o moodle aparece maior frequência (18) participantes afirmam utilizá-lo, os outros softwares citados são o Amadeus (1), par (1) e o e-proinfo (1).

4.2 As concepções docentes sobre Avaliação da aprendizagem na EaD *online*

Apresentaremos a seguir as categorias de análise dos dados acerca das concepções evidenciadas pelos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem. A figura 6 ilustra as categorias definidas para análise das concepções dos participantes sobre avaliação da aprendizagem.

Figura 6 – Categorias de Análise dos Dados



Em seguida serão explicitados: *o papel do professor na avaliação na EaD online*, na perspectiva dos participantes, através da definição das funções desempenhadas pelo mesmo no processo avaliativo na EaD online; Os critérios avaliativos - O que os professores levam em consideração ao avaliar a aprendizagem na modalidade a distância; Os Instrumentos Avaliativos - as formas de materialização da avaliação, os tipos de tarefas/atividades avaliativas, bem como os materiais de registro usados pelo professor e pelo aluno na avaliação da aprendizagem; o feedback avaliativo - retorno para o aluno sobre os aspectos observados no processo de aprendizagem, aspectos a melhorar, refazer, aprimorar; e por fim, o trato com o erro do aluno - a forma como o erro é percebido pelo

professor, e qual a sua utilização/ a forma de lidar com o erro do aluno/para que serve/porque o aluno erra?

4.2.1 O Conceito de Avaliação da Aprendizagem

Ao nos situarmos diante do tema da avaliação, uma das primeiras questões que devemos propor é o sentido que a própria avaliação possui. As urgências levam com demasiada frequência a pergunta *como* fazê-las, antes de averiguar ou refletir sobre o *porquê* e o *para* que da mesma. As respostas a essas interrogações remetem, necessariamente, ao sentido que tenha ou que damos ao conhecimento e à atitude que, como professores, adotemos diante dele. O conhecimento deve ser o referente teórico, que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação (MENDEZ, 2002, p.29)

Ao investigarmos a compreensão da avaliação da aprendizagem a partir da definição apresentada pelos participantes, identificamos os significados atribuídos a esta dimensão do fazer docente. Nesse sentido, buscamos conhecer, tanto os sentidos que poderiam se evidenciar de forma explícita, quanto aqueles subjacentes e subliminares evidenciados nas entrelinhas do discurso dos docentes.

Desse modo, os participantes foram inicialmente questionados quanto ao significado da avaliação da aprendizagem no âmbito educativo, e nesse momento não especificamos em que contexto, presencial ou virtual. Essa atitude foi intencional, na medida em que buscávamos verificar se *a priori* os sujeitos trariam alguma diferenciação entre o conceito de avaliação da aprendizagem na educação presencial/ ou a distância. Analisamos que nos aspectos conceituais, a maioria dos participantes não fez essa distinção, e esta apareceu apenas na fala de um dos participantes durante uma sessão do grupo focal. Isso nos leva a entender que os professores visualizaram conceitualmente a avaliação da aprendizagem como um campo que independe do contexto educacional/modalidade em que é vivenciada.

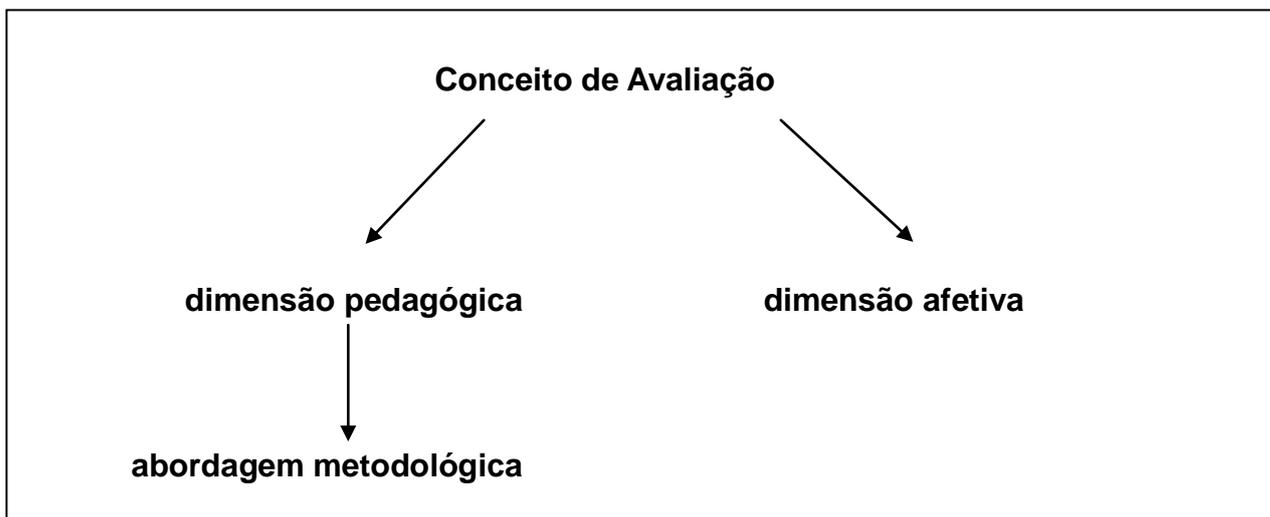
Mesmo diante da diversidade de elementos apresentados, os sujeitos, em sua maioria, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da avaliação no processo de aprendizagem, direta ou indiretamente, definem também a *avaliação*

como *verificação da aprendizagem dos alunos*.

Os participantes evidenciaram nas três etapas da pesquisa uma diversidade de elementos sobre a avaliação e seus conceitos, quando pontuaram a dimensão pedagógica do processo avaliativo, como detalharemos a seguir. Passaram pelos aspectos históricos da avaliação, suas diferentes abordagens, elementos metodológicos, bem como destacaram a dimensão afetiva da relação professor – aluno presente na avaliação.

A figura 7 ilustra as dimensões evidenciadas pelos sujeitos quanto ao conceito de avaliação.

Figura 7 – Conceito de Avaliação



A dimensão pedagógica da avaliação está associada aos elementos que compõem a prática educativa: *o planejamento, os conteúdos, a reflexão acerca da prática*, o que remete à estreita relação entre avaliação da aprendizagem e o fazer docente.

Na abordagem metodológica, subcategoria da dimensão pedagógica, apresentada pelos participantes nas diferentes etapas da pesquisa, encontram-se elementos técnicos da avaliação (procedimentos e instrumentos). Os participantes deixaram transparecer a extrema relevância desses elementos, considerados por eles como essenciais, e até determinantes do processo avaliativo.

Essa subcategoria abordagem metodológica, emergiu a partir da dimensão pedagógica e está associada a uma certa sobrevalorização do aspecto instrumental

no processo avaliativo, dada pelos participantes, uma vez que na fala dos mesmos ficou claro que os instrumentos, na maioria das vezes, são usados como fins em si mesmos, não tendo uma finalidade avaliativa mais ampla, reduzindo-se à *mera verificação de resultados dos processos de ensino e de aprendizagem*.

A dimensão afetiva surgiu ao destacarem os aspectos como: *motivação, diálogo e singularidade* dos indivíduos no processo avaliativo. Fica evidente o reconhecimento da importância da relação de afetividade na perspectiva mais progressista, na tentativa de romper com a cultura objetivista, insensível e unilateral da avaliação, culturalmente instituída.

Durante os debates, nas sessões de grupo focal, os participantes apresentaram muitas controvérsias. Demonstraram uma certa ambivalência sobre o real significado da avaliação da aprendizagem, enfocando-a de modo fragmentado, sem articulação entre as diferentes dimensões, elencadas pelos sujeitos nos questionários e entrevistas.

Inicialmente, descreveram-na sob uma ótica mais progressista, no anúncio de que se apropriaram do debate que circula no discurso pedagógico atual sobre avaliação, como podemos verificar em alguns relatos, abaixo transcritos:

avaliação da aprendizagem é avaliar se os processos de aprendizagem adotados estão se estabelecendo de maneira satisfatória

Questionário (sujeito 11 - tutor)

acredito que, enquanto conceito, deveria ter sua base na **holística**...
*ver o indivíduo como um todo, e **considerar todos os processos sociais que historicamente o definem***

Questionário (sujeito 17 - tutor)

Quando dizem que existe a preocupação com os processos de aprendizagem e de que buscam ver a integralidade do sujeito que aprende, os professores expressam que compartilham do viés educacional mais progressista. Entretanto, no decorrer das discussões, bem como no refinamento dos dados, através da entrevista, foi possível verificar que, embora os docentes apresentem a tentativa de formular um conceito de avaliação mais articulado com as abordagens sócio-históricas da aprendizagem é evidente uma ambivalência conceitual, marcada por

contradições e incoerências. Ou seja, ao mesmo tempo em que evidenciam aspectos de uma avaliação formativa-qualitativa, os professores demonstram também um conceito de avaliação ainda bastante impregnado dos elementos mais tradicionais da avaliação classificatória.

Parece-nos, pelos depoimentos, que os participantes vivenciam um conflito conceitual, na medida em que, ora evidenciam uma concepção processual da avaliação, ora parecem estar presos a um modelo conservador, historicamente construído, do qual fizeram parte, inclusive como alunos. Embora reconheçam a necessidade de mudança, sinalizam que não conseguem se libertar das amarras que os prendem a uma avaliação apenas como verificação. Isso fica evidente no relato do sujeito 3, e percebe-se que o mesmo se contradiz, pois fala em avaliação como um processo contínuo, mas ao mesmo tempo ressalta a mensuração do percurso das aprendizagens.

*avaliação da aprendizagem é um **processo contínuo** de observação e **mensuração** do percurso das aprendizagens dos discentes.*
Grupo Focal – Sessão (sujeito 3 – tutor)

*avaliação de aprendizagem é o método que o docente indica ou escolhe para **aferrir** (será q conseguimos isso de fato?) o **grau** de conhecimento do discente sobre um determinado assunto.*
Grupo Focal – Sessão 2 (sujeito 20 - tutor)

*é como vamos **verificar** o que foi aprendido pelo sujeito, vamos **mensurar, por em xeque**, quando vamos avaliar o **processo contínuo** de aprendizagem...(....)... **mas não como um modo de reprovação**, mas sim avaliando o que pode e que foi aprendido*

Grupo Focal – Sessão 1 (Sujeito 1- tutor)

No debate no grupo focal os participantes expressam as ambigüidades entre mensurar e acompanhar o processo contínuo e, vimos que, diante disso, os professores experimentam questões e dúvidas neste processo: Por isso, nos cabem as perguntas: como se pode mensurar um processo tão pessoal e singular quanto a aprendizagem? É possível quantificar esses elementos? As respostas a essas perguntas dependerão em grande parte da concepção que se tem de ensino e de

aprendizagem. A cultura avaliativa da escola conservadora diria que sim, que é possível traduzir em notas aquilo que é aprendido pelo aluno. Entretanto, as correntes progressistas da escola pós moderna diriam que isso é impossível, tendo em vista a subjetividade inerente à condição humana e aos processos de aprendizagem.

Novamente nos deparamos com a grande questão da avaliação da aprendizagem no contexto educacional atual: os impasses existentes entre as concepções de educação e sociedade, e a forma como a avaliação é pensada e praticada pelas instituições educativas.

A maioria dos professores, a despeito de todas as intermináveis e exaustivas discussões sobre teorias progressistas de aprendizagem e avaliação educacional, ainda considera a avaliação da aprendizagem como uma simples tarefa rotineira e burocrática, geradora de notas, que tem como base, em sua maioria, “provas” ou “trabalhos” realizados pelo aluno, ao final de um bimestre ou ano letivo, ou no caso da EaD ao final de um módulo ou de uma disciplina, cujos resultados são utilizados como decisão para aprovar ou reprovar. A prática da avaliação no cotidiano educacional reduz a funcionalidade do ato de avaliar a aprendizagem, para classificar o aluno por nota e não com o intuito processual de diagnosticar e mapear seu percurso de aprendizagem, a fim de redimensionar o fazer educativo em direção as aprendizagens.

A avaliação aparece, assim, esvaziada de sentido, e reduzida a simples atribuição de notas e conceitos, permeados muito mais por questões políticas, de poder, do que efetivamente de questões pedagógicas. Como nos sugere Vasconcelos (2006), o maior problema que afeta os professores em geral é a distância entre a teoria e a prática. Além disso, a avaliação muitas vezes acaba desempenhando na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, deixa de ser usada com o intuito de reorientação do processo ensino e de aprendizagem, para ser instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, da escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais.

Evidentemente, o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação: se o professor tem como postura frente a aprendizagem, ao ensino e à avaliação uma concepção conservadora, assume uma prática de transmissor de conteúdos, ou por lado, se entende o seu papel,

enquanto mediador das aprendizagens, sua prática e o processo avaliativo se encaminham nesta direção. Como transmissor, ele tem como tarefa a transmissão de conteúdos, examinando se o aluno assimilou ou não o conteúdo trabalhado, usando como forma de controle, o autoritarismo, podendo excluir parte dos alunos por basear-se no julgamento. Por outro lado, enquanto mediador, o professor tem com sua principal tarefa ensinar o aluno a pensar, motivá-lo para que ele aprenda a aprender. Nesse caso, utiliza a avaliação como acompanhamento de todo percurso de aprendizagem do aluno, para orientá-lo, redimensionando sua prática docente, para oferecer melhores condições e situações didáticas para que o aluno efetivamente aprenda.

Quando questionados sobre o que é avaliação da aprendizagem a abordagem metodológica foi evidenciada pelos participantes, como um desdobramento da dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem, remetendo-a aos seus aspectos práticos. A avaliação foi concebida por alguns participantes como elemento fundamentalmente de cunho procedimental:

*acredito em avaliação da aprendizagem como uma **maneira de redirecionar a prática docente, fazer ajustes na metodologia adotada.***

Grupo Focal – sessão 2 (sujeito 17- tutor)

*O ato de avaliar pressupõe buscar melhorias, autoconhecimento e **planejamento das práticas e metodologias utilizadas** no processo formativo educacional.*

Grupo Focal – sessão 1 (sujeito 4 - tutor)

*..um **mecanismo** pelo qual o docente pode decidir se a **metodologia/prática utilizada** está fornecendo os resultados esperados.*

Grupo Focal – sessão 2 (sujeito 21-tutor)

Ao citarem a avaliação como mecanismo de ajustes na metodologia e no planejamento da prática, os participantes evidenciaram que há uma prevalência dos aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem, sobre os elementos qualitativos, atribuindo, por um lado uma função meramente técnica e, por outro lado, apresentam a tentativa de atribuir a avaliação uma função de redimensionar a

prática educativa. Não ficou suficientemente claro qual é o sentido real dessa abordagem, o que deixa evidente, mais uma vez, um conflito conceitual vivenciado pelos participantes, no que se refere a avaliação da aprendizagem.

A despeito de todo avanço teórico no campo da avaliação da aprendizagem, elementos como *o medo e a opressão* ainda se fazem presentes quando se trata de discutir a avaliação. Apesar de toda popularização dos termos que remetem a uma avaliação processual, justa, formativa e reguladora da aprendizagem, persistem ainda nas concepções de avaliação dos docentes participantes desta pesquisa, os elementos conservadores desse processo, como verifica-se nos depoimentos abaixo.

*... **avaliação é um instrumento de tortura** criado pelos educadores jesuítas que depois se converteu em instrumento de redirecionamento da prática docente (falo sério)”....quando vieram as abordagens sócio-interacionistas, a **avaliação não podia ser mais acumulativa, classificatória (através de erros, se classificam os alunos) e decidiu-se repensar os instrumentos avaliativos.***

Grupo Focal – sessão 2 (sujeito 17- tutor)

*Na minha época era **instrumento de tortura**, não tínhamos opinião...O professor era o total detentor do conhecimento e os instrumentos avaliativos não permitiam a reflexão*

Grupo Focal – sessão 2 (sujeito 4 - tutor)

Embora os participantes reconheçam as transformações nas formas de pensar a avaliação da aprendizagem, ocorridas ao longo do tempo, e geradas pelas mudanças de paradigmas de aprendizagem, a concepção de avaliação como instrumento de tortura apareceu na utilização do verbo no tempo presente (relato do sujeito 17), e que nos deixa a dúvida: *a avaliação é*, ou *a avaliação foi* um instrumento de tortura? Será que o participante modificou os termos para se referir ao mesmo processo? O que de fato mudou, e o que ainda permanece, quando se trata de avaliação da aprendizagem? Será que a questão da avaliação encontra-se apenas na definição ou redefinição dos instrumentos, ou eles são apenas meios, e dependem da forma como são utilizados?

Novamente nos deparamos com a questão do conflito vivenciado pelos sujeitos quanto a evolução histórica da avaliação da aprendizagem, os participantes deixaram transparecer nas entrelinhas de seus discursos que embora reconheçam

Não se tem a clareza de que na discussão, há a validação ou condenação deste ou daquele instrumento, essa não é a questão chave da avaliação, mas sim, qual é a sua finalidade e funcionalidade no processo avaliativo. No campo conceitual da área, nenhum instrumento avaliativo, por si só, é bom ou ruim, vai depender do uso que se faz desse instrumento, seja ele uma prova, um trabalho individual ou em grupo, um seminário, uma síntese oral ou escrita. Parece-nos, no entanto, que esta visão não está ainda suficientemente amadurecida entre os docentes, e isto significa que a questão da avaliação não é apenas instrumental, é, também de natureza conceitual e atitudinal.

Uma dimensão também evidenciada pelos participantes refere-se aos elementos afetivos no processo avaliativo. Os sujeitos destacaram aspectos como: *o diálogo, motivação, percepção de atitudes e colaboração*, enquanto componentes da avaliação da aprendizagem, como se ilustra a seguir:

*Estabelecer referenciais sobre os percursos das aprendizagens dos cursistas (aprendentes) a partir: do entendimento sobre o conteúdo abordado, participação da atividades individuais e coletivas, **percepção de atitudes e ações colaborativas**.*
Grupo Focal – sessão 1 sujeito 3 – professor executor)

*A avaliação deve ser um momento de **discussão franca entre docente e discente***
Grupo Focal – sessão 2 (sujeito11- tutor)

*Processo contínuo considerando as **motivações** e o **diálogo** entre professor e aluno...“promover essa **motivação, o diálogo**, buscando possíveis erro e redirecionando o aluno pra aprendizagem*
Grupo Focal – sessão 2 (sujeito 1 – tutor)

Os aspectos apresentados pelos participantes remetem, ainda, à interação no processo avaliativo, e aparecem diretamente relacionados à mediação pedagógica. Os sujeitos reconhecem a importância da colaboração na construção do conhecimento, assim como deixam evidente a preocupação com o redirecionamento da aprendizagem, a a partir do diálogo e da motivação,

Um outro elemento evidenciado pelos professores ao conceituarem avaliação

da aprendizagem refere-se à *dissociação entre a teoria e a prática*, como é possível verificar no trecho da discussão abaixo:

Pesquisadora diz:
Gente! Levando para a realidade de hoje como a avaliação da aprendizagem é vista por vocês?
 Sujeito 4
Você quer saber como EU vejo a avaliação ou você quer um conceito geral?
 Pesquisadora diz
Poder ser as duas coisas
 Sujeito 17 diz
Ah, a realidade..senão fosse ela, tudo seria tão PERFEITO, tão ENCAIXADINHO, não é???
 Pesquisadora diz
Há diferenças entre como você a vê e o conceito geral?
 Sujeito 17
Sim, claro. Há diferenças
 Pesquisadora diz
Todo mundo concorda com o sujeito 17 que há diferenças entre a forma como se vê a avaliação e o seu conceito?
Os demais participantes não se pronunciam
 Sujeito 17
Porque tenho colegas que quando estão descontentes com alunos fazem uma avaliação pra ferrar e acabam piorando o processo e as relações dentro de sala de aula.

GRUPO FOCAL – Sessão 2

Percebem-se anúncios da avaliação como processo formativo, porém o próprio sujeito afirma que a teoria é diferente da prática vivida. Fica evidente no depoimento dos participantes uma compreensão equivocada da relação teoria-prática no trabalho docente. Numa perspectiva do senso comum, os docentes demonstraram acreditar que a prática é uma mera transposição direta da teoria, desconsiderando a dimensão complementar existente entre ambas.

No depoimento do sujeito 4, após ser questionado sobre o que é avaliação da aprendizagem, deixa explícito que há uma preocupação evidente com o que a pesquisadora quer, se é o conceito, ou como a avaliação é vista por ele, assumindo logo em seguida que existem diferenças, entre o conceito e a realidade. Mais uma vez, apareceu a *dissociação teoria e prática*, como elementos conflitantes no trabalho docente, pois o sujeito 17 afirma “*ah. a realidade..senão fosse ela, tudo seria tão perfeito, tão encaixadinho, não é?*”. Fica explícito na visão do sujeito 17 que a prática seria uma simples transposição da teoria para que tudo pudesse ocorrer de modo satisfatório.

O mesmo dilema ocorre com o sujeito 11, participante de outra sessão de grupo focal, na qual a relação teoria e prática também emergiu como um elemento presente na discussão sobre avaliação

Sujeito 1 diz: as técnicas avaliativas devem contemplar uma amplitude de formas, provas, teste, trabalho, pesquisas... só aí é que podem avaliar o processo de aprendizagem que além de ser **contínuo** é diferenciado de pessoa ... esse é o processo avaliativo **ideal** no meu entendimento

Sujeito 11 diz: *acredito que a avaliação da aprendizagem é avaliar se os **processos de aprendizagem** adotados estão se estabelecendo de maneira satisfatória*

Sujeito 1 diz: *me entendimento não está em jogo ou está?*
Na teoria isso ocorre, mas na prática pouco se efetiva, principalmente na EaD...(.)na EaD a avaliação só ser aplicada na maneira tradicional, presencial...

Grupo Focal – Sessão 1

A compreensão reducionista da práxis nos convida a pensar sobre como a teoria tem sido vista, percebida e compreendida pelos docentes participantes. Pareceu-nos que a concepção dialética não foi devidamente reconhecida. Essa dimensão não considera a relação entre teoria e prática como uma tentativa de ajuste ou adequação de uma à outra, mas como um conflito ou tensão entre elas. Gamboa (2003) acrescenta que, para que possamos compreender a interrelação proposta por essa concepção, é preciso, primeiramente, reconhecer a unidade dos termos afirmando não ser possível conceber a teoria separada da prática. Sendo a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. Gamboa (2003) sugere ainda que o termo “práxis” pode esclarecer essa relação de tensão, já que estamos tratando de termos integrantes. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”. Assim, teríamos um termo que subentende a junção desses dois elementos em questão.

Talvez essa dissociação esteja ligado a questão histórica que tradicionalmente, por um longo período, validou a separação entre teoria e prática, e promoveu uma sobrevalorização do conhecimento acadêmico, em detrimento de

outras formas de conhecimento, como aqueles oriundos da prática docente. Isso gerou uma hierarquia de saberes entre pesquisadores e professores, que talvez seja um dos elementos que explique a compreensão evidenciada pelos participantes.

Diante das questões ligadas ao conceito de avaliação da aprendizagem, ficou claro que, em sua maioria, os docentes na EaD compactuam da idéia de avaliação numa perspectiva instrumental, tem a visão de avaliação como *verificação de resultado* e ou como *instrumento de aferição*.

Nesse contexto, lembramos que na visão de autores como Haydt (1997), Blom et al (1983) e Hadji (2001), a avaliação é um processo no qual se apóiam diferentes modalidade, nas quais os instrumentos são apenas ferramentas que permitem a implementação dos pressupostos inerentes a cada modalidade de avaliação. Compreendemos, assim, que os participantes não fazem essa distinção, e quando questionados sobre avaliação da aprendizagem preocupam-se em descrever aspectos relativos aos instrumentos, principalmente a prova, o que reduz o seu papel na avaliação da aprendizagem como se comenta a seguir.

4.2.3 Papel do professor na avaliação da aprendizagem

...a resposta à pergunta “Quem avalia? Está longe de ser evidente. Sem dúvida nenhuma, o professor tem o dever de informar ao aluno sobre a qualidade de seus trabalhos e de lhe proporcionar os meios de otimizá-los. Mas não se pode afirmar que ele seja sempre a pessoa mais indicada para engrenar esse trabalho de diagnóstico e de solução. Há casos em que a *co-avaliação* do aluno por seus colegas e vice-versa se revela mais eficaz – particularmente para assimilar as normas e os critérios da avaliação, quando estes constituem os elementos de uma espécie de “modos de usar”. Outras vezes, convém colocar o aluno diante de suas responsabilidades pedindo que faça uma *auto-avaliação* de sua produção (...) seja como for, em todos esses casos ilustrativos, a função da avaliação aparece intimamente ligada à do professor (BARLOW, 2006, p. 73)

A reflexão trazida por Barlow se torna bastante pertinente ao discutirmos sobre o papel do professor no processo avaliativo, uma vez que, embora a função da avaliação esteja diretamente ligada à função do professor e vice-versa, ele não

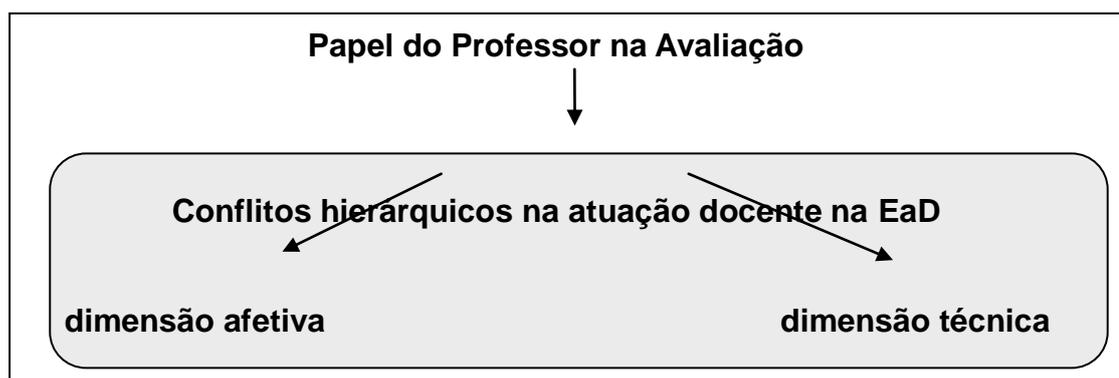
é/nem deve ser o único responsável pela avaliação da aprendizagem. Como nos propõe o autor citado, em alguns contextos esse papel é compartilhado com outros sujeitos envolvidos no ato educativo, como por exemplo na EaD, na qual outros agentes educativos envolvidos no processo estão também imbuídos dessa tarefa .

No contexto dessa discussão objetivamos conhecer os sentidos atribuídos ao papel do professor na avaliação da aprendizagem à distância, intencionando identificar as perspectivas que permeiam as concepções dos professores sobre o seu papel na prática avaliativa.

Os participantes evidenciaram perspectivas mais progressistas, relacionadas à dimensão afetiva e a dimensão técnica do processo. Cabe ressaltar que emergiram dessas discussões sobre o papel do professor uma insatisfação dos tutores com a configuração de sua atuação no âmbito da Educação a Distância online, sobretudo, pareceu-nos que há um hiato na relação tutor virtual e professor executor no processo avaliativo, o que evidenciou a existência de conflitos hierárquicos na atuação docente na EaD online. A utilização deste termo refere-se as tensões evidenciadas ao longo da pesquisa pelos participantes que demonstraram as dificuldades encontradas pelos participantes para lidar com o desempenho de suas funções docentes, bem com a articulação/desarticulação ao longo do processo de ensino-aprendizagem e principalmente no processo avaliativo na atual configuração docente na EaD online

A figura 8 ilustra as duas dimensões encontradas quanto ao papel do professor no processo avaliativo e o sentido subjacente ao conflito que emergiu dos dados coletados, como um elemento bastante complexo e polêmico na definição dos papéis docentes na modalidade à distância.

Figura 8



Entendemos, segundo os participantes, que a dimensão afetiva relaciona-se aos elementos da relação professor-aluno ligados à *motivação, ao diálogo, envolvimento com o aluno, entre outros*. A dimensão técnica envolve as ações do professor na avaliação tais como: observar, orientar, inovar, problematizar, além de outras.

Sujeito 3 *o professor tem o papel de **estabelecer forte relação entre a avaliação e os objetivos de aprendizagem propostos a partir do desenho didático do curso***
 Sujeito 1 *o papel do professor em ead é **mediar o processo avaliativo a distância***
 Sujeito 11: *fazer uma avaliação **continuada** (Grupo Focal – Sessão 1)*

Nos depoimentos os elementos conflitantes ficam evidentes, e demonstram uma série de contradições em relação ao papel docente. No caso dos tutores, mesmo que estes reconheçam a sua função como essencial na modalidade, pois “é o tutor quem media”, ao mesmo tempo eles desvalorizam-na, afirmando que “o tutor não tem um papel decisivo na avaliação”. Notadamente o sentido atribuído à avaliação pelos tutores está diretamente ligada à abordagem conservadora, que concebe a avaliação como instrumento de poder. Podemos verificar o conflito na discussão abaixo, extraída de uma das sessões do grupo focal *online*, como também nos trechos de algumas entrevistas com os participantes.

Entrevistador : Você me falou no início da entrevista que a EaD é inovadora e avaliação da aprendizagem continua tradicional. Na sua opinião por que isso acontece?

*Entrevistado: Vou te dar um exemplo .na disciplina passada que lecionei, para dar 0, 5 (em nota) sobre a avaliação virtual (que tem peso de apenas 30%) **tive que pedir oficialmente por e-mail para o executor, copiando o coordenador do curso. Foi uma burocracia tal pedido.***
*Recebi do coordenador de curso, um e-mail pedido que eu não tentasse atribuir notas se que a iniciativa partisse do professor executor, entretanto o executor passa cerca de 15 dias sem acesso ao ambiente. Não respondia aos apelos e questionamentos dos alunos direcionados à ele e por isso **entendo que o tutor deveria sim ter o poder de dar a nota sobre as avaliações,** visto que é ele quem “dirige” essa parte com os alunos*

Entrevista (sujeito 5 – tutor)

Pesquisadora diz: Agora me falem sobre o papel do professor na avaliação na EaD.

*Sujeito 4 diz: **cativar, instigar, problematizar** são fatores imprescindíveis na EaD, principalmente para quebrar o paradigma do presencial onde o professor transmite a informação.*

*Sujeito 17 diz: ah, Pesquisadoraaaaaaaaaaaaaa...na EaD **o tutor não tem um papel decisivo na avaliação..são criados mecanismos para “limitar” as ações avaliativas do tutor virtual***

Grupo Focal – sessão 2

Ao evidenciar a questão da burocracia para atribuição de notas e o de não poder ter papel decisivo na avaliação da aprendizagem, o participante 5, ao mesmo tempo em que tenta reivindicar uma avaliação mais justa, tendo em vista que é ele quem acompanha os alunos, por outro lado legitima a avaliação conservadora, quando reduz o seu papel a simples atribuição de notas de maior peso na avaliação do aluno.

O sujeito 4, na sessão de grupo focal *online*, reconheceu o papel do tutor e ressaltou aspectos que mesclam elementos da dimensão técnica e elementos da dimensão afetiva da avaliação da aprendizagem. Por outro lado, o sujeito 17 afirma que ao tutor não corresponde um papel decisivo na avaliação porque os mecanismos limitam as suas ações. Cabe então a pergunta: A quem cabe o papel decisivo na avaliação? O que faz esse papel é a simples atribuição das notas no sistema?. Avaliar consiste unicamente em atribuir notas? Qual é efetivamente a razão de ser da avaliação da aprendizagem na EaD online?

É importante acrescentar ainda que as funções atribuídas aos diferentes sujeitos na configuração docente da EaD pode contribuir para que haja uma fragmentação das relações, cabendo aos tutores estabelecer uma relação mais próxima (no sentido de afetividade) com os alunos, e ao professor executor uma função mais distante, de natureza burocrática, ligada à aspectos de planejamento e execução das atividades pedagógicas, sem maiores envolvimento com os contextos específicos.

No refinamento dos dados, através das entrevistas, novamente questionamos os participantes sobre o papel do professor no processo avaliativo e destacamos a seguir alguns depoimentos. As duas primeiras entrevistas (1 e 2) foram realizadas

com sujeitos que participaram da sessão de grupo focal, e a terceira entrevista com um sujeito que não participante das sessões de grupo focal *online*.

Entrevistador: *Como você vê o papel do tutor na avaliação da aprendizagem na EaD?*

Entrevistado: o tutor ele **avalia em certa parte os 30% do virtual** e o professor executor interfere nisso, **mas eu acho que nós (tutores) temos mais condições de avaliar o aluno do que o professor executor**, eu acho que a gente tem...até nas dificuldades...na produção textual...na prova é uma coisa, na oralidade é outra,, eles tentam escrever e se complicam,mas na espontaneidade ele consegue fazer, no fórum.." (sujeito 2 – tutor)

Entrevista 1

Entrevistador – *Me fale sobre o papel do professor na avaliação da aprendizagem na EaD.*

Entrevistado: (silêncio por alguns segundos..) olhe..**ele se limita a avaliar, digamos assim, vou aspear esse avaliar, ele se limita a avaliar essa postagem online e atribuir uma nota de zero a cem, e comentar, dar um feedback**, só...essa avaliação que ele faz online só vale 30%, então no meu ver ele não é bem aproveitado(...)ele poderia contribuir muito mais, inclusive pra uma avaliação formativa, pra redirecionar o curso, trazer novas coisas..olha a turma tá precisando ter uma visão de por exemplo, o papel do aluno na ead, mas a gente não tem como fazer essa ponte com o executor, pelo menos na minha experiência ainda não, pode ser que em outras experiências você encontre isso..mas na minha não. (sujeito 4 – tutor)

Entrevista 2

Entrevistador: *Em um momento da pesquisa um dos participantes afirmou o seguinte: “o sistema é montado pra fazer o tutor virtual ser limitado na hora de atribuir notas, o que é um erro pois foi o tutor que construiu com a turma o conhecimento durante a disciplina ..aí vem outra pessoa que NUNCA entrou em contato com a turma e elabora a prova que o tutor vai aplicar”. Como você vê essa questão?*

Entrevistado – bom, **essa questão é muito discutida e polemizada** pelos próprios alunos em toda turma que lecionei até hoje nesse mais de um ano de experiência em EaD, **todos comentaram sobre essa avaliação por um professor que nunca teve um contato próximo com eles! Eu concordo de certa forma com eles sim!** Entendo o propósito da EaD..sobre um tutor acompanhar os alunos e um outro (numa função hierarquicamente acima) pontuar. Todavia os alunos não se sentem bem com uma avaliação assim! (sujeito 3 – tutor)

Entrevista 3

Novamente a questão da nota aparece de forma bastante evidente, confirmando o reconhecimento que os participantes têm acerca do seu papel, enquanto professores, reduzindo-o a aplicação de um instrumento avaliativo tradicional, que gera uma nota. Ao usarem expressões como “*o tutor ele **avalia em certa parte os 30% do virtual***” e “*ele se limita a avaliar essa postagem online e atribuir uma nota de zero a cem, e comentar, dar um feedback*”, demonstram que em suas concepções, a nota é um fator determinante no processo avaliativo, e, por isso reivindicam e denunciam o fato de não possuírem em mãos, o poder decisivo de avaliar, para eles, novamente no discurso dos participantes a avaliação aparece estreitamente ligada a uma perspectiva conservadora da educação.

Nas três entrevistas o fator hierárquico surgiu como elemento determinante do papel do professor na avaliação da aprendizagem. Mais uma vez apareceu a visão de que *avaliar é uma questão de “poder”*, quem detém o poder é quem pode atribuir a maior nota. Na visão dos participantes, quem detém este poder é o professor executor, portanto, mesmo reconhecendo o potencial do tutor no processo avaliativo, se limitaram a afirmar que o sistema os impossibilita de exercer a sua função pedagógica na avaliação da aprendizagem.

Um dos participantes demonstrou o não reconhecimento do papel do tutor, enquanto professor na EaD, ficando subentendido, que na sua compreensão, por ele ser hierarquicamente inferior ao professor executor, o tutor “apenas acompanha o processo na prática. Como constata na ilustração de sua fala

o professor planeja e implementa o curso de acordo com o público alvo, apesar do acompanhamento do processo, na prática, ser feito pelo tutor.

Grupo focal Sessão 2 (sujeito 20 – tutor)

Na dimensão afetiva os elementos aparecem mesclados com aspectos atitudinais e procedimentais relacionados ao modo como o professor atua na sua prática avaliativa.

*promover **motivações, diálogo**, buscando possíveis erros entre o professor e aluno*

Grupo Focal – Sessão 2 (sujeito 1 - tutor)

Ao ressaltarem os aspectos ligados a *motivação* e ao *diálogo* ligados ao papel do professor, os participantes demonstram compartilhar de um viés mais contemporâneo da avaliação da aprendizagem, demonstrando terem se apropriado das expressões que circulam no âmbito educativo, cujas idéias remetem a elementos mais subjetivos no processo de ensino e de aprendizagem, aproximando-se das perspectivas pertencentes à quarta geração da avaliação que, a partir de 1990, passou a ser caracterizada pelos elementos da negociação, pelo paradigma construtivista e por captar também os aspectos humanos, culturais, sociais, éticos e políticos que estão envolvidos em qualquer contexto avaliativo. (PENNA FIRME, 1994).

Na dimensão técnica, apareceram aspectos inter-relacionados à dimensão afetiva, como é possível verificar nos trechos, extraídos da discussão entre os participantes, e dos conflitos relacionados à configuração dos papéis docentes na modalidade.

sujeito 1 diz: *papel de observador e de orientador no processo contínuo de avaliação*

Sujeito 3 diz: **Observador** e **orientador** no processo contínuo de aprendizagem...”percebo o professor com **um gestor**, o qual está atento ao “entorno” das aprendizagens dos discentes, preocupando-se com o contexto social, histórico e pontual do discente, inclusive situando-se também neste contexto
(Grupo Focal sessão 1)

Sujeito 4 diz: *na ead o professor tem que ser, realmente, um **animador de inteligência coletiva, cativar, instigar, envolver, problematizar** são fatores imprescindíveis na ead, principalmente para quebrar o paradigma presencial onde o professor transmite a informação*

Sujeito 21 diz: *“essa palavra “animador” me perturba, desconfio que não existe comprometimento dos discentes e fica sempre a cargo do docente”*

Pesquisadora: *Com assim sujeito 21? O que fica a cargo do docente? A avaliação?*

Sujeito 21 *“Sinceramente vou descobrir agora, hoje foi meu primeiro dia com EaD e em 8 horas nenhum aluno entrou em contato”*

Sujeito 4 **Animador**, para mim, significa aquele que **inova**, dinâmico, atual e presente.

Grupo Focal – Sessão 2

Ao destacarem o papel do professor na avaliação utilizando os termos *gestor, animador, orientador*, além de relacionar suas funções aos verbos *cativar, instigar, envolver, problematizar*, novamente evidenciam compartilhar de uma abordagem mais contemporânea de educação, demonstrando ter se incorporado ao seu vocabulário pedagógico, algumas expressões que circulam nos contextos educativos acerca das funções docentes.

Se por um lado, os participantes demonstraram reconhecer aspectos fundamentais na função do professor no processo avaliativo, enquanto *observadores, orientadores*, por outro lado não conseguem desvincular-se dos aspectos conservadores da avaliação, pois ao mesmo tempo em que dizem que o papel do professor é acompanhar, monitorar e orientar o processo de aprendizagem, afirmam que o tutor não tem papel decisivo na avaliação, uma vez que os mecanismos institucionais “limitam” a sua ação. Talvez esse fato deva-se a uma compreensão conservadora da avaliação, enraizada e que faz com que os professores reduzam a função avaliativa à simples atribuição de notas. Ou seja, na concepção dos professores, fica implícito que: se o tutor é limitado na hora atribuir às notas, a sua função avaliativa é igualmente limitada, porque ele não detém o poder em suas mãos na hora de atribuir esta ou aquela nota ao aluno. Como ilustra o depoimento do sujeito 20:

*...na verdade esse nome (tutor) deveria ser alterado. Ele sim é o professor!
O executor, deveria ter nome de coordenador da disciplina. O tutor **faz todo o acompanhamento** com o aluno, **fomenta conhecimento** no ambiente, **"traz" o aluno para a participação, aplica prova, faz a aula, ministra a mesma**, enfim.. e no final sai com nome de tutor, **recebe metade do professor (risos)**, e **não tem poder de dar nota** aos SEUS ALUNOS.*

Grupo Focal – sessão 2 (Sujeito 20 – tutor)

Uma das principais questões evidenciadas pelos participantes no que tange as especificidades da Avaliação na Educação a Distância e seus pontos e contrapontos com a Educação Presencial relacionam-se intimamente à questão da

atuação docente nessa modalidade e suas contradições na prática. Ao mesmo tempo que reconhecem o seu papel docente enquanto agentes que desempenham a maior parte das tarefas do ensinar e aprender a distância, sentem-se inferiorizados, tendo em vista a denúncia que fazem acerca do fato de serem relegados ao segundo plano, seja pelo não reconhecimento tanto financeiro, seja pelo fato de não deterem o poder decisivo que lhes caberia. Nesse sentido, desconsideram as suas possibilidades de melhor avaliar, tendo como justificativa a atual configuração das atuações docentes nos cursos de graduação vinculados ao sistema UAB.

Levando-se em consideração que o papel do professor no processo avaliativo está diretamente ligado as opções metodológicas sobre *como* e *de que modo* avaliar. Apresentaremos a seguir a categoria de análise, definida *a priori*, composta pelos dados da pesquisa, relacionados aos instrumentos avaliativos.

4.2.4 Instrumentos avaliativos na EaD *online*

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em conta dois lados: não há mudança sem a consciência de permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige fixidades históricas para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem a consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (ROMÃO, 1998, p.89).

No contexto da educação contemporânea, Romão nos convida a pensar sobre as mudanças nos processos educativos sem visões polarizadoras, e no caso da avaliação esta recomendação se adéqua perfeitamente.

A discussão sobre os instrumentos para avaliar a aprendizagem no contexto educacional é bastante polêmica, na medida em que normalmente remetem a posições radicais. De um lado, estão aqueles que condenam os instrumentos tradicionais, como a prova, por exemplo, descrevendo-a como essencialmente tradicional e sem função numa avaliação processual. De outro lado, encontram-se

aqueles que a defendem, veementemente, como único instrumento de real verificação da aprendizagem do aluno.

Tendo a clareza de que as opções dos sujeitos sobre “esse” ou “aquele” instrumento avaliativo remetem diretamente à sua visão de ensino, aprendizagem e avaliação, buscamos identificar as concepções docentes a partir da discussão sobre os instrumentos avaliativos na EaD. Os professores foram questionados quanto aos instrumentos que utilizam para avaliar os alunos. A intenção era, além de conhecer os diferentes tipos de instrumentos avaliativos, identificar sua funcionalidade e importância na visão dos participantes. Nessa categoria, definida *a priori*, foram evidenciados diferentes aspectos ligados a:

- 1) **tipos de instrumentos** (presenciais e/ou virtuais) – os participantes descreveram a diversidade de instrumentos para avaliar na Educação a Distância *online*, e fizeram a distinção/diferenciação entre aqueles utilizados nos ambientes virtuais e aqueles utilizados presencialmente;
- 2) **elaboração dos referidos instrumentos** – os participantes explicitaram as formas de elaboração e definição dos instrumentos avaliativos;
- 3) **aplicação, utilização e finalidade dos instrumentos** – os sujeitos descreveram o modo como ocorre a aplicação e utilização dos instrumentos avaliativos, assim como suas finalidades.

Na figura 9 apresentamos o desmembramento desses elementos ligados à categoria “instrumentos avaliativos”, que ilustram a forma como os dados dessa categoria foram agrupados e analisados.



Dos instrumentos citados pelos professores estão presentes uma grande variedade, como ilustraremos a seguir (quadro 13), sobretudo no que se refere aqueles utilizados no ambiente virtual, como os *fóruns, listas de discussão, exercícios práticos, atividades obrigatórias (envio de arquivos), chats, diário de bordo, estudo de caso*. Nos instrumentos avaliativos presenciais os participantes citaram unicamente a *prova*.

Quadro 13 – Instrumentos avaliativos na EaD

Instrumentos avaliativos na EaD	
Virtuais	Presenciais
Fóruns Listas de discussão Exercícios práticos, Atividades obrigatórias Envio de arquivos Bate-papo (chats) Diário de bordo Estudo de caso Questionários Resumos Redação	Prova

Mesmo quando citam um elenco diversificado de instrumentos, tal qual se tem na educação virtual, os participantes, em sua maioria, não dizem como os utilizam ou o que fazem a partir deles, novamente deixam transparecer que o instrumento é em si mesmo a avaliação, e cuja a finalidade única é o seu uso para atribuir uma nota, classificar, aprovar ou reprovar o aluno, como se tem adiante:.

o fórum é mais utilizado, envio de arquivo, questionários, também...O chat é subutilizado..Wiki, nem se fala

Grupo Focal – Sessão 2 (sujeito 20 – tutor)

infelizmente os mais usados são os fóruns e atividades encaminhadas virtualmente, porque há muitos outros instrumentos avaliativos (...)na EaD utilizamos a web 2.0 com mais frequência e isso possibilita uma diversidade maior

Grupo Focal Sessão 2 (sujeito 1- tutor)

A grande variedade instrumental, não garante que os instrumentos sejam bem utilizados, pois se por um lado afirmam que existem inúmeras possibilidades para avaliar o aluno na EaD, por outro lado, eles atrelam esses instrumentos a uma

função verificadora. No caso dos tutores, além de reconhecerem a subutilização desse acervo instrumental existente na EaD, reforçaram a idéia de que pelo fato da distribuição do percentual de notas para as atividades virtuais ser bem inferior ao valor da prova presencial, os instrumentos utilizados no ambiente perdem em certa medida sua legitimidade, como podemos observar nos depoimentos abaixo, quando questionados sobre os instrumentos e as formas de registro utilizadas pelos professores para avaliar na EaD:

Pesquisadora diz:
*Quais são os **instrumentos utilizados** por vocês para avaliar a aprendizagem na EAD? E como vocês **registram** essa avaliação?*
 Sujeito 11 diz:
*Os instrumentos podem ser **atividades** e a **utilização de softwares e objetos virtuais**, por exemplo. uma vez que **teríamos todo a tecnologia ao nosso alcance***
 Sujeito 1 diz:
estudos de caso, exercícios práticos**, entre outros(...) podemos registrar através do **diário de bordo
 Sujeito 20 diz:
*Em alguns momentos eles participam dos **fóruns**, mas geralmente estes **valem apenas** para avaliação de desempenho na plataforma*

Os participantes especificaram os tipos de instrumentos que utilizam para registrar a aprendizagem, referindo-se apenas às atividades realizadas pelos alunos, mas não citam quais os seus registros enquanto professores para avaliar os alunos. Demonstrando, assim, não ter a clareza da diferença entre instrumento avaliativo, que engloba tanto as atividades diversas que o aluno realiza, quanto e fundamentalmente, os registros do professor para acompanhar a aprendizagem do aluno.

Silva (2004) ao discutir sobre a importância dos registros no processo avaliativo destaca que os mesmos possuem uma função reguladora, o que serve de subsídio para as intervenções do professor, pois vão além da nota e do conceito. Além de possuírem um caráter qualitativo, fornecem informações para a compreensão da relação que estabelece entre a ação do docente e a do aprendente, serve ainda de fonte de informações para a reflexão do professor.

Dos instrumentos mais citados pelos participantes encontra-se o *fórum*, porém embora a maioria dos participantes cite este instrumento não se aprofundam sobre como ele é utilizado no processo avaliativo, exceto um dos participantes que brevemente afirma que o fórum serve para estudo de casos e

discussões diversas.

Pareceu-nos, então, que realmente as ferramentas disponíveis nos AVA's são subutilizadas como instrumentos avaliativos. A este respeito Barili (2006) destaca que

o fórum representa um potente ferramenta pedagógica capaz de viabilizar a troca de idéias e contato com outras realidades profissionais e sociais (...) para que o fórum seja efetivamente considerado como elemento do processo avaliativo, é necessário que se estabeleçam critérios de avaliação ligados a participação do aprendiz (p. 164).

Apenas um dos participantes citou a *auto-avaliação* como instrumento avaliativo, quando citou o *diário de bordo* e afirmou que com o uso deste instrumento o aluno pode se auto-avaliar

Luckesi (2006) ao discutir sobre a questão dos instrumentos no processo avaliativo, destaca a necessidade de que os instrumentos de avaliação elaborados, executados e aplicados levem em consideração alguns princípios básicos. Nesse sentido o autor destaca que para serem adequados os instrumentos devem:

Ser planejados para se ajustar aos usos particulares, a serem feitos com os resultados;
Ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
Ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino LUCKESI (2006, p.84).

Entretanto, os princípios elencados por Luckesi parecem não fazer parte da avaliação na modalidade a distância, pois ao discutirem sobre os instrumentos avaliativos, os participantes mais uma vez evidenciaram o conflito entre professores executores e tutores, tanto na elaboração dos instrumentos, quanto na aplicação dos mesmos, assim como na sua finalidade.

Na concepção dos participantes esse conflito gera dificuldades para implementação de uma avaliação formativa na EaD. A questão da prova presencial, por exemplo, parece embotar qualquer possibilidade de acompanhamento no processo. Sendo colocada com um dos grandes impasses no que se refere à avaliação, os participantes sobrevalorizam a prova pelo alto percentual que a mesma tem em termos de nota para o aluno, no sistema UAB. Há uma grande

preocupação com a distribuição dos percentuais de notas atribuídas as atividades virtuais e à prova presencial. Na concepção dos participantes tutores, *a distribuição de 70% para a nota da prova e 30% para as atividades virtuais, é injusta e incoerente*, sentido-se os mesmos em condição inferior por não possuírem um maior peso no sistema de notas dos alunos.

os alunos pensam “eu estudando para a prova presencial, passo com média. Fazer com que os alunos entendam a necessidade de participação virtual. Eles não estão interessados (infelizmente) na participação contínua no moodle. Entendeu? Se o peso da avaliação virtual fosse 70% e avaliação presencial 30%, possivelmente os alunos que fossem entrar entra na EaD, precisariam encarar a relação virtual com mais afinco

Entrevista – sujeito 5 tutor

Verifica-se a partir desses dados, que os participantes buscam respaldo para explicar porque não mudam a avaliação da aprendizagem na EaD, que se mostra nesse caso, tão tradicional quanto a avaliação no contexto educativo presencial.

Nessa ótica, a avaliação é percebida com uma questão de poder. Embora em diversos momentos da pesquisa, os participantes tutores tenham afirmando que tem mais “condições” de avaliar o aluno, porque são eles quem acompanham o percurso de aprendizagem no ambiente, enquanto que as funções do professor executor se resumem a postar as atividades no AVA, “dar uma espiada” nos alunos e elaborar a prova presencial. Os próprios tutores afirmam que tem como saber mais e melhor das necessidades, avanços e dificuldades dos alunos, porém esses mesmos tutores dizem que “não podem avaliar o aluno” porque não detém o poder da nota maior.

A este respeito Andrade (1998) afirma 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 (...) diferentes técnicas e instrumentos sempre adequados aos objetivos e aos conteúdos ensino e aprendizagem (p.21)

Não queremos com isso dizer que os participantes não façam uso de outro

instrumento avaliativo que não seja a prova presencial, inclusive porque os próprios sujeitos garantem fazer uso de diversos outros instrumentos. No entanto, a questão que se coloca é a exagerada preocupação dos docentes com as questões da prova, com o peso da prova, a nota que o aluno, em detrimento de outras questões de maior relevância e finalidade no processo avaliativo, como aparece no extrato da entrevista a seguir:

A gente no ambiente avalia, sem eles saberem que estão sendo avaliados. Nos fóruns eles se expressam. E você avalia através de uma prova é outra coisa, tem data certa, eles estudam na véspera, eles correm pra estudar, ou uma semana antes e aquela avaliação é momentânea, depois eles esquecem. E durante o presencial, no caso a gente tinha uma ou duas aulas, fazia revisão sobre todo o conteúdo da disciplina, dado a distância, os fóruns, os chats, os materiais disponíveis e a gente fazia uma debate, a construção é muito mais enfática. A gente consegue notar isso

Entrevista (sujeito 4 – tutor)

Quanto à elaboração das atividades avaliativas nas três etapas da pesquisa, foram apresentadas contradições. Nas sessões de grupo focal, a maioria dos sujeitos afirmou que esta é uma responsabilidade do professor-executor, tanto as atividades no ambiente virtual quanto as presenciais, e não citaram o diálogo ou compartilhamento/colaboração entre a equipe docente (professor executor x tutor virtual). Como fica explicitado nos depoimentos a seguir, nos quais os professores discutem algumas dificuldades que encontram para avaliar a aprendizagem na EaD:

Pesquisadora: Me falem um pouco sobre as dificuldades que vocês encontram para avaliar na EaD?

*Sujeito 1 diz: É **complicado avaliar porque não fazemos as avaliações**, apenas avaliamos (..) o tutor é quem avalia, mas não elabora os instrumentos, falar disso é bem complicado.*

Pesquisadora diz: o que você acha complicado?

*Sujeito 1 diz: **avaliar mas sem desenvolver os instrumentos avaliativos.***

Sujeito 20 diz: Avaliar num contexto de mau planejamento (...) já vivi situações destas em EaD e isso faz parte de grupos que não trabalham em equipe..as tarefas ficam compactadas..cada um faz o seu sem uma verdadeira articulação prévia...o curso/disciplina fica engessada..e a avaliação perde o sentido...provocando a evasão

Grupo Focal –Sessão 2

Ao citarem a não participação na elaboração dos instrumentos avaliativos os professores anunciam novamente os impasses decorrentes da configuração de suas atuações. Os tutores queixam-se da falta de trabalho em equipe e da desarticulação existente no desenvolvimento das atribuições de cada segmento. Fica evidente, mais uma vez que esse é um elemento gerador de dificuldades na prática pedagógica na EaD.

Por outro lado, do total de vinte e um participantes, três afirmaram que essa responsabilidade era compartilhada entre os segmentos de atuação docente, com se ilustra a seguir:

O responsável pela avaliação da aprendizagem é o professor juntamente com os tutores, onde em conjunto planejam e definem as atividades a serem postadas
Questionário (sujeito 3 – professor executor)

A equipe da disciplina, sendo Professor Formador e Tutores a distância.
Questionário (sujeito 5 - tutor)

A professora executora, a partir da escuta de todos que formam a equipe multidisciplinar
Questionário (sujeito 7 – tutor)

Vimos ainda que mesmo quando há compartilhamento entre os segmentos docentes, este é diferenciado, seja pela instituição, seja pela postura da equipe profissional. O compartilhamento da responsabilidade sobre a avaliação presente nos relatos dos tutores 3, 5 e 7, confirma-se, ainda, quando questionados sobre os momentos avaliativos presenciais, sobre os quais os participantes relataram nos questionários:

Assim como na avaliação a distância online, na presencial os professores formadores pedem sugestões e reforçam a necessidade da participação do tutor virtual no planejamento de tais tarefas
(sujeito 3 – professor executor)

O Professor Formador e sua equipe de tutores elaboram as questões e os critérios para avaliar os alunos. (sujeito 5-tutor)

Ficou evidente que o processo avaliativo vivenciado por estes três profissionais parece não ocorrer de forma fragmentada, há uma preocupação com a articulação entre o que é feito a distância e o que é feito presencialmente, além de haver coerência e colaboração entre o fazer do tutor e o do professor executor, o que não ocorre em outros casos, como o do sujeito 16 que no relato abaixo afirma:

O professor executor é o responsável pela elaboração da avaliação (o tutor a distância apenas aplica a prova junto aos alunos); Os critérios para avaliação são elaborados pelo professor executor, ele quando elabora a avaliação já define a pontuação e os critérios para avaliar cada questão, não ficamos a par desses critérios (apenas sabemos o conteúdo que vai cair na avaliação para que possamos tirar dúvidas virtuais com os alunos e para dar a aula de revisão antes da aplicação da avaliação)

(Questionário - sujeito 16 - tutor)

Mais uma vez, evidenciou-se um enfoque conteudista e instrumental do processo avaliativo, uma vez não há discussão/compartilhamento do processo avaliativo: alguém elabora um instrumento, que sequer é discutido com o sujeito que acompanha, estimula diariamente a participação dos alunos, tira dúvidas sobre o assunto trabalhado, e que, ainda, aplica a avaliação que o aluno irá responder individual e presencialmente. Instrumento este, cujo resultado predomina sobre todo o processo, desconsidera sentido formativo e processual da avaliação, pois reduz o processo de aprendizagem e a complexa tarefa de avaliar a uma nota que se apresenta soberana sobre toda e qualquer outra demonstração da trajetória de aprendizagem do aluno.

Uma outra questão que se coloca é em quais situações esses instrumentos avaliativos são utilizados e a maneira como são conduzidos. Na visão de Hoffmann (2005), a avaliação na escola, alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia-a-dia. Muitas vezes no cotidiano percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas, como por exemplo: dia de prova, dia de entregar boletim, etc., em um espaço característico e artificial (alunos separados e enfileirados, provas em papel timbrado, professores vigilantes). Para professores e alunos, pais e sociedade, nesse formato de avaliação ela é obrigação penosa, porém, um mal necessário.

Nesse sentido, a questão que emerge dos dados coletados remete novamente à

função do instrumento no processo avaliativo e a forma como cada tipo de instrumento é construído e utilizado. Há um predomínio da tendência conservadora que entende o instrumento avaliativo como algo em si mesmo, e cuja finalidade é inevitavelmente a classificação, a partir da atribuição de notas, na qual o processo avaliativo enquanto regulativo da aprendizagem perde seu sentido, tal qual ocorre no contexto educativo presencial.

A respeito da elaboração de instrumentos avaliativos, Esteban (2008) destaca que existem equívocos éticos no processo avaliativo educacional, revelados, por exemplo, pelas práticas desenvolvidas por equipes técnicas, que não participam do cotidiano da sala de aula, mas organizam provas para alunos e alunas que nunca viram e que não conhecem nem seus nomes, nem suas histórias, enfatizando-se nesse caso, a necessidade de discussões comprometidas com a melhoria dos instrumentos de avaliação.

Concordamos com Esteban, nos casos em que esses instrumentos elaborados externamente interferem e determinam a trajetória escolar do aluno, mas por outro lado, consideramos que a avaliação não se resume a aplicação destes ou daqueles instrumentos avaliativos. E no caso específico do dilema vivenciado pelos docentes entre a avaliação virtual e a prova presencial, é necessário esclarecer que a avaliação da aprendizagem a distância engloba muito mais do que a simples elaboração/implementação/realização de uma prova ao final de um módulo/bimestre/período. O que os participantes parecem reivindicar é a validação do processo de acompanhamento, tão legítimo quanto na situação formal

Ao desconsiderar o processo, a avaliação, na visão dos participantes está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, tornando-se uma prática excludente de uma parcela significativa dos alunos, e assume uma função seletiva no contexto educativo, e conseqüentemente no contexto social.

Para Luckesi (2005), a avaliação, por si, tem uma função acolhedora e harmônica, como o círculo que em sua forma é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro de nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno é criar a base de modo a incluí-lo no círculo da aprendizagem, para que aprenda e desenvolva-se cada vez mais e melhor.

Os instrumentos são as formas que o professor estabelece previamente para avaliar a construção do conhecimento, devendo ser definidos e elaborados de forma coerente com o *que* e *como* foi trabalhado em sala de aula. Assim, os instrumentos

estarão adequados para oferecer indicações do estado de aprendizagem do aluno, apresentando linguagem adequada, clareza e precisão ao que se pretendem, como é abordado por Pena Firme (1994).

Os dados coletados demonstram que embora haja na Educação a Distância um “acervo” instrumental vasto e diversificado para avaliar a aprendizagem, ainda há uma predominância da tendência conservadora que atribui uma função classificatória a aprendizagem do aluno. Entendemos que, se os procedimentos da avaliação estiverem articulados com o processo de ensino e aprendizagem propriamente dito, inexistirá a possibilidade de dispor-se deles aleatoriamente. Quando estão articulados com os procedimentos de ensino não conduzirão a avaliação de forma arbitrária, como vem sendo ocorrendo no cotidiano educacional.

Partindo do pressuposto de que os instrumentos avaliativos são balizados pelos critérios que se estabelecem para a avaliar a aprendizagem, apresentaremos a seguir os dados relativos a categoria critérios avaliativos na EaD.

4.2.5 Critérios na Avaliação da Aprendizagem na EaD *online*

A palavra critério vem do latim *criterium* e do grego *kriterion*, que quer dizer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo. Pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério (DESPREBITERIS, 2008, p. 6)

Aos discutirmos sobre os Critérios Avaliativos na EaD *online* intencionamos buscar como os docentes definem o *que* será avaliado na aprendizagem a distância. Nesse sentido, os participantes evidenciaram respostas que remetem aos seguintes aspectos:

- 1) *Quais* critérios utilizam para avaliar a aprendizagem na Educação a Distância;
- 2) *Como* estes critérios são colocados em prática;
- 3) *Por que* estes critérios são utilizados;
- 4) *Quem define* esses critérios e *Quem os coloca em prática*;

Estiveram presentes elementos que demonstram a tentativa dos participantes em realizar uma avaliação processual, formativa, baseada na colaboração, na negociação, além de destacarem, também, a relação entre as atividades no ambiente virtual e as atividades avaliativas presenciais. Entretanto, estes elementos aparecem revestidos de um sentido bastante técnico, uma vez que há ênfase no cumprimento dos prazos, na realização das tarefas, postagens, envio de arquivos de síntese, além da participação nas atividades do ambiente virtual.

Uma questão que foi evidenciada através dos dados coletados, diz respeito ao impasse entre quem define os critérios avaliativos e quem os coloca em prática. Nos questionários a maioria dos participantes afirmou que os critérios são definidos pelo professor executor, tendo em vista que é ele quem posta as atividades (fóruns, tarefas, entre outras), define os prazos a serem cumpridos (através das datas limite para postagem), define a divisão dos conteúdos de cada unidade/etapa, e elabora a prova presencial. Entretanto, no grupo focal, os participantes afirmaram que existem alguns critérios que mesmo sendo definidos pelo professor executor ou pela coordenação do curso, os tutores tem possibilidades de redimensioná-los, com exceção daqueles ligados ao cumprimento dos prazos e a prova presencial. Ou seja, os participantes de modo subliminar explicitam que há formas de burlar o que está normatizado e dessa maneira minimiza a tensão decorrente dos conflitos hierárquicos de atuação docente.

O quadro 14 apresenta os principais critérios avaliativos elencados pelos participantes nas diferentes etapas da pesquisa, de acordo com os aspectos evidenciados pelos participantes.

Quadro 14 – Critérios Avaliativos na EaD *online*

QUAIS	COMO	POR QUÊ	QUEM DEFINE
Objetivo da atividade	De acordo com o conteúdo trabalhado	Cada atividade tem um objetivo	Professor Executor
Pertinência Adequação da resposta ao tema	De acordo com o conteúdo trabalhado	O aluno precisa se apropriar do conteúdo	Tutor virtual
Conhecimento da matéria/conteúdo da apostila	Se as respostas estão de acordo	O aluno precisa se apropriar do conteúdo	Professor Executor
Participação no ambiente/Acesso	Não especificado	Verifica se o aluno está participando	Tutor Virtual
Objetivo da atividade	De acordo com o conteúdo trabalhado	Cada atividade tem um objetivo	Professor Executor

Pertinência Adequação da resposta ao tema	De acordo com o conteúdo trabalhado	O aluno precisa se apropriar do conteúdo	Tutor virtual
Conhecimento da matéria/conteúdo da apostila	Se as respostas estão de acordo	O aluno precisa se apropriar do conteúdo	Professor Executor
Pontualidade no envio das tarefas online	Envio/postagens na data definida	O aluno demonstra ter e responsabilidade compromisso	Professor Executor
Realização das tarefas	Envio/postagens das atividades	O aluno demonstra ter e responsabilidade compromisso	Professor Executor
Apropriação da linguagem do ambiente	Utilização das ferramentas	O aluno precisa se apropriar das tecnologias para aprender a distância	Tutor Virtual
Desempenho na prova presencial	De acordo com o resultado da prova/ Número de Acertos/Erros	É uma exigência da Lei	Professor Executor
Iniciativa	Não especificado	Verifica se o aluno tem autonomia	Tutor Virtual
Participação no ambiente/Acesso	Não especificado	Verifica se o aluno está participando	Tutor Virtual
Assiduidade	Acessos ao ambiente	Verifica se o aluno está entrando no ambiente	Tutor Virtual
Colaboração	Não especificado	Na EaD aprendizagem deve ser colaborativa	Tutor Virtual

Os participantes apresentam uma diversidade de critérios associados a diferentes dimensões, se aproximando em alguns momentos de uma abordagem mais progressista da avaliação da aprendizagem, quando citam aspectos como: *colaboração*, *iniciativa* e *participação*, enquanto elementos que permeiam uma avaliação baseada não apenas no conteúdo ou no resultado final. Entretanto, os docentes permanecem atrelados ainda a critérios notadamente conservadores tais como: *desempenho na prova presencial*, *pontualidade/cumprimento dos prazos de entrega das atividades*, entre outros.

Seja por opções pessoais, seja por determinações institucionais, é evidente que os participantes estão notadamente imbuídos dos elementos da avaliação classificatória, pois ao ressaltarem os critérios tradicionais para avaliar a aprendizagem a distância, mostram-se assumindo posturas tão tecnicistas quanto as que ainda perduram na educação presencial.

Ao serem questionados sobre os critérios avaliativos na EaD online, muitos participantes citaram os critérios institucionais, ou legais para avaliar a aprendizagem, mas não colocaram os critérios que eles próprios podem e devem

definir ao avaliar. Pareceu-nos mais uma vez que as questões de ordem técnica e burocrática predominam sobre os aspectos qualitativos, inclusive, os professores demonstraram isso ao enfatizar o instrumento quando questionados sobre o critério, como é o caso do depoimento do participante 21, ilustrado abaixo, quando o tutor se apóia para discutir procedimentos e critérios para avaliar, parece transcrever um manual técnico da avaliação na EaD.

Avaliação através de exercícios ao final de cada unidade. As avaliações serão feitas pelo tutor presencial e serão anotadas em ficha própria, individual, sob a forma de conceitos, que serão posteriormente transformadas em notas, a fim de entrarem no cálculo da média final do aluno para cada disciplina. -Avaliações individuais preparadas pelo professor da disciplina em forma de exame a ser aplicado pelo tutor presencial. -Avaliação em forma de um trabalho escrito monográfico. A nota a ser conferida deverá variar de 0 a 10.

Questionário – sujeito 21 - tutor

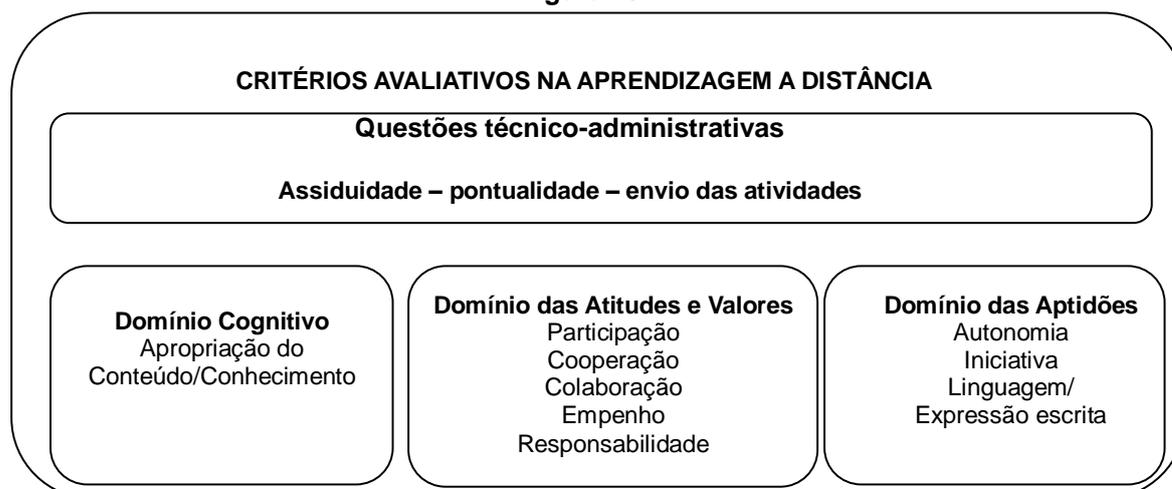
Por outro lado, ficaram evidentes nas outras etapas da pesquisa, que mesmo prevalecendo os aspectos técnicos, existem tentativas de realizar uma avaliação processual, e os relatos a seguir mencionados ilustram bem essa questão:

No ambiente virtual a avaliação é baseada: na participação das atividades, acesso, colaboração, discussões e cumprimento dos prazos estabelecidos. A aprendizagem é avaliada a partir destes instrumentos e critérios, o que torna o processo complexo, pois ficam algumas questões a serem avaliadas de modo subjetivo. Por mais instrumentos e critérios que tenha, fica sempre faltando outros elementos, fundamentais para avaliar com coerência e proximidade da realidade de cada participante. Na avaliação presencial levo em conta o desempenho do participante no ambiente virtual. Tento estabelecer um vínculo entre ela e a avaliação virtual, constituindo uma única avaliação. A aprendizagem será percebida a partir da avaliação geral que é realizada.

Questionário (sujeito 7 – tutor)

É possível verificar que os critérios avaliativos da aprendizagem na EaD estão ligados a diferentes aspectos (como ilustra a figura 10).

Figura 10



No primeiro plano, aparecem os elementos ligados às *questões técnicas/administrativas*: *assiduidade, pontualidade, normas de cumprimento dos prazos de envio das atividades, entre outros*. Esses elementos são destacados em alguns momentos como critérios definidos institucionalmente, mas que são considerados pelos participantes como legítimos, exceto o cumprimento do prazo de postagem, que alguns participantes consideraram rígido por não permitir a postagem no ambiente em data posterior a data limite, definida pelo executor, mesmo nos casos justificáveis, como ilustra a situação vivenciada por uma participante.

o sistema diz a você o seguinte: “não...ele não postou a atividade até a data tal, é zero e você diz: - sim, mas ele não postou porque teve a cheia de Palmares, o povo não tinha nem casa, quem dirá computador? Todo mundo sabe que em calamidades públicas o aluno/a pessoa tem direito de se reposicionar, mas ai foi muito inflexível, não, não e acabou...entendeu? Então o próprio sistema, as regras com as quais ele vem, dificulta bastante, ele não promove uma oportunidade real de avaliação, ele faz com que o aluno desista muito porque tudo bem que o aluno tem que ter em mente que ele tem ler, ele tem que se apropriar, ele tem que ..mas poxa eu li..li..li..que só..produzi o que eu achei que era e tirei zero, eu acho que desestimulante..poxa eu vinha bem que só..quando é no final..teve três alunas minhas que deixaram de comparecer a prova porque teve a cheia, e foram reprovadas, faltaram a prova presencial que define a nota..que a avaliação é essa? Essa avaliação serve pra quem?
(Entrevista – sujeito 17 – tutor)

É possível perceber que ao apresentar as dificuldades geradas pelos critérios estabelecidos *a priori* para avaliar a aprendizagem a distância, a participante denuncia a inflexibilidade existente nos aspectos técnico-administrativos, preocupa-

se com a história de vida do aluno, e coloca em questão a função da avaliação da aprendizagem na modalidade a distância

Os demais critérios encontram-se distribuídos em três domínios: atitudes e valores, cognitivo e aptidões. No domínio das atitudes e valores estão presentes aspectos relacionados a: *empenho, cooperação, colaboração, responsabilidade*. No domínio cognitivo estão os aspectos relacionados à *apropriação do conhecimento*. No domínio das aptidões estão os elementos ligados a *autonomia, iniciativa, linguagem/expressão escrita*

Dentre os critérios relativos ao domínio das atitudes e valores, é interessante destacar que a **participação** apareceu na maioria dos relatos, tanto nos questionários, quanto nas sessões de grupo focal, e nas entrevistas de refinamento dos dados.

*Os critérios de avaliação são: **participação, colaboração, cumprimento dos prazos estabelecidos, iniciativa, apropriação da linguagem do ambiente***

Questionário (sujeito 2 – professor executor)

***Participação** (nos fóruns, chats e aulas presenciais); envio de atividades (a distância e presencial), e realização das atividades*

Questionário” (sujeito 11 – tutor)

***Participação** no ambiente e avaliação escrita, sendo que a participação no ambiente vale 30% e a avaliação presencial 70%*

Questionário (sujeito 15 - tutor)

***Participação** nos fóruns e chats, realização das tarefas online e presencial”*

Entrevista (Sujeito 1 – Professor Executor).

Assiduidade e pontualidade** na realização e **envio das atividades, realização de acordo com critérios pré estabelecidos e conhecimento da matéria a ser estudada.

Questionário (sujeito 6 – Tutor)

Os dados evidenciam que a participação é um critério para avaliar a aprendizagem comum a todos os segmentos de atuação docente na EaD.

Entretanto, não ficaram claros os aspectos qualitativos referentes a esse indicador, uma vez que, a participação, é um conceito bastante complexo. Existem diferentes formas de participar, o aluno pode participar diariamente, apenas cumprindo uma tarefa, ou pode participar em menor número de vezes, porém de forma qualitativa, demonstrando propriedade sobre as discussões ou atividades realizadas. O que irá determinar a participação? A quantidade de acessos? A quantidade de postagens ou o conteúdo e a pertinência das respostas e produções do aluno?

Os depoimentos demonstram que além da participação, os demais critérios do domínio das atitudes e valores são pontuados, porém também não ficam explicitados os aspectos qualitativos envolvidos nesses critérios, o que não ocorre com os aspectos ligados aos demais domínios, que são pontuados de maneira clara e objetiva.

Os aspectos ligados ao domínio cognitivo como: o conhecimento e a apropriação do conteúdo, aparecem também como um dos critérios para avaliar, porém aparecem de modo bastante conservador, pois segundo os participantes, são levados em consideração o conteúdo da apostila, com respostas “engessadas”, como ilustram os depoimentos abaixo:

*Os critérios ainda são tradicionais, sem levar em consideração o progresso do aluno mas apenas **respostas engessadas com base nos volumes de livros disponíveis** para a disciplina.*
Questionário (sujeito 10 – tutor)

*Os critérios são com base nos **conteúdos da apostila***
Questionário (sujeito 1 - tutor)

Embora a EaD *online* seja, em essência, inovadora, enquanto modalidade educacional, na prática há uma reprodução da perspectiva instrucional, que traz em seu material didático a mais inadequada das abordagens, que é a conteudista, como na situação do uso de apostilas⁷.

No que se refere às especificidades da avaliação da aprendizagem na EAD quanto aos critérios e instrumentos, os participantes apresentaram uma variedade

⁷ Tal expressão evidencia uma superficialidade nos processos de ensino com tendência notadamente numa perspectiva instrucional, por considerarem fragilidades nos processos de ensino e de aprendizagem a distância.

de informações acerca deste processo, mas de um modo geral não apresentam diferenças essenciais entre as modalidades. Alguns relatos demonstram tentativas de realizar uma avaliação processual, formativa-reguladora, enquanto outros legitimam uma avaliação classificatória, baseada essencialmente no resultado final alcançado pelo aluno.

Não achei muita diferença (e relação a avaliação presencial, uma vez que, até os instrumentos são praticamente os mesmos e um dos critérios é a pontualidade na entrega, entretanto, cito como diferencial o uso do fórum e do chat para discussão dos conteúdos trabalhados, que facilita o acesso democratizando a oportunidade de muitas pessoas que não dispõem de tempo para cursar presencialmente
Questionário (Sujeito 2 - professor executor)

O depoimento do sujeito 2 evidencia um enfoque da avaliação apenas como verificação predominando pois, questões de ordem burocrática, que são supervalorizadas. Parece-nos a partir desses dados, que o mais importante mesmo é a entrega no prazo, sendo o único diferencial os aspectos técnicos, relacionados ao uso das ferramentas que potencializam a discussão dos conteúdos, o que também, no nosso entendimento poderia ocorrer na educação presencial através de atividades em grupo, debates e outras estratégias e instrumentos.

Levando-se em consideração a importância das diferentes etapas do processo avaliativo, apresentaremos a seguir a perspectiva dos docentes quanto ao feedback avaliativo na aprendizagem a distância.

4.2.6 O feedback no processo avaliativo na EaD online

A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em *tempo real*, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas (PERRENOUD, 1999, p.101)

Partindo do que Perrenoud considera como *intervenção em tempo real* consideramos o feedback como um dos elementos que interfere/auxilia/incentiva a aprendizagem. Sendo assim, o conceito de feedback remete ao

acompanhamento/orientação para que o sujeito tome conhecimento de como está caminhando no seu processo de aprendizagem, quais suas potencialidades e necessidades quanto a construção dos conhecimentos, atitudes, competências e habilidades.

O *feedback* permite redimensionar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto evidenciando os acertos e resultados positivos, elevando a auto-estima dos sujeitos, como também, permite aos mesmos, a avaliação de seu comportamento e as correções necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Nesse sentido, o *feedback* na avaliação da aprendizagem a distância assume um sentido relevante, uma vez que se constitui em um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento do aluno que aprende através da utilização das diferentes tecnologias existentes na atualidade.

Partindo desse princípio buscamos evidências sobre a compreensão dos docentes sobre o *feedback* no processo avaliativo na EaD, intencionando identificar os sentidos atribuídos pelos participantes a este elemento da avaliação.

Os participantes foram questionados sobre como é/era o *feedback* no processo avaliativo a distância, mas pouco se colocaram sobre o assunto, resumiram as respostas à simples aspectos técnico-burocráticos, como “*justificar as notas*” ou “*pedir para refazer a atividade*”, sem explicar como isso é feito, nem sobre quais são as orientações dadas.

Os resultados evidenciam que em sua maioria, os participantes não amadureceram suficientemente a idéia sobre o importante papel que o *feedback* assume na avaliação da aprendizagem, o que revela o sentido conservador ainda predominante, a despeito os discursos de vanguarda. Os depoimentos abaixo ilustram bem essa discussão.

Pesquisadora diz:
Como é o *feedback* no processo avaliativo na EaD *online*?

Sujeito 20 diz:
No próprio AVA, logo após o encerramento do prazo de postagem/envio/resposta da atividade..ou via e-mail, quando não é possível dar via ambiente

Sujeito 11 diz:
Justifico as notas com observações

Sujeito 1 diz: desde que o aluno não deixe para **enviar/postar no último momento**, peço pra **refazer**

Grupo Focal – Sessão 1

Pareceu-nos que os docentes evocam a tentativa de realizar avaliação formativa porém se confundem quanto as formas e finalidades que o *feedback* tem na avaliação da aprendizagem.

Os elementos conservadores permanecem enraizados no discurso dos professores, e a resposta do sujeito 20, por exemplo, deixa bem clara essa questão, quando afirma que dá *feedback* após o encerramento do prazo de postagem/envio/resposta. A questão que se coloca é: tem sentido um *feedback* apenas no final do cumprimento de uma atividade? Quais foram as orientações dadas ao longo do processo? O *feedback*, nesse caso servirá apenas para as próximas tarefas? porque a possibilidade de reelaborar aquela que o prazo expirou já foi suprimida, ou no caso, do sujeito 1 que demonstra oferecer uma “chance” ao aluno. Será que simplesmente pedir para refazer significa dar um *feedback*? De que modo isso é feito? Quais são as orientações dadas? Elas auxiliam o aluno na sua construção, ou simplesmente o fazem repetir os mesmos erros?

Um desmembramento da discussão sobre o *feedback* avaliativo remete a questão do erro no processo de aprendizagem. Nesse sentido, apresentaremos a seguir as concepções evidenciadas pelos participantes no que se refere a forma como o erro é visto pelos docentes.

4.2.7 O significado do erro na avaliação da aprendizagem a distância

o erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, é parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber-pensar, a capacidade de avaliar e refinar por acerto ou erro até chegar a uma aproximação final (DEMO, 2000, p. 25)

Durante um longo período da história da educação o erro foi concebido dentro

de um enfoque tradicional, sendo sempre punido e visto como um fator negativo no processo de aprendizagem. Atualmente há uma tendência no contexto educativo que rompe com essa cultura, concebendo o erro como um indicador, que oferece informações sobre o nível de aprendizagem do aluno, servindo para redimensionar a prática pedagógica e como suporte na construção do acerto..

O erro já não é visto como essencialmente negativo, pois na perspectiva sócio-interacionista o erro integra o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos identificar as concepções dos participantes sobre o erro no processo avaliativo na EaD *online*. A intenção era conhecer a visão dos participantes sobre esse elemento tão polêmico nas discussões sobre aprendizagem e avaliação.

Os participantes demonstraram concepções bastante progressistas acerca do erro no processo avaliativo, reconhecendo a sua função enquanto indicador dos processos de ensino e aprendizagem, esses dados foram evidenciados tanto nas falas dos sujeitos nas sessões de grupo focal, quanto nas entrevistas individuais.

*A questão do erro..estou sempre, acompanhando as atividades no ambiente, as postagens dos alunos, mediações do tutor. Quando percebo que houve um erro conceitual ou de outra natureza, eu entro em contato com o tutor para ele intervir, pois não costumo interferir no trabalho do tutor, mas orientá-lo. A função do erro **é redimensionar a prática, e intervir para que o aluno atinja o objetivo...***

Entrevista – sujeito 3 (professor executor)

*O erro **faz parte da aprendizagem**, é ele quem ajuda o professor a **reconduzir** o aluno no processo de aprendizagem e vice-versa*

Grupo Focal - Sujeito 1 – tutor

*acredito que o erro faz parte do processo e **serve de orientação** para o professor*

Grupo Focal - Sujeito 11 – tutor

*o **erro discutido e refletido é o maior instrumento** no processo de aprendizagem*

Grupo Focal - Sujeito 20 – tutor

Por um lado, os sujeitos admitem o erro construtivo, por outro lado, os

aspectos ligados a natureza do erro, também por foram evidenciados. Na concepção dos participantes existe uma distinção entre o erro intencional e o que ocorre de modo espontâneo. Os participantes citam com erro intencional o “copia-e-cola”, considerando neste caso que o aluno “erra porque quer”, sem ao menos tentar fazer a atividade. Essa discussão é ilustrada no trecho de uma sessão de grupo focal apresentada a seguir:

Pesquisadora: *Agora me falem como vocês vêem o erro do aluno*
 Sujeito 17 diz *eu vejo o erro como uma tentativa de acertar. Quando o aluno erra, foi visando ou pensando acertar. Não cabe a mim jogar um balde de água fria nele e fazer observações que o desestimulem.*
 Sujeito 4 diz: *Oriento, tento manter um diálogo, incentivar bastante e explorar seus conhecimentos.*
 Pesquisadora diz: *então na sua concepção todo erro é construtivo?*
 Sujeito 17 diz: *sim, menos aqueles que é intencional*
 Pesquisadora diz: *Como assim? Explique*
 Sujeito 17 diz: *os casos de copia-e-cola*
 Sujeito 4 diz: *colar e copiar é uma reprodução da educação bancária*
 Sujeito 21 diz: *acho que todo erro pode ser convertido sem opressão*
 Sujeito 17 diz: *sim, sujeito 4, e estamos falando de q?????????????*
Ou você acha essa prática terrorista da UAB construtiva?

Grupo Focal - sessão 1

A compreensão da função que o erro representa no processo de aprendizagem apareceu levemente associada ao espontaneísmo, na fala do sujeito 17, quando diz que “*Não cabe a mim jogar um balde de água fria nele e fazer observações que o desestimulem*”, fica subentendido que ele entende que não se deve “corrigir” o erro para não desestimular o aluno. A pergunta que cabe aqui é: Sendo o erro uma questão tão delicada é possível lidar com ele sempre de modo “romântico” ou em outras palavras como dizer ao aluno que errou toda a atividade, que ele precisará fazer tudo novamente, sem correr o risco de “espantar” esse aluno?

Nesse caso, considera-se que a forma como se lida com o erro é o que irá fazer o diferencial entre espantar o aluno ou motivá-lo para aprender e superar suas dificuldades.

O erro construtivo tem uma função no processo avaliativo e não deve ser punido, ao contrário defende-se a intervenção/mediação do professor no sentido de criar situações didáticas que favoreçam a construção do acerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem na Educação a Distância *Online*, como também objetivou identificar os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação que orientam o fazer docente na EAD *online*, relacionando às concepções docentes de avaliação da aprendizagem e as abordagens teóricas sobre aprendizagem.

Os dados foram construídos em três etapas distintas e complementares, inseridas em uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual foram utilizados: um questionário eletrônico relativo aos dados cadastrais dos participantes, grupos focais *online* e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados orientou-se pelos pressupostos da análise de conteúdo, tal como propõe Bardin (1977).

A ousadia nessa opção metodológica, que de início causou temor e insegurança, tornou-se um elemento que validou os achados, uma vez que o rigor e as éticas científicas foram mantidos nos procedimentos *online*, ainda pouco explorados na pesquisa educacional. Desde a definição dos instrumentos e procedimentos metodológicos *online*, até a sua execução, houve comprometimento ético, seja na garantia e preservação do anonimato dos participantes, seja na fiel utilização dos relatos dos grupos focais e dados dos questionários para a realização das análises e sua publicação.

Os achados foram relevantes e evidenciaram uma diversidade de sentidos atribuídos pelos docentes à avaliação da aprendizagem na EaD *online*, revelando dúvidas, incompreensões, ambigüidades e contradições no que se refere às concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes.

As categorias analíticas nos permitiram identificar a existência de diferentes elementos da avaliação da aprendizagem na EaD *online*, uma vez que a maneira como enxergam a avaliação, e o modo como a praticam, são os elementos que determinam e validam a avaliação conservadora ou avaliação mais progressista, para os participantes desse estudo.

Consideramos, ainda, que no universo da pesquisa não houve paridade entre tutores e professores executores, e compreendemos que tal situação pode ser

explicada segundo dois fatores: 1) a dificuldade de acesso a esse público, uma vez que não somente as instituições se mostraram resistentes para participar da pesquisa, nos seus primeiros delineamentos, mas também os próprios profissionais não se apresentaram disponíveis; 2) a distribuição quantitativa na relação professor executor - tutor é bastante desigual, e portanto, o número de tutores foi bem maior do que o de professores-executores, tal como ocorre no dia-a-dia da educação *online*.

Os dados evidenciaram também que a despeito de todo avanço teórico no campo conceitual da avaliação, a perspectiva que predomina baseia-se no modelo conservador de educação. Há a legitimação de elementos herdados do ensino tradicional, na avaliação da aprendizagem na EaD *online*. Os processos avaliativos estão baseados em uma relação unilateral professor - aluno, na qual a avaliação é percebida como poder, na qual quem detém o poder é quem manda, e nesse caso, o professor detém o poder de decidir sobre o aluno, sem que o mesmo, possa sequer compartilhar dessa decisão: *“o usuário é o professor, mas o alvo é o aluno”*.

Pareceu-nos que o uso das palavras “usuário” e “alvo”, empregadas pelos participantes, tem o sentido de alguém que deseja atingir algo ou alguma coisa, e no caso da avaliação, atingir ao aluno, na maioria das vezes de um modo bastante avassalador e contundente, como se a aprendizagem não tivesse qualquer relação com o sujeito que aprende.

Não ficou claro no estudo, a distinção entre os aspectos qualitativo e quantitativo na avaliação da aprendizagem, uma vez que ao se referirem aos critérios e instrumentos para avaliar na EaD, os docentes não especificam esses elementos. Não há como saber em que medida os aspectos qualitativos são considerados: *a atitude do sujeito no que se refere a: participações nas atividades; interesse; colocações críticas fundamentadas nos conhecimentos; riqueza e pertinências das ideias; autonomia intelectual; níveis de cooperação; colaboração e interações com o grupo por meio de ferramentas como Fórum, Chat, e-mail; etc.*, não especifica se apenas se restringem aos aspectos quantitativos, ou seja, a quantidade de postagens de mensagens e acessos do aluno nos AVA's.

A ambivalência na avaliação da aprendizagem na EaD que foi evidenciada neste estudo, caracteriza a existência de um pseudo-interacionismo na modalidade. Os sujeitos asseguram que a participação é um critério relevante para avaliar os alunos, porém pautam-se numa perspectiva de controle, em que o número de

acessos é o que define a participação.

Apesar dos participantes demonstrarem ter incorporado aos seus vocabulários as expressões e termos dos discursos de vanguarda sobre avaliação da aprendizagem, não se pode afirmar que estes tenham sido incorporados às suas práticas avaliativas. Nesse sentido, convém ressaltar que a simples modificação de termos e utilização de palavras que remetem ao significado de qualidade na avaliação não garante a transformação necessária ao processo. Entendemos, assim, que o discurso ainda não foi incorporado à concepção dos sujeitos, para que seja materializado em práticas pedagógicas reconhecedoras da importância da avaliação, assegurando que ela esteja sempre a serviço do aluno no seu percurso de aprendizagem.

A realidade não é um retrato da teoria, assim como a teoria não pode ser igual a realidade, porém, ambas são dimensões complementares do fazer pedagógico, uma vez que a teoria oferece elementos para entender e melhorar a prática, e por sua vez, a prática alimenta a reflexão sobre a teoria.

Os dados demonstraram que há uma crescente tentativa por parte dos professores em modificar suas concepções e práticas com o intuito de acompanhar as transformações necessárias ao âmbito educacional pós moderno, porém, ainda se faz presente de modo bastante enraizado, o viés tradicional que a cultura avaliativa conservadora construiu ao longo de muitos anos e cuja mudança envolve diversos fatores que não se resumem a simplesmente incorporar novos termos ao discurso educacional.

A polêmica “prova presencial” tão proclamada como elemento que dificulta o processo de avaliar a aprendizagem a distância precisa ser elemento de reflexão e debate coletivo, uma vez que esse elemento se fez presente de uma maneira bastante incisiva nos resultados da pesquisa. E aí nos surgem questões como: Será que a legitimidade da avaliação na EaD só existe quando há uma esse tipo de avaliação? Ou o fato de haver uma exigência pautada na legislação para que esse instrumento de avaliação possua uma representatividade esmagadora na nota do aluno invalida outros processos de avaliar a aprendizagem à distância?

Cabe lembrar que a avaliação da aprendizagem engloba muito mais do que a aplicação deste ou daquele instrumento, seja ele presencial ou virtual. E dessa maneira, a prova presencial é apenas mais um instrumento de avaliação na modalidade, e o fato desta corresponder a 70% da nota do aluno, não significa dizer

necessariamente, que todos os outros instrumentos que configuram a avaliação são de menor importância.

As questões que emergem da discussão sobre a avaliação da aprendizagem na EaD *online* incitam a reflexão: se ao tutor cabe acompanhar e mediar a aprendizagem do aluno no ambiente, como pode o mesmo dizer que o seu papel é limitado na “hora” de avaliar, quando na verdade é ele quem tem maiores e múltiplas possibilidades de avaliar qualitativamente os estudantes durante os percursos de aprendizagem? Será que existe a “hora de avaliar o aluno” e que esta “hora” consiste em um momento único e reduzido como o momento da prova presencial?

Os achados evidenciaram ainda aspectos relevantes que dizem respeito à formação e à qualificação dos tutores, pois, embora haja uma depreciação em termos de valorização e reconhecimento dessa categoria no âmbito da EaD, o estudo mostrou que esses tutores são qualificados, e demonstraram estar sintonizados teoricamente naquilo que há de mais contemporâneo nas discussões sobre avaliação da aprendizagem.

Os conflitos que emergiram do estudo referem-se às questões fundamentais na prática pedagógica, seja ela presencial ou a distância: a definição dos papéis docentes. Quem são os professores na EaD? O que faz esses professores serem reconhecidos e reconhecerem-se como professores nessa modalidade? a formação? a qualificação? ou efetivamente o papel que desempenham?

Acreditamos que o conflito hierárquico seja o elemento que se sobressai sobre todos os demais na discussão sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a distância, uma vez que já é tão difícil avaliar sendo reconhecido política e institucionalmente como professor, imagine sem o ser. Como pode o tutor se reconhecer enquanto professor, se nem ao menos nos documentos que guiam a modalidade, como Referenciais de Qualidade, ele é reconhecido como tal?

Porém, fica evidente a existência de uma mudança de perfil dos docentes da EaD que buscam quebrar resistências, reconhecem a necessidade de estudar, buscando conhecimentos que contribuam para o aprimoramento das suas tarefas docentes na modalidade a distância, como também mostram-se desafiados a criar suas estratégias didáticas para atuar numa modalidade ainda em definição.

Nos aspectos teóricos o estudo recorreu em grande parte a um referencial baseado nos clássicos do campo conceitual da avaliação, tendo em vista a dificuldade para encontrar uma fundamentação sólida e aprofundada no âmbito da

EaD, o que demonstra que mesmo havendo avanço o campo teórico da avaliação da aprendizagem na EaD carece de estudos e pesquisas.

Tal lacuna suscita outros estudos, a partir dessa temática, tão vasta e relevante para o contexto educativo, e enfatizamos que a expansão da EaD necessita ser acompanhada da sua efetiva validação não apenas em termos de certificação, mas em termos de formação dos sujeitos, com qualidade e legitimação, tendo em vista o seu enorme potencial enquanto modalidade educativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. Disponível em <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>> Acesso em 20 dezembro. 2009.

ANDRADE, A. F. **Realidade Virtual na Escola: Um Panorama**. In Anais do XVIII SBC, p. 604-613. Belo Horizonte. 1998.

ARETIO, Lourenço G. **La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In “Silva, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância *online*: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola. 2006, p. 153-170.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. . Porto Alegre: artmed, 2006.

BENJAMIN S. BLOOM et al.: **Taxonomia dos objetivos educacionais**, vols 1 e 2, Editora Globo.

BRASIL. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o sistema Universidade A berta do Brasil. Brasília, 2006

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 19 jun 2008.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/indexar?>

CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol.16, número 002. Universidade do Minho. Braga. Portugal, pp 221-236, 2003.

COLL, César. **Avaliação da Aprendizagem no Currículo Escolar: uma perspectiva construtivista** in “ COLL, César (org). O construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: 7.^a edição. Editora Atica, 2004.

CRUZ, Fátima. CAVALCANTE, Patrícia Smith. Avaliação da Aprendizagem: anúncios e práticas nas abordagens conservadora e transformadora no ensino presencial e no ensino mediado pelas tecnologias in **Avaliando a Avaliação: velhas e novas questões**. Revista de Educação ANEC, ano 37, jul/set. de 2008

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender sabedoria dos limites e desafios**. Porto

DESPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar em Revista. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>. Acesso em 19/08/2010.*

ESTEBAN, M. T.(Org.) (2003). **Escola, Currículo e avaliação**. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). Avaliação no cotidiano escolar in “**Avaliação Escolar: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.^a ed. Petrópolis DP et Alli, 2008.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.) (1993), **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas**. Porto. Porto Editora.

FERREIRA, Benedito Jesus; DIAS, Luiz Dourado Júnior. **Grupos Focais Virtuais em Avaliação Docente: uma proposta de ferramenta de bate-papo**. VIDYA. v. 25. n.1. p. 83-92, jan-jul. 2005, Santa Maria. 2007. ISSN 0104 – 270 X. Disponível em http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2005/sem_1/Grupos.pdf . Acesso em 02/02/2010

FUNKS, Hugo et all. Novas estratégias de Avaliação On-line: aplicações e implicações em curso totalmente a distância através do ambiente AulaNet “in “ SANTOS, Edméa; SILVA, Marcos. **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**, Editora Loyola 2006.

GAMBOA, S. S. **A contribuição da pesquisa na formação docente**. In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130

Garcia Aretio, Lorenzo. Educación a distancia hoy. In: LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Ladim, 2008.

GOMES, E.S. e BARBOSA, E. F 1999. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - Educativa. 30 de Agosto de 2000. Disponível em <http://www.educativa.org.br>. Acesso em 15/10/2011

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamos sobre a pesquisa em Educação: Usos e Possibilidades do Grupo Focal**. EcoS Revista Científica. São paulo. v. 7. n. 2. p. 275-290. jul./dez. 2005. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71570203.pdf>. Acesso em 20/07/2010.

GOMES, Maria João. **Avaliação: Problemáticas em Avaliação em Educação Online**. Universidade do Minho. Artigo in VI Conferência Internacional de TIC na Educação.s/d
GT: Educação e Comunicação / n.16 ANPED 30 reunião disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3066--Int.pdf>. Acesso em 23/11/2009

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 29.^a ed. Porto Alegre. Mediação, 2000.

HOLMBERG, Börje. (1981) **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo da Informação**. Campinas São Paulo, Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5.^a ed. Campinas Sp: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online AulaNet “in “ SANTOS, Edméa; SILVA, Marcos. **Avaliação da Aprendizagem em Educação On-line**, Editora Loyola 2006.

KRATOCHWILL, Susan – UNESA. **Educação on-line: perspectivas para a avaliação da aprendizagem na interface fórum**. ANPED. GT: Educação e Comunicação / n.16. disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3066--Int.pdf>. Acesso em 20/12/2009.

KRUEGER, R..A.,. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. London: Sage Publications, 1996.

LA TAILLE, Y de. **O erro na perspectiva piagetiana**. In: AQUINO, J. G. (org.). Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação Educacional: para além do autoritarismo**. 10. Ed. Rio de Janeiro, Cortez, 1983.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez, 2006

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3.^a ed. São Paulo. Cortez, 1996.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D (2000). A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso de tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000

MATEUS FILIPE, A.J.; ORVALHO, J.G. **Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior**. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. s/d. Disponível em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>. acesso em 21/11/2009.

MENDEZ, Alvarez J. M. **Avaliar para conhecer, Examinar para excluir**. Porto Alegre Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA) : Wadsworth Publishing Company, 1996

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. 2003. Disponível na Internet em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. acesso em 20/11/2009

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas** in "MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas. Papyrus. 2000

NUNES, Ivônio B., **Noções de educação a distância**. 1993 URL: <http://www.ibase.org.br/~ined/ivoniol.html>. (acessado em 25.10.2008)

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo in FORMIGA, Marcos. LITTO, Fredric M. (orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education no Brasil. 2009.

PENNA FIRME, T. *Mitos na Avaliação: Diz que...* In **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1(2), pp. 5-12, 1994.

PERRENOUD, 2003. Sucesso na Escola: só o **currículo**, nada mais que o currículo In Cadernos de Pesquisa, n.º 119, julho/2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas lógicas**. São Paulo Artmed, 1999.

PETER, Otto. In: NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distância**. 1992. URL: <http://www.ibase.org.br/~ined/ivoniol.html>. (acessado em 25.02.1997)

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Porto Alegre, Globo, 1973.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação**. disponível em <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm>. acesso em 02/10/2009

RODRIGUES AR, 1988. **Pontuações Sobre a Investigação Mediante Grupos Focais**. Seminário COPEADI – Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica – desafios e perspectivas**. 6.ed. Cortez,

SANTOS, Edméa; SILVA, Marcos. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos interfaces e dispositivos relatos de experiência**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

SCHLEMMER, Eliane; SACCOL, Amarolinda Zanela; Barbosa, Jorge; Reinhard, Nicolau **M-Learning ou Aprendizagem com Mobilidade: casos no contexto brasileiro**. 2007.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Editora Mediação, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, S. M.; SANTOS, C.; SIQUEIRA J. O. **O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, I Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP**, 1997. p.408-421.

SIQUEIRA, L., ALCÂNTARA, P. Modificando a atuação docente utilizando a **Técnico-Científico e Filosófico-Político**.

In“http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. acesso em 19/11/2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Universitária, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 16ª ed. São Paulo. Libertad, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa; 2000.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/Tradução Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: Artmed,1998.