



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Romanowski, Joana Paulin

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DA PRÁTICA PARA
INÍCIO DE CONVERSA

EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 283-306

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511645002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DA PRÁTICA PARA INÍCIO DE CONVERSA

Joana Paulin Romanowski

Doutora em educação – USP;
Professora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
– PUC-PR; Consultora Pedagó-
gica da Faculdade Internacional
de Curitiba.
Curitiba – PR [Brasil]
joana.romanowski@pucpr.br

A educação a distância, na atualidade, inaugura uma nova alternativa de ampliação do ensino superior. Este artigo focaliza a avaliação de aprendizagem nessa modalidade de educação. Toma como referência práticas de avaliação realizadas em um curso de graduação com o objetivo de examinar e analisar essas práticas, tendo como base problemas e conflitos resultantes da relação entre a proposta expressa no projeto do curso e sua efetivação. Compreende a avaliação como processo articulado entre conteúdo, forma e objetivos de ensino em que professores e alunos geram alternativas para os problemas oriundos da prática pedagógica. Essa análise destaca que o processo de avaliação não se restringe à melhoria dos instrumentos e procedimentos, mas busca entender as implicações decorrentes dessa prática. Assim, a avaliação põe em pauta o debate sobre a finalidade da educação superior, especificamente na modalidade educação a distância.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação a distância. Ensino superior. Prática pedagógica.

1 Introdução

Este texto focaliza a avaliação da aprendizagem na educação superior na modalidade educação a distância. Para isso, utiliza como referência as práticas realizadas em um curso superior de graduação de uma instituição de ensino, localizada na capital do Estado do Paraná.

A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que se concretizam os objetivos do ensino. Além disso, ela contém e está contida no conteúdo e no método efetivado na prática pedagógica. Ao se definir que não há ensino sem aprendizagem e que a ação docente se efetiva na relação com o aluno, a avaliação testemunhará essa relação.

Nesse contexto, o propósito é examinar e analisar as práticas de avaliação, tendo como base os problemas e conflitos manifestados no confronto entre a proposta expressa no projeto do curso examinado e sua realização prática. Tomar a prática como ponto de partida, conforme propõe Martins (2004, p. 50 e 51), é realizar “[...] a sistematização e análise crítica da prática forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas [...]”, em que as sistematizações teóricas da prática “[...] são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas, em que o desafio é captar e sistematizar os pressupostos teóricos que essas práticas expressam [...]” Assim, segundo a autora a “teoria é a expressão das ações práticas”.

Nessa perspectiva, a metodologia de abordagem apóia-se em Santos (2005) que propõe, como método, transpor os dados existentes do nível descritivo para o explicativo, isto é, as explicações possíveis do fenômeno, e deste nível passar para o comprensivo que permite entender seus determinantes, seus fundamentos.

Em relação à educação a distância, destaca-se que é a partir da Lei nº. 9.394/96 que essa modalidade educacional passa a ter existência legal para

a educação de jovens e adultos no ensino fundamental e no superior. Nos últimos anos, verificou-se um aumento da oferta e expansão da educação a distância no ensino superior, em modalidades de cursos livres, na extensão, na educação continuada e pós-graduações *lato sensu*, isto é direcionadas à formação em nível superior. Em 2000, as sinopses estatísticas do Ministério de Educação apontavam 1.682 matrículas em cursos de graduação a distância e, em 2006, um total de 207.206 matrículas¹ em mais de 300 cursos nesse nível de ensino. Isso aponta intensa expansão dessa modalidade de ensino.

Esse cenário traz para o debate a educação a distância em diferentes perspectivas de análise como as direcionadas às políticas de adoção dessa modalidade de ensino, especialmente na formação de professores, conforme consulta realizada em periódicos da área. Entre os artigos sobre o tema, Gatti (2008) indica projetos de educação a distância bem-sucedidos na formação continuada de professores; Freitas (2007) aponta a necessidade e defesa de maior rigor nos atuais programas realizados pelos órgãos públicos. Segundo a autora, esse tipo de educação pode provocar tendências ao reducionismo, gerando uma formação prática e massiva. Silva Jr. (2003) analisa a adoção dessa modalidade de ensino atrelada à reforma do Estado, isto é, a educação a distância está associada à redução do papel do Estado na promoção do desenvolvimento social.

Em relação aos processos de ensino realizados na educação a distância, os artigos focalizam as implicações do uso das tecnologias, como os estudos de Kenski (2006), Almeida (2003) e Belloni (2003); os processos de comunicação e interação, de Moran (2007); o papel de tutores e professores, de Martins (2003), entre outros.

Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, os textos publicados recentemente abordam questões sobre processos e tecnologias que se devem utilizar na avaliação formativa, de Romiszowski (2002); o uso de procedimentos para a realização da avaliação como o portfólio em Moulin (2008) e Vosgerau (2008); o tipo de avaliação utilizada em cursos de gradu-

¹ As matrículas referentes a 2007 estão em processo de coleta, como consta em Boletim do INEP (set. 2008).

ação, como o relato de experiência em um curso de Química, no artigo de Suarez e Desaulniers (2002).

Ainda sobre avaliação da EAD, Belanger e Jordan (2001) apresentam livro que contém processos, técnicas e instrumentos e ferramentas usadas na realização e no desenvolvimento de projetos nessa modalidade de ensino. Discutem treinamento e educação a distância, ensino e aprendizagem e avaliação. Em avaliação, analisam os investimentos, as tecnologias e programas bem-sucedidos.

Desse modo, a educação a distância constitui-se tema recente nos debates acadêmicos, o que reforça a importância de análises com base nas práticas desenvolvidas no ensino superior.

Assim, este texto inicia com a apresentação da proposta pedagógica do curso e da avaliação. Em seguida, aponta alguns problemas da prática e finaliza com uma pauta para análise e debate, ressaltando a necessidade de compreensão das relações pedagógicas para além do cotidiano em que a avaliação se engendra, isto é, de seus determinantes.

2 A proposta do curso

Este item descreve, de modo sucinto, a proposta para desenvolvimento na modalidade de educação a distância dos cursos de graduação da instituição focalizada, com base no projeto do curso. O curso focalizado foi aprovado pelo Ministério da Educação e está sendo desenvolvido desde o início do ano letivo de 2005. Na primeira versão do curso, a organização curricular adotou como modelo o disciplinar, organizado em eixos de formação por tratar-se de curso de formação de professores. O curso iniciou com a oferta de duas disciplinas. Após o término e avaliação dessas duas disciplinas, foram oferecidas outras duas, e assim sucessivamente. A avaliação foi constituída por uma prova individual e um trabalho acadêmico, ao final de cada disciplina.

No fim do primeiro semestre foi realizada uma avaliação que indicou um processo pedagógico fragmentado tanto na organização curricular quanto na integração entre a sede e as telessalas, entre os alunos e os tutores, e mesmo em relação à otimização do tempo. No ritmo da oferta de disciplinas, o tempo mínimo de integralização do curso seria de aproximadamente 11 semestres, isto é, haveria necessidade de cinco anos e meio para concluir o curso de 2.800 horas.

Realizada a reformulação da organização curricular por meio de debates com a equipe envolvida, uma nova configuração de currículo foi adotada. O currículo foi organizado em Unidades Temáticas de Aprendizagem (UTAs) adequadas aos núcleos de formação propostos pelas diretrizes curriculares. Cada UTA se desdobra em disciplinas, seminários, estágio, pesquisa e atividades que incorporam o conjunto de princípios expressos na caracterização pedagógica do curso.

A sistematização do curso em UTAs tem como base os princípios da relação teoria e prática e o da interdisciplinaridade. A relação entre teoria e prática compreende a teoria como expressão das ações práticas, ou seja, como decorrente da análise, explicitação e compreensão das ações humanas realizadas na prática. Esses princípios unificados formam, portanto, uma unidade que mantém relação entre os conhecimentos, saberes e práticas nas disciplinas propostas. Em cada unidade é definido um tema orientador para o conjunto das atividades e disciplinas. A interdisciplinaridade decorre da inter-relação de disciplinas afins e pela forma de abordá-las na relação conteúdo e forma. Assim, cada unidade é composta por conhecimentos de fundamentos da área, conteúdos e metodologias de ensino, formação para a pesquisa na prática profissional e estágio na comunidade (CORTELAZZO; ROMANOWSKI, 2006).

O curso é desenvolvido na forma bimodal, isto é, com aulas presenciais e estudos individuais a distância. A parte presencial é realizada nas telessalas, localizadas nos pólos, com o sinal de TV enviado por meio do *uplink*. Durante as aulas, a exposição do professor é organizada em unidades de con-

D
O
S
S
I
Ê
T
E
M
Á
T
I
C
O

teúdos, e a comunicação síncrona dos alunos com o professor pode ser feita via linha 0800.

As orientações para os alunos são realizadas pelo tutor local e por meio de consulta à tutoria central. Além disso, os alunos utilizam material escrito em forma de livros para cada uma das disciplinas do curso.

Como a proposta é do tipo bimodal, a distribuição do tempo é feita da seguinte forma: 36% da carga horária corresponde a atividades presenciais, e 64%, a orientadas. Na composição de atividades orientadas constam reuniões de estudo em grupo com acompanhamento do tutor local e investigações nas escolas da comunidade. Além das atividades em desenvolvimento nas aulas presenciais nas telessalas, com o sinal de TV enviado por meio do *uplink*, e dos materiais em livros, é instituído o uso de ambientes virtuais, com a participação por correio eletrônico (*e-mail*) em salas de bate-papo e em fóruns de discussão na WWW (Web), disponibilizado o acesso pela internet.

Para a melhoria do processo de formação e integração dos alunos, elabora-se uma agenda de atividades semanais em que os alunos assistem às teleaulas, participando ativamente, e desenvolvem atividades supervisionadas presenciais nas telessalas. Também são presenciais as visitas, as pesquisas e as práticas profissionais no modo de estágio na comunidade. As atividades a distância são os estudos individuais que podem ter assistência da tutoria. Ainda compõem esse processo de formação atividades de ampliação cultural, como participação em eventos e seminários.

Quanto à integração entre as telessalas, tutores locais, tutoria central, professores, coordenação de curso e órgãos de apoio como secretaria, biblioteca, tecnologias de informação e produção de material didático, foi adotada a organização do trabalho pedagógico no modo colegiado com a participação dos envolvidos, incluindo representação discente. As decisões colegiadas geram o processo, sendo, em seguida, sistematizadas pelo coordenador do curso.

A efetivação desse processo ocorre por meio do uso de tecnologias disponíveis com acesso em tempo integral, coordenado pela tutoria central, em que os tutores locais podem interagir por meio do 0800.

Além disso, os tutores locais participam da formação continuada em encontros semanais pela TV, com duração de uma hora, em que são tratados temas para o desenvolvimento do curso. Em cada encontro estão presentes representantes dos órgãos da sede que comunicam procedimentos e orientações necessárias ao desenvolvimento do curso. Além disso, os tutores atuam no processo de formação continuada em curso especialização. Nesse curso, o foco é a formação para educação a distância e inclui debates sobre o modelo adotado pela instituição. Os tutores locais possuem formação de nível superior na área do curso em que atuam. A maioria já cursou especialização e alguns são mestres.

Cabe à coordenação do curso integrar os professores para que interajam com os alunos por meio da mídia televisiva e em ambientes virtuais mediados por computador; supervisionar a adequação dos horários para a transmissão via satélite das teleaulas; avaliar o desenvolvimento do curso e propor ao colegiado questões a serem revistas.

Nesse modelo, vale destacar que os professores são autores dos livros. Compete a eles propor os materiais didáticos de apoio e das atividades de avaliação a serem utilizados pelos alunos. Estes professores são titulados (mestres e doutores), pesquisadores das disciplinas sob sua responsabilidade. Em algumas disciplinas, há dois professores responsáveis pelo processo didático. O acompanhamento da proposição dos materiais didáticos é de responsabilidade da coordenação especialmente instituída para esse fim. A coordenação de materiais didáticos integra-se com a de curso e com a editora para a produção dos livros.

Para apoio às atividades de avaliação foi instituído um Núcleo de Avaliação de Aprendizagem (NAAP) que coordena e avalia os instrumentos

D
O
S
S
I
Ê
T
E
M
Á
T
I
C
O

propostos à coordenação de curso, além de orientar os professores na avaliação da produção dos alunos.

Destaca-se ainda que os órgãos de apoio como o Departamento de Informática (DTI), secretaria e biblioteca participam de todo o processo e se articulam com o curso por meio das reuniões colegiadas.

Esse conjunto de proposições se concretiza no decorrer do trabalho pedagógico desenvolvido no curso e se consolida por meio das atividades discentes realizadas e avaliadas. O próximo item descreve a proposta e a dinâmica da avaliação, alvo deste texto.

3 A proposta de avaliação de aprendizagem

Esta proposta considera os princípios da avaliação formativa pela perspectiva da avaliação diagnóstica, dos processos de regulação da aprendizagem e da metacognição.

A perspectiva diagnóstica implica conhecimento dos pontos de partida do processo para uma avaliação formativa, como propõe Vasconcellos (2005). É por meio do diagnóstico que as potencialidades dos alunos são levantadas, o que favorece a elaboração das proposições de avaliação. O balizamento entre as exigências do curso e as potencialidades dos alunos fornece indicadores de programação de conteúdo e forma, procedimentos e instrumentos e de gestão do tempo. Desse modo, a avaliação é componente e resultante do processo de aprendizagem, isto é, um processo que antecede e finaliza a aprendizagem, sendo referência para o aluno, para os professores e para a instituição na conquista do conhecimento e na formação dos alunos.

O processo de regulação significa “[...] os ajustes possíveis desde o ponto de partida até a volta reflexiva num projeto de aprendizagem [...]” (SCALLON, 2000). Este conceito está associado à avaliação formativa em que os atores (professores e alunos) participam efetivamente da aprendizagem.

O professor como mediador ajuda o aluno a perceber suas possibilidades cognitivas e as estratégias de aprendizagem na perspectiva da metacognição, autoavaliação e auto-regulação (CORTELAZZO; ROMANOWSKI, 2006).

Na avaliação, a finalidade da regulação é contribuir com o aluno na tomada de consciência sobre seu próprio processo de cognição, ainda que as ferramentas para tal constituam avaliações formais.

A avaliação formativa consiste na possibilidade de mediação do processo e se efetiva ao longo do curso, com a finalidade de melhorar a aprendizagem em que aquele que aprende é mediado pelo que ensina de tal modo que assume a regulação do processo (BONNIOL; VIAL, 2001). Como apontam Romanowski e Wachowicz (2007), esse processo de regulação e de metacognição completam, com a motivação, um quadro favorável à avaliação formativa. Esse princípio favorece o reconhecimento do erro como possibilidade de integração no processo de aprendizagem, o que permite a sua superação. Desse modo, o erro não representa uma fonte de punição como propõe Luchesi (1995). Pela compreensão do erro, no cotidiano, forjam-se novas estratégias de aprendizagem e avaliação (PINTO, 2000).

Destaca-se como princípio norteador da proposta a perspectiva da avaliação dialógica, como indica Romão (2001), em que os processos permanecem dinâmicos para que os alunos manifestem suas possibilidades e dificuldades, isto é, tenham voz no processo de avaliação. Portanto, novas alternativas são incorporadas, quer por melhor explicitação das produções de aprendizagem a serem efetivadas, quer por proposição de novos momentos de avaliação.

Finalmente, a proposta de avaliação incorpora as determinações da legislação pertinente à avaliação no ensino superior e, em especial, à educação a distância, conforme Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro 1998, assim expresso:

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição creden-

ciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Considerando que o projeto dos cursos de educação a distância tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia e colaboração, parece adequado um processo de avaliação direcionado para essa perspectiva, como prática e concepção.

Nesse momento, tais pressupostos constituem metas prospectivas, “vir a ser”, e não necessariamente prescritivas do “deve ser”; assim, o processo está em permanente avaliação.

3.1 Instrumentos de avaliação

Para efeito de avaliação, são considerados os seguintes instrumentos: a) portfólio, b) prova individual e c) produção de aprendizagem.

O portfólio constitui o conjunto de produções resultantes das atividades supervisionadas sugeridas nos materiais de estudo do aluno. Em cada Unidade Temática de Aprendizagem é elaborado um portfólio. A avaliação dessa produção é de responsabilidade direta do tutor da telessala. A supervisão desse processo é realizada pelo coordenador de curso e pelos tutores da tutoria central (CORTELAZZO; ROMANOWSKI, 2006).

O portfólio, segundo Alves (2007, p. 103), “[...] é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes [...] e que se difundiu no âmbito escolar e universitário na década de 1990 [...]” Destaca a autora que esse instrumento

[...] permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, superando a visão pontual de provas e testes, integrando-o no contexto de ensino como uma atividade complexa

E
C
C
O
S
—
R
E
V
I
S
T
A
C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

baseada em elementos da aprendizagem significativa e relacional [...] (ALVES, 2007, p. 106).

Essa escolha de instrumento para avaliação, segundo Villas Boas (2004), especialmente em cursos de formação de professores, contribui para “[...] avaliar as capacidades de pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, trabalhar de forma colaborativa, conduzir pesquisa, desenvolver projetos e possibilitar aos alunos formular seus próprios objetivos da aprendizagem [...]”, o que vai além do processo de formação. Nas palavras da autora, “[...] o portfólio extrapola sua função avaliativa e passa a ser eixo organizador do trabalho pedagógico, porque assume outro significado: o aluno é co-responsável por sua organização [...]”(VILLAS BOAS, 2004).

Outro instrumento que integra o processo de avaliação é a realização de prova presencial para permitir o fechamento do processo de individualização da aprendizagem. A prova, que contém dez questões para cada uma das disciplinas, é realizada ao final de cada unidade temática de aprendizagem. Os professores elaboram de 30 a 40 questões, seguindo os preceitos da teoria de itens, para possibilitar a randomização, que é possível pela inserção da prova no sistema AVA, e permite disponibilizar uma prova diferente para cada aluno.

Cabe ao coordenador de curso a supervisão dessa avaliação verificando a pertinência e adequação das questões propostas, e ao núcleo de avaliação, a adequação técnica da elaboração dessas questões.

A avaliação individual é realizada presencialmente pelos alunos sob a supervisão do tutor local. Após sua aplicação, a leitura de respostas é feita pelo departamento de informática e os resultados são transpostos para o histórico do aluno. O gabarito é disponibilizado para os alunos, o que permite a auto-regulação do processo. No caso de dúvida, o estudante pode requerer a revisão do resultado de sua avaliação, a releitura será feita.

Desse modo, desde a programação dos materiais e livros até a proposição das questões, realiza-se uma apreciação de adequação técnica e de linguagem

dos itens propostos nos testes e verifica-se a pertinência dos conhecimentos privilegiados nos conteúdos desses itens e dos níveis de aprendizagem sugeridos.

Além disso, o sistema está programado para fornecer relatórios de desempenho coletivo por disciplina, por turma, por local, constituindo-se indicadores para que, diante de resultados insatisfatórios, novas alternativas possam ser propostas.

A avaliação individual presencial é uma exigência da legislação em EAD e, se tomada como o único indicador de aprendizagem, transforma-se em medida, controle, hierarquização e seleção. Assim, a rigorosa contextualização, acompanhamento e avaliação de resultados são necessários para fornecer indicadores a alunos e para o curso, como analisa Dias Sobrinho (1997).

Além da prova individual e do portfólio, os alunos realizam uma produção de aprendizagem ao final de cada Unidade Temática de Aprendizagem, uma reflexão proposta para a ampliação e aprofundamento da aprendizagem. As orientações para essa produção são de responsabilidade dos professores da unidade em conjunto com tutores, sob a supervisão da coordenação de curso. Essa produção assume a perspectiva interdisciplinar, quer dizer, a proposição contém possibilidades de elaboração que problematizem o conjunto das disciplinas da UTA (CORTELAZZO, ROMANOWSKI, 2006).

A abordagem da produção de aprendizagem focaliza proposições de articulação entre teoria e prática, pesquisa e elaboração conceitual, na perspectiva crítico-reflexiva. Assim, envolve investigação na comunidade, análise, considerando os estudos realizados nas disciplinas, conclusões preliminares e proposições.

A avaliação dessa produção é realizada na sede da instituição por um corpo de professores, sob a supervisão do núcleo de avaliação da aprendizagem. Para a parametrização desse processo, é estabelecido um conjunto de critérios relativos à forma, ao conteúdo e aos níveis de elaboração de conhecimento. Os critérios são os seguintes: a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); fundamentação do conteúdo (pertinência de argumentação, sustentada pelos conteúdos abordados nas disciplinas, raciocínio lógico e correto

e ampliação dos conceitos); coerência com as orientações; relação teoria e prática (expressa por exemplos, dados e experiências); e quanto à forma: respeito às normas de elaboração de trabalhos acadêmicos e de linguagem culta.

Para finalizar essa avaliação da produção de aprendizagem, observa-se pertinência, clareza e precisão do conhecimento expresso no texto; consistência e coerência dos conceitos apresentados; pertinência da relação entre teoria e prática nos exemplos citados ao longo do texto; criatividade e adequação de inter-relações estabelecidas.

Cabe evidenciar que o portfólio e a produção de aprendizagem têm como ênfase a avaliação dos processos formativos envolvidos na elaboração do conhecimento, expresso pelas proposições e análises, e não pela quantidade.

A composição do resultado da avaliação é expresso em notas em cada uma das disciplinas. A nota expressa o conjunto de avaliações realizadas pelo aluno na escala de zero a dez e é ponderada: o portfólio com peso 2, a produção de aprendizagem peso 3 e a prova individual peso 5, o que atende às exigências legais para avaliação em cursos na modalidade a distância.

A proposta inclui orientação dos alunos sobre os momentos da avaliação desde a participação nas atividades *on-line* até reuniões das atividades supervisionadas, programadas na agenda de formação. Esta agenda consiste em um conjunto de sugestões aos alunos para organizar suas atividades no curso que lhes possibilitem obter sucesso na aprendizagem. Ao realizar a programação, os alunos precisam observar, com cuidado, as atividades que exigem sua presença na telessala e nas escolas da comunidade.

Para o processo de desenvolvimento da formação do aluno e a realização da avaliação formativa, estão previstas atividades supervisionadas, consulta à tutoria, estudo individual e ampliação cultural em todas as unidades temáticas, com o objetivo de promover a aprendizagem. Essas atividades serão realizadas individualmente ou em pequenos grupos e, durante seu transcurso, os alunos poderão consultar os tutores no seu Centro Associado e os da tutoria central do curso pelo telefone 0800, ou por *e-mail*. É recomendado o

registro das reuniões de estudo, do local, horário e dos alunos presentes, o que favorece o acompanhamento pelo tutor local.

A consulta à tutoria compreende [checar com autor] que a Educação a Distância com ênfase na aprendizagem do aluno visa desenvolver a formação de um profissional autônomo, preparado para a auto-aprendizagem e para a educação permanente.

O estudo individual tem por finalidade possibilitar a formação profissional e o melhor desempenho na aprendizagem. Assim, os alunos realizam atividades de reflexão, de estudo e de aprofundamento. Nesse período, anotam as dúvidas para apresentá-las a seus tutores e professores; elaboram relatórios para o portfólio e para a produção de aprendizagem em cada unidade temática.

Nas atividades de ampliação cultural, o processo de formação é densificado por meio de estudos integradores, constituídos por seminários, formação para a pesquisa e atividades afins. Para a realização de atividades de ampliação cultural, são indicadas leituras, realizadas palestras, disponibilizados CD-ROMs com documentários e filmes, pesquisa a outros autores, acesso à Internet, quando possível, e promovidos seminários locais.

4 Indícios da prática de avaliação

No desenvolvimento desta proposta, considerando as práticas realizadas pelos envolvidos no processo – alunos, professores, tutores e coordenadores – alguns apontamentos registrados com base em depoimentos, relatos e atas de reuniões, constituem indícios descritivos para possíveis inferências e análises.

Entre os fatos registrados estão considerados, neste texto, os índices dos resultados da avaliação, envolvimento dos alunos no processo de avaliação formativa, padronização da avaliação e realização de provas na teoria de itens.

O levantamento do número de alunos que não conseguem obter sucesso na avaliação aponta que a média se aproxima de 20%. Na análise desses indicadores, verifica-se, no histórico dos alunos que não obtêm resultados positivos, uma porcentagem maior de estudantes que não realizam as atividades propostas, isto é, há um número maior de alunos reprovados entre os que não realizam tais atividades nem delas participam. Depoimentos colhidos dos tutores das turmas apontam que os alunos não fazem essas atividades por considerarem que sua aprovação virá apenas realizando as provas individuais.

Diz uma aluna: “[...] acompanhamos atentamente o resultado da prova, solicitamos revisão, pois deste resultado depende realizar ou não as demais atividades.” E continua em seu depoimento “[...] se não obtivermos boa nota na prova, temos que ter maior dedicação na produção da aprendizagem. É aí que pega, pois é muito difícil”, referindo-se à elaboração dessas atividades. Esses depoimentos indicam que os alunos controlam seu desempenho no curso, pois verificam o resultado da obtenção de nota para a aprovação, restringindo sua aprendizagem e formação. No entanto, também apontam que as exigências são elevadas.

Em vista disso, as disciplinas passaram a ser reofertadas, tendo sido ampliado o processo de acompanhamento tutorial local e com uso de diferentes tecnologias como 0800 (telefonia), rádio WEB, internet via *e-mail*, aulas de reposição, reprogramação dos livros, incluindo maior número de orientação de estudos, disponibilidade de materiais de estudo no portal institucional, além da organização de biblioteca local e virtual. Nesse aspecto, é necessário realizar investigações mais aprofundadas, pois, como se trata de curso de formação de professores para a educação básica, amplia-se o compromisso institucional.

Em estudos com alunos de curso superior de graduação presencial, em Romanowski e Wachowicz (2002, 2007), as constatações foram semelhantes. Nesses estudos, a resistência não se reporta à avaliação formativa, pois a lógica de registro constitui-se a favor da avaliação somativa, sendo a aprovação definida pela média dos resultados parciais obtidos, e não na forma cumulativa

pela totalidade da aprendizagem, isto é, não se põe em jogo a finalidade do processo da formação de nível superior. Os alunos restringem sua aprendizagem à obtenção de aprovação e à não-articulada ampliação de sua formação.

Na educação a distância, implicam, nesse processo para a efetivação da avaliação formativa, questões direcionadas a como ampliar a participação dos alunos e tutores no processo de regulação e auto-avaliação da aprendizagem. Destaca-se que o portfólio foi instituído nessa direção, mas ainda não é determinante do processo, pois há resistências à sua realização.

Em relação à padronização da avaliação, verifica-se que seus processos formais de registro são determinantes na condição de aprovação do aluno, pois o resultado não possibilita uma análise qualitativa de seu desempenho, especialmente na perspectiva cumulativa da avaliação formativa. Como o resultado é definido pelo somatório dos desempenhos parciais obtidos na prova, no portfólio, e na produção de aprendizagem, uma análise de totalidade fica prejudicada.

No ensino presencial, algumas aproximações da avaliação formativa sobrepondo-se à somativa são realizadas por muitos professores com seus alunos, geralmente a “participação” é considerada na definição do resultado final, e os desempenhos insuficientes favorecem a regulação em tempo imediato, isto é, professores e alunos podem controlar melhor o processo.

Na educação a distância, o cálculo e registro dos resultados definidos por programa computadorizado permitem uma leitura quantitativa em tempo real, mas ainda não favorecem um processo de regulação efetiva da aprendizagem. Essa é uma questão que têm sido alvo de debates no colegiado do curso.

Nos instrumentos de avaliação, a produção de aprendizagem e o portfólio revelam-se mais próximos de um processo de avaliação formativa. A elaboração dos alunos favorece uma análise dos níveis de aprendizagem quanto à pertinência da abordagem das questões propostas, correção conceitual, adequação da lógica de argumentação, elaboração crítica, descrição e análise de experiência, relação entre teoria e prática, além da correção da forma no que se refere à linguagem e às normas de trabalhos acadêmicos. No entanto,

a regulação de processo não se efetiva, pois o debate e o retorno para o aluno são posteriores à realização.

Alguns atenuantes estão em estudo como possibilidade de os alunos refazerem suas produções, uma vez que essas produções são consideradas condição de formação, isto é, a participação no exame final está condicionada à realização do portfólio e à produção de aprendizagem. Tais condicionantes, de um lado, contribuem para os processos de formação dos alunos; de outro, tornam o processo padronizado.

Soma-se às questões da avaliação a realização de provas na teoria de itens. De modo geral, a utilização dessa teoria favorece as análises de desempenho de grupos de alunos. O emprego de avaliação com base em objetivos foi característico na década de 1970, na vigência do modelo tecnicista de ensino. A partir da década de 1980, a pedagogia crítica passa a dominar nas propostas e práticas curriculares. Em decorrência disso, tem-se a desvalorização da utilização de provas com base nessa teoria para avaliação da aprendizagem dos alunos. Segundo Barreto e Pinto (2001, p. 35), “[...] a formação do professor sobre o tema é insuficiente e faltam-lhe critérios claros para orientar o processo de avaliação e permitir a escolha dos instrumentos mais adequados [...]”.

No exame das questões elaboradas pelos professores, verificam-se provas inadequadas. As análises apontam um número significativo de questões mal formuladas, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, nos níveis de aprendizagem avaliados. Entre os problemas de forma, destacam-se os seguintes: os itens não expressam grau de discriminação adequado, há questões capciosas do tipo falso e verdadeiro, mas todos eles são falsos; falta de suporte de item; pouca variabilidade do tipo de questões. No que se refere aos problemas de conteúdo, verificam-se duas respostas corretas, itens com conteúdos incorretos e descontextualizados, pouca articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e valorização excessiva de conteúdos memorizados que não ampliam interpretações.

Quanto aos níveis de aprendizagem, a restrição de itens em que se exige assinalar a resposta correta com questões que só avaliam identificação de

D
O
S
S
I
Ê
T
E
M
Á
T
I
C
O

conceitos não favorece a ampliação do conhecimento pelo aluno nem o desenvolvimento dos processos de cognição.

Assim, já foram executadas oficinas de elaboração de provas com os professores e mesmo a organização de programa de acompanhamento das avaliações realizadas. Em depoimentos, durante as oficinas, muitos professores declararam que desconheciam procedimentos de elaboração adequada de provas. É preciso destacar que no ensino presencial, de modo geral, não há programas institucionais de acompanhamento sistemático de análise dos instrumentos de avaliação.

Com efeito, análises sobre instrumentos avaliativos exigem que se verifique a harmonização de critérios, o que não é fácil de realizar, pois é necessário pessoal disponível, melhoria da precisão dos instrumentos para reduzir o erro de medida, parametrização de critérios e definição de conhecimentos a serem avaliados. A respeito, Rodrigues (1993, p. 25-28) afirma que “[...] avaliar é confrontar dados de fato com os esperados [...]”, criar um sistema de referências em que as práticas de avaliação constituem informações sistemáticas, organizadas e válidas, utilizando instrumentos adequados. Tudo isso requer familiaridade com os conceitos básicos e a experiência (VIANNA, 1998).

5 Apontamentos para novas conversas

As primeiras análises das práticas de avaliação apresentam um conjunto de questões que não se restringem à melhoria de instrumentos e procedimentos, pois a descrição dos dados obtidos aponta resistências que constituem desafios para a efetivação de uma avaliação formativa.

O conjunto de procedimentos de avaliação utilizados, ainda que diversificados em finalidade, conteúdo e forma, estão centrados em instrumentos objetivos, o que cinge o processo em conhecimentos e habilidades e intensifica

uma formação técnica, objetiva, e diminui a possibilidade de uma formação para os valores de desenvolvimento e melhoria da humanidade, como alerta Dias Sobrinho (2002).

Em relação à organização pedagógica, os cursos a distância favorecem o acesso para localidades distantes e atingem parcela significativa de alunos. No entanto, um número elevado de estudantes a cursá-los de modo irregular, isto é, realizam uma unidade e, em seguida, não fazem a outra, retomando depois. Diante das exigências do processo de formação, a resistência é intensa.

A educação a distância, de modo geral, tem sido compreendida como processos de formação aligeirados. Nesse sentido, pesquisas entre os alunos e suas representações são urgentes, favorecendo a compreensão dos contextos sociais em que se desenvolvem os cursos.

Algumas pistas, no limite deste texto, apresentam-se na constituição de pontos para uma agenda de debate da compressão do processo: (i) como possibilitar a participação mais intensa dos alunos no processo²; (ii) o debate com tutores para o desenvolvimento das possibilidades de realização de uma avaliação formativa como condição de formação, uma avaliação que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos e não apenas cumprimento de tarefas para obtenção de resultados; (iii) ampliação das análises em colegiado, por professores, tutores e alunos do processo de avaliação quanto à pertinência e significado na formação de nível superior; (iv) a perspectiva de a epistemologia da prática, pelo rigor da análise, indicar as implicações sócio-históricas decorrentes; (v) análise das condições em que os processos da educação a distância se efetivam.

Esse conjunto de questões expressa a necessidade de estudos sobre a avaliação na educação a distância, pois ela circunscreve-se como força poderosa, como “[...] pivô do poder de organização do trabalho pedagógico [...]”, afirma Freitas (1995, p. 12). É na avaliação que se concretizam os objetivos propostos e na definição de objetivos que se anuncia a avaliação

² Ao final deste texto, está em desenvolvimento uma consulta aos alunos, por escrito, sobre os diferentes aspectos da vida acadêmica e dificuldades no processo de aprendizagem e formação.

a ser efetivada, isto é, objetivos e avaliação interagem (FREITAS, 1995; WACHOWICZ, 1987).

A prática pedagógica se estabelece no conjunto das relações sociais, portanto finalidades, conteúdos, método, avaliação e componentes didáticos são determinados histórica e socialmente, e no interior das relações pedagógicas são produzidas novas alternativas para os problemas que se apresentam para enfrentamento daqueles determinantes. Assim, ao compreender essa prática a teoria se expressa. O movimento é contraditório, pois a “[...] didática prática constitui-se germe de uma teoria pedagógica [...]”, isto é, a teoria não se constitui guia da prática, mas gera-se a partir da prática (MARTINS, 2004).

A avaliação na educação a distância não trata apenas de compreender e melhorar os procedimentos e instrumentos, isso porque é no processo das relações sociais que a educação se engendra,

[...] assim o modo de organização do processo não desaparece antes que se esgotem todas as possibilidades de forças que o contêm, é necessário que as condições materiais possam ser produzidas, o que requer esforço de descrição e explicação dos problemas e conflitos [...] (SAVIANI, 2007, p. 18).

Assim, retoma-se como pauta o debate sobre a finalidade da educação superior: oferecer uma formação científica e crítica, contextualizada social e historicamente, o que exige densidade e aprofundamento sociocultural, como propõe Chauí (2003):

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao pla-

no do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

EVALUATION OF THE LEARNING IN DISTANCE EDUCATION: ANALYSIS OF THE PRACTICAL ONE FOR BEGINNING OF A DISCUSS

Distance Education nowadays opens a new perspective of extension in higher education. This paper focuses on learning evaluation in this kind of education. It also has as reference some already done evaluation practices through linking conflicts and problems among the expressed proposal for the project and its accomplishment. It also understands evaluation as a process linked through content, design, and teaching goals providing teachers as well as students of new perspectives for problems coming from pedagogical practice. This analysis points out that evaluation process is not restricted to developing procedures and instruments of practice but understands the involvement through it. Therefore, evaluation process discusses the purpose of high education especially in distance education.

KEY WORDS: Distance education. Learning evaluation. Pedagogical practice. Higher education.

D
O
S
S
I
Ê
T
E
M
Á
T
I
C
O

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003.
- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2007.

- BARRETO E. S. S.; PINTO, R. P. (Coord.). *Avaliação na educação básica (1990-1998)*. Brasília, DF: Inep, 2001.
- BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*. v. 29, n. 2, p. 287-301, dez. 2003.
- BELANGER, F.; JORDAN, D. D. *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and technologies*. Hershey, USA, London: Idea Group Publishing, 2001.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.
- CORTELAZZO, I. B. C.; ROMANOWSKI, J. P. *Guia de orientação do curso*. Curitiba: Ibpex, 2006.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n.100, p.1203-1230, out 2007.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37, jan./abr. 2008.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- LUCHESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 153-171, jan. 2003.
- MARTINS, P. L. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. XII ENDIPE.

MORAN COSTAS, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN COSTAS, José Manuel; MASETTO, M; BEHRENS, M. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus editora, 2007.

MOULIN, N. *Utilização do portfólio na avaliação do Ensino a Distância* http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=90. Acesso em ago. 2008.

PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática*. O estudo do erro no ensino da Matemática Elementar. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: RODRIGUES et al. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, PT: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação que realidade é esta? *Revista da Rede de Avaliação Instucional da Educação Superior*. Campinas: Unicamp, v. 7, n. 2, jun. 2002.

_____. Avaliação somativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2007.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.

ROMISZOWSKI, H. P. *Avaliação no design e desenvolvimento de multimídia educativa: estratégia de apoio ou parte do processo?* Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=22>. Acesso em: ago. 2008.

SANTOS, O. J. *Fundamentos sociológicos em educação*. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências Humanas. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2005.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GREGORIE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA JR, Reformas do Estado e da educação e as políticas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 24, p. 78-94, 2003.

SUAREZ, P. A. Z.; DESAULNIERS, J. B. R. *Uma experiência no ensino de Química Geral em curso a distância de graduação*. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=89>. Acesso em: ago. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.(no artigo consta com a data de 1998)

VILLAS BOAS, B. M. F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VOSGERAU, D. S. A. R. A avaliação de cursos a distância aplicando os pressupostos da pesquisa avaliativa formativa. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 8, p. 417-432, 2008.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.

E
C
C
O
S

—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

Recebido em 15 out. 2008 / aprovado em 27 nov. 2008.

Para referenciar este texto

ROMANOWSKI, J. P. Avaliação da aprendizagem na educação a distância: análise da prática para início de conversa. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2008.