

UMA REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Roseli Zen Cerny (UFSC)
Edel Ern

Introdução

Nas práticas docentes de avaliação da aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa tem sido proposta cada vez com mais frequência nos últimos anos, como uma das alternativas à avaliação tradicional pautada em medidas e considerada autoritária.

Na educação a distância, impulsionada extraordinariamente com os avanços da tecnologia, a avaliação da aprendizagem dos alunos é um dos temas que vem ocupando as discussões dos envolvidos no planejamento e execução das propostas. Também aqui, a avaliação formativa tem ocupado espaços.

O fato de que na educação a distância se está lidando com tecnologias das mais sofisticadas não tem assegurado igual avanço nos modelos pedagógicas do ensino, e menos ainda, na pedagogia da avaliação da aprendizagem.

Neste artigo nos detivemos a fazer uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem, destacando a avaliação formativa como uma opção que se apresenta com significativo potencial no ensino a distância, resgatando esta como uma das possibilidades de comunicação entre os sistemas ensinantes e os sistemas aprendentes.

Na organização do trabalho, primeiro apresentamos uma breve introdução sobre a educação a distância seguida da discussão sobre a avaliação. Na segunda parte apresentamos e discutimos as informações colhidas em uma pesquisa, que utilizou como metodologia o estudo de caso no intuito de verificar como vem sendo conduzidos os processos de avaliação na educação a distância.

Educação a Distância e Avaliação

A educação a distância surgiu e se consolidou a partir de cursos preparados com material instrucional impresso, distribuído aos estudantes pelo correio, os quais, do mesmo modo, encaminhavam suas dúvidas e exercícios. Este modelo está sendo repensado devido às possibilidades recentes que as novas tecnologias de comunicação e informação aplicadas a educação a distância proporcionam, fazendo avançar para um ensino com maior flexibilidade e acessibilidade através das redes de computadores, cada dia mais poderosas em recursos, velocidade, programas e comunicação, permitindo a alunos e professores “pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, idéias e produzir novos textos, avaliações e experiências.” (Moran:2000:44) Isso implica a concepção de programas mais flexíveis e adaptáveis às condições dos alunos, com possibilidade de se construírem como sujeitos autônomos, gerindo o seu processo de aprendizagem.. Neste cenário a avaliação da aprendizagem torna-se um componente fundamental pois pode estar delimitando a própria construção do conhecimento pelo aluno e, conseqüentemente, a sua formação.

Para entendermos e propormos novas formas de avaliar é preciso conhecer um pouco da história da avaliação, que remonta de longa data. Conforme descreve a Prof. Lea Depresbiteris (1999), a avaliação inicia como sinônimo de prova, lembrando que, em 2205 a.C., um imperador chinês examinava seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de promoção ou demissão, principalmente para prover o Estado de homens capacitados. Na Idade Média, os alunos colocavam moedas no boné do professor, proporcionalmente à satisfação que tinham com o desempenho do mesmo.

Em 1920, os testes avaliativos já eram tão conhecidos e usados que se criou uma ciência chamada Docimologia , significando o estudo sistemático dos exames e do sistema de atribuição de notas. Foi criada

na França e difundiu-se para outros países como Portugal e Estados Unidos.

Ainda, nas primeiras décadas do século XX , nos EUA, a avaliação utilizada como sinônimo de exames foi tão difundida que se criaram associações e comitês encarregados do estudo e elaboração de testes padronizados, imprimindo-se, assim, um caráter instrumental ao processo avaliativo.

Por volta de 1950, Tyler propõe outras formas de avaliar utilizando diferentes instrumentos para coletar evidências dos alunos, como: escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registro de observações. Sua proposta era inovadora para a época, porém a avaliação ainda era entendida como uma atividade final para medir o alcance dos objetivos do ensino.

Neste percurso, então, a avaliação foi orientada pelos estudos docimológicos, “restrita ao estudo dos exames e fundada no *modelo da medida (ou modelo psicométrico)*”, observando-se que este traço tem permanecido até os dias de hoje. Esta persistência do modelo de avaliação nos leva a questionar até que ponto os “estudos docimológicos terão verdadeiramente estudado a avaliação do ponto de vista pedagógico”, conferindo-lhe um estatuto educativo consistente no espaço das discussões da ciência da educação. (Rodrigues, 1999:19) Ao discutir sobre o tema Perrenoud (1999:27),, argumenta que:

Os pesquisadores em educação passaram, com muita frequência, da crítica docimológica fundamentada da avaliação escolar à tentação de substituí-la, por seus próprios instrumentos, sem perceber que, assim, mudavam de variável dependente.

A partir do ano de 1970, alguns educadores começam a propor formas diferenciadas de avaliação destacando-se: Stake, Scriven e Stufflebeam. No decorrer do tempo, principalmente nas décadas de 80 e 90, ocorreram muitos avanços teóricos e metodológicos no campo da avaliação, como registra Depresbiteris (1999), Saul (

Atualmente, estamos imersos em uma sociedade em processo contínuo e acelerado de mudanças, exigindo novos comportamentos dos indivíduos. A escola “tem como desafio educar cada vez mais pessoas com qualidade adequada num cenário em constante evolução” (Oliveira, 1998:443). Neste novo contexto, não se põe em dúvida a necessidade de rever as práticas pedagógicas e conseqüentemente as concepções e práticas de avaliação.

A avaliação classificatória, voltada para a seleção social, vem perdendo o seu sentido. É preciso reinventar novos mecanismos, procedimentos e critérios que possibilitem “considerar a avaliação como um processo capaz de promover o aprendizado e melhorar o ensino”, constituindo-se num campo privilegiado para sua transformação (André e Potin, 1998:448).

Assim como Gipps (1997:65), acreditamos que está em curso uma mudança de paradigma na área da avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valoriza a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os alunos terão a oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram, como construíram, o que entendem e o que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem.

Partindo do ponto de vista de que a avaliação amplia suas dimensões, contribuindo para auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, obter informações sobre os alunos, os professores e a instituição, bem como certificar ao final de um período, passamos para uma fase em que “a avaliação educacional vem sofrendo uma transformação radical com a mudança da cultura da prova para a cultura da avaliação” (Vianna, 1997:36). Reforçamos o entendimento de que o grande avanço que se coloca hoje para a avaliação é constituir-se como parte do processo de ensino-aprendizagem, permeando e

auxiliando todo este processo, não mais como uma atividade em momentos estanques e pontuais.

Nesta perspectiva Both (1999:11) propõe a “avaliação-ensino”, considerando que tanto a avaliação como o ensino são vislumbrados como processos, quebrando-se a constante confusão estabelecida entre avaliação e verificação, sendo que esta última ainda vem mantendo predomínio de emprego sobre a primeira. O autor argumenta que a avaliação, em qualquer dos graus de ensino, vem sendo utilizada mais como instrumento do que como processo ou agente inserida no ensino. Para ele, a avaliação e o ensino devem manter simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo. Não significa enfraquecer ou abolir a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, mas sim criar uma intimidade de atuação entre ambos, a ponto de se confundirem como processo, isto é, avaliação como ensino por excelência.

Literatura sobre a temática da avaliação, de modo geral, existe com fartura, no entanto, enfoques que trabalham na perspectiva da avaliação inserida no processo de ensino, constituindo-se um processo de comunicação de ida-e-volta (conforme refere-se Holmberg,1985) entre professor e alunos, ainda é escassa. Acreditamos que nas práticas pedagógicas de educação a distância as quais hoje, vem sendo geralmente associado ao conceito de auto-aprendizagem, este enfoque tem potencial para ser exercido. Tanto os professores como os alunos desempenham novos papéis e a transmissão do conhecimento já não é considerada a forma mais eficaz e única de formar sujeitos. A auto-aprendizagem constitui-se uma inovação necessária nos processos de ensino mediados pela tecnologia.

Um proposta interessante apresentada pelos autores Gutierrez e Prieto (1994:127) sugere que o ideal para um sistema de auto-aprendizagem - que é o que almejamos com os alunos de educação a

distância, é a auto-avaliação. Isso não significa abandonar outras formas e instrumentos, mas acolher também, a auto-avaliação como uma forma de avaliação. Afinal, a educação a distância atua, principalmente, com pessoas adultas, maduras e com capacidade de avaliar o seu próprio percurso de aprendizagem.

Perrenoud (1999:96) também considera que a escola deve apostar na auto-avaliação, a qual denomina de auto-regulação, pressupondo que nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito. Nesse sentido, a “ação educativa deveria estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem e a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele”. Reafirma, então, que apostar na auto-regulação é “reforçar as capacidades do sujeito de gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Se a proposta é estimular a auto-avaliação como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, entendeu-se, também, que não é suficiente apostar apenas na espontaneidade dos estudantes, ao contrário, são necessários “contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção do sentido muito sutis para manter o interesse dos alunos”, conforme recomenda Perrenoud (1999:98). Partindo deste enfoque, pergunta-se: valeria investir na auto-avaliação dos alunos? Os autores são favoráveis argumentando que ninguém melhor do que o próprio aluno para descrever sua caminhada. A auto-avaliação leva à metacognição, acrescenta Perrenoud (op cit.),.

Na educação a distância este tipo de estratégia leva o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem, já que na maioria das vezes estuda individualmente. A auto-avaliação encaminha o indivíduo a uma situação de comunicação, “colocando-o em confronto com seus próprios limites, no melhor dos casos, auxiliando a ultrapassá-los” (Perrenoud, 1999:99).

Resgatar a avaliação como uma possibilidade de comunicação no contexto educativo da educação a distância com a construção de processos criativos e inovadores requer alguns passos: 1) assumir o paradigma do ensino centrado no aluno em oposição ao paradigma que centra o ensino no professor, superando os traumas e mágoas deixados ao longo do tempo, tanto pelos alunos como pelos professores; 2) compartilhar as ações do processo avaliativo entre os envolvidos, construindo critérios claros e em conjunto, propondo instrumentos que, para além de medir, verificar e classificar, informem e possibilitem uma troca, uma construção constante. O objetivo é buscar alternativas no processo de avaliação na educação a distância. Uma das propostas interessantes é a de Holmberg, que retoma o “diálogo” como fundamental na educação e será mais discutido adiante.

Não é possível pensar em formação da autonomia dos estudantes com os saberes organizados de maneira fragmentada, em currículos seqüenciais e lineares, que pressupõem previamente as etapas a serem vencidas, e usa a avaliação apenas para decretar promoções e reprovações e, principalmente, como “um divisor” que separa uma disciplina da outra. Advoga-se, atualmente, o modelo hipertextual de simultaneidade, onde o currículo funciona como uma rede, interconectando os saberes em constante (re)construção, de forma multidisciplinar, em que o seu funcionamento depende de um diálogo permanente entre todos os envolvidos no processo (Ramal, 2000:25). Neste modelo tem espaço uma avaliação formativa e continuada, contextualizada, flexível e interativa, estimulando o diálogo entre professores e alunos. A dificuldade de implementar tal avaliação em cursos de educação a distância, dado ao tempo que exige dos docentes, pode ser diminuído, buscando o suporte das tecnologias, tão presentes nos processos de educação a distância e muito pouco utilizadas em benefício da avaliação. Além disso, na educação a distância, o

professor não está sozinho, ele trabalha com uma equipe, tornando-se um **professor coletivo** (Belloni, 1999).

Um estudo recente realizado pela Universidade de Barcelona, intitulado Projeto Teeode¹, comprova que em avaliação, ainda, se tem feito pouco uso da tecnologia. Nesse projeto, realizou-se uma pesquisa com intuito de investigar os métodos de avaliação como forma de obtenção dos resultados de aprendizagem e como forma de comunicação entre docente e alunos, em instituições que trabalham com educação a distância, em 15 países membros da União Européia. Com base nas respostas dos docentes, foi possível chegar a algumas conclusões interessantes. Embora os docentes utilizem novas modalidades para ensinar, continuam adeptos de abordagens bastante tradicionais na avaliação. A avaliação on-line é mais polêmica, pois é frequentemente associada a exercícios de escolha múltipla, contradizendo o que se quer do ensino hoje. Todavia, a avaliação on-line, tem um grande potencial a ser explorado. Um exemplo dessa aplicação é o projeto TeleTOP², desenvolvido na Universidade de Twente, Holanda, pela Profa. Collis. Essa experiência vem desenvolvendo o que Holmberg (1985) considera como uma estratégia importante para desenvolver a autonomia dos estudantes, disponibilizando várias atividades, das quais o próprio aluno seleciona as que gostaria de fazer. Segundo este autor, é uma das maneiras de aproximar o ensino à realidade dos alunos.

As pesquisas sobre aprendizagem dos adultos também nos oferecem pistas preciosas de como conduzir a avaliação na EaD:

a) se os adultos têm uma aprendizagem mais significativa quando utilizamos situações da vida real e de suas experiências de vida,

¹ Este projeto intitulado "*The TEEODE Project: Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*" está sendo desenvolvido por Antonio BARTOLOMÉ e Jean D. M. UNDERWOOD na Universidade de Barcelona desde 1998.

² <http://users.edte.utwente.nl/collis/>

então a avaliação poderá estar fazendo estas pontes entre os conteúdos e as situações de vida do adulto;

- b) se os adultos são mais motivados a avançar na aprendizagem quando têm retornos rápidos e significativos sobre o seu desempenho, a avaliação poderá estar provendo, através das várias atividades, feedbacks rápidos e significativos para o estudante;
- c) se a aprendizagem do adulto é mais significativa quando este sente-se parte de um processo, então a avaliação poderá auxiliar com atividades em grupo, socialização dos trabalhos para os outros alunos do curso, entre outros.

As exigências do novo milênio indicam que é necessário “ensinar a todos não apenas as habilidades básicas, mas também as habilidades de ordem superior, de resolução de problemas, raciocínio crítico e avaliação; ensinar como tornar-se aprendizes eficazes, conscientes e no controle do seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que a revolução da informação e do conhecimento, juntamente com as mudanças nas carreiras e nas formas de trabalho exigem que nós todos continuemos a aprender além da escola”. (Gipps, 1997:66) Neste processo a avaliação da aprendizagem, como vimos, tem um espaço fundamental.

Avaliação Formativa: uma possibilidade

O que é a avaliação formativa? Quais os instrumentos utilizados? O que a diferencia das outras formas de avaliação? O que há de novo nessa idéia?

Nossa discussão sobre essa temática é balizada pelo referencial dos autores Philippe Perrenoud e Charles Hadji, por nos apresentarem uma reflexão aprofundada e atual sobre o tema.

A avaliação formativa pode ser entendida “como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso”,

contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo seu processo de formação. “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação³ das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (Perrenoud, 1999:78) Na visão do outro autor, complementar à primeira, a avaliação formativa

não é um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens (Hadji, 2001⁴:25).

Os conceitos nos apresentam a avaliação formativa numa perspectiva clara de acompanhamento e auxílio aos alunos, diferentemente de algumas abordagens que consideram que esta modalidade de avaliação estaria vinculada somente ao fato de acontecer continuamente, no decorrer de um período letivo, como um semestre ou um ano. Mesmo quando a avaliação tradicional é contínua, conserva uma concepção de igualdade, que consiste em fazer as mesmas questões, ao mesmo tempo e nas mesmas condições a todos os alunos, partindo da concepção de que as aprendizagens acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma para todos. As avaliações, neste caso, assemelham-se a treinamentos, repetindo constantemente os conteúdos trabalhados e requerendo as mesmas respostas. Perrenoud nos auxilia esclarecendo que:

Nem toda avaliação contínua pretende ser formativa. Muitas intervenções do professor, não têm como objetivo principal contribuir diretamente para a aprendizagem, porque sua tarefa não é somente ensinar, mas também

³ O termo regulação aparece com frequência na literatura francesa. Perrenoud define regulação dos processos de aprendizagem, num sentido amplo como o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”. Numa variante mais simples seria a manutenção de um estado estável. Para esse autor falar de regulação no processo de aprendizagem guarda um sentido metafórico. (Perrenoud, 1999:90)

⁴ O livro foi lançado em 2000, mas consta na publicação o ano de 2001.

manter a ordem, animar trocas, pôr para trabalhar, ao longo de todo o ano, em um espaço exíguo. (Perrenoud, 1999:80)

Uma avaliação formativa “dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica” (Perrenoud, 1999:68). Acima de tudo há uma “redefinição das relações de poder na avaliação, envolvendo o aprendiz como um parceiro, assumindo a responsabilidade pelo seu desempenho e acompanhando a própria aprendizagem”, estimulando o que “denominamos de auto-aprendizagem e metacognição”, segundo Gipps. (1997:70) Na avaliação tradicional, a relação entre avaliador e avaliado pode ser comparada ao que Freire (1970) denomina de relação “bancária”, situando o professor/avaliador como o fornecedor, o depositante de conhecimentos prontos da realidade, esperando que os avaliados reproduzam os conhecimentos recebidos. Neste processo de ensino-aprendizagem “os educandos não se motivam a usar a avaliação que seja apresentada a eles através de um discurso coercivo de uma só via, de descrição ou julgamento”, (Nevo, 1977:93) como um elemento para a troca de mensagens e de diálogo. A relação entre os envolvidos “tem de ser *uma relação de duas mãos*”. (Nevo, 1977:94) As duas partes envolvidas no diálogo partem da suposição de que ambas têm alguma coisa a aprender uma com a outra, e alguma coisa a ensinar uma a outra, tornando-se uma alternativa.

Gutierrez e Prieto, (1994:130) sugerem que o segredo da avaliação está na co-responsabilidade, no modo como os estudantes assumem sua aprendizagem e trazem a responsabilidade para eles, contribuindo para a construção do conhecimento, fazendo a relação texto-contexto, a ressignificação, a aplicação na própria realidade, a imaginação e a descoberta. “A avaliação converte-se em parte desse

jogo pedagógico, como instrumento para *seguir, reorientar, corrigir e estimular a auto aprendizagem*.

Neste jogo pedagógico é necessário conceber alguns dispositivos didáticos que favoreçam o acompanhamento contínuo das aprendizagens. Perrenoud (1999:108) aponta os seguintes: 1) não dissociar a avaliação formativa da didática, inventando regulações adaptadas às novas pedagogias, aos seus objetivos e as suas teorias de aprendizagem em vez de fazer essas pedagogias regredirem para que se ajustem ao molde clássico ensino-teste-remediação; 2) conceber a didática, também, como um dispositivo de regulação, rompendo com o tempo do ensino e o tempo da regulação. A regulação não é um momento da ação pedagógica, é um componente dela; 3) propiciar a regulação pela ação e pela interação, partindo do pressuposto de que não se aprende sozinho, mas sim na troca com o outro e interagindo com situações reais; 4) favorecer a auto-regulação de ordem metacognitiva ou avaliação formadora, formando o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do pressuposto de que todo ser humano é capaz de representar seus próprios mecanismos mentais.

Todavia, de nada adiantam dispositivos pedagógicos bem construídos se a intenção do avaliador não for tornar a avaliação formativa, pois o principal instrumento deste processo é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno. (Perrenoud, 1999:109) Neste enfoque a avaliação passa a ter uma possibilidade de interação, de troca, de negociação entre avaliador e avaliado, constituindo-se, assim, um processo de dupla dimensão: como um processo de comunicação consistente e como um processo de negociação didática (Hadji, 2001).

A avaliação pode ser considerada sempre um processo de comunicação. O professor-avaliador envia uma mensagem aos alunos, quando emite os conceitos, por exemplo, os quais representam uma

mensagem codificada, que o aluno decodifica da sua maneira. Para tornar a avaliação formativa, no entanto, a informação deverá ser organizada de forma acessível e fazer sentido aos alunos, tornando-se uma informação útil que alimente o diálogo entre os envolvidos no processo. Os *feedbacks* constituem-se uma forma rica de o professor dar um retorno aos alunos, “tornando-se uma via para tornar a avaliação mais formativa, captando as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas” (Hadji, 2001:110).

Estas formas de avaliação parecem motivar e estimular os alunos a empreenderem esforços para a resolução das tarefas propostas, pois toda expressão necessita de destinatários, interlocutores reais: escrever sabendo que vai ser lido, preparar suas comunicações orais sabendo que será ouvido... (Kaplún, 1999:74). Do contrário, restará o estímulo aos sujeitos para que apenas cumpram o seu “ofício de aluno”, desenvolvendo estratégias que lhes permitam fazer apenas o estritamente necessário, evitando aborrecimentos e garantido sua aprovação. (Perrenoud, 1999)

Os autores Hadji e Perrenoud acreditam que a aposta essencial para um sistema de avaliação formativo é investir na identidade e formação dos professores. Enquanto o “professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender” (Perrenoud, 1999) , não tem razão para apostar na avaliação formativa.

Essa aposta na formação dos professores torna-se essencial na Educação a Distância. Além da qualificação pedagógica, os professores precisam ser formados para o uso crítico e criativo dos meios de comunicação de maneira a ultrapassar a mera racionalidade tecnológica, entendendo os meios como ferramentas de comunicação e não de simples transmissão, promovendo o diálogo e a participação,

para gerar e potenciar novos emissores ao invés de contribuir para o crescimento da multidão de receptores passivos. (Kaplún,1999)

Os suportes informáticos podem contribuir também na formação de professores quando auxiliam nos processos de avaliação que utilizam os múltiplos recursos disponíveis a alunos e professores. Por exemplo, as redes telemáticas permitem ao estudante individual comunicar-se com outros e enriquecer-se reciprocamente na construção do conhecimento; os jogos de simulação com possibilidades para interação em ambientes que reproduzem situações reais; os hipertextos, que abrem uma infinidade de outras possibilidades. Estes são exemplos de utilização das redes que estão sendo amplamente empregadas de modo informal por grupos do mundo inteiro, e que os educadores podem aproveitar, abrindo canais de interlocução e auto-expressão permanentes.

No Brasil, o avanço do uso das tecnologias em benefício da avaliação tem esbarrado na própria legislação que regulamenta os cursos de educação a distância. No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Decreto 2.494 de 1998, no seu artigo 7, determina:

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

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais , quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver”.

Esta legislação não impede outras formas de avaliação, mas tem sido utilizada, considerada com freqüência, como única, pelas instituições, numa perspectiva de que assim estaria garantida a seriedade e qualidade dos cursos. Observou-se, ainda, que quando os exames presenciais não são a única forma de avaliação, é sobre eles que recai o maior peso para efeito de nota final. Não somos contrárias

ao uso de exames e provas e nem sugerimos desconhecer os sistemas formais de avaliação. Afinal, como argumenta Perrenoud (1999:75) “...nenhuma inovação pedagógica pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo e concluir, a partir disso, que é necessário, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança.

Um olhar sobre a realidade de um curso

Esta segunda parte trata das informações colhidas em um estudo de caso com o qual objetivamos complementar as reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem e ir clareando nossa percepção sobre esse processo. Na pesquisa buscamos interlocução com os principais atores do processo: alunos e professores, que estavam envolvidos na realização de um curso de especialização em Marketing, desenvolvido pelo Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, utilizando como mídia principal a internet, com apoio de material impresso. Participaram deste curso 55 alunos e 08 professores.

O estudo teve como objetivos verificar como vêm se caracterizando os processos de avaliação da aprendizagem nos programas de educação a distância e, identificar e analisar com quais objetivos a avaliação da aprendizagem vem sendo utilizada. Outra questão que nos instigou no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, e que mereceu nossa análise, foi a utilização da avaliação como possibilidade de troca de mensagens por professores e alunos, estabelecendo uma comunicação de ida e volta, conforme refere-se Holmberg (1985), estabelecendo, assim, um diálogo significativo na construção dos conhecimentos.

Utilizamos como instrumentos para coleta dos dados:

- a) Entrevista Estruturada: com os professores que ministraram aulas no curso, para entender com que objetivo os professores utilizam a

avaliação. Participaram da entrevista 50% dos professores envolvidos.

As entrevistas foram realizadas utilizando um roteiro prévio para norteá-la porém, sempre que mais explicações eram sentidas como necessárias foram feitas perguntas adicionais.

- b) Questionário: aos alunos do curso para entender qual o significado da avaliação para eles. Este questionário foi aplicado no final do curso, durante o encontro presencial (workshop). Dos 55 alunos matriculados, 47 estavam presentes nesse encontro e 40 responderam ao questionário.

Após o exercício interpretativo dos dados provenientes da pesquisa realizada com alunos e professores, vale destacar alguns aspectos revelados:

Os objetivos da avaliação – os dados demonstraram que alunos e professores tem concepções diferentes sobre avaliação. Para os alunos, a avaliação deveria auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Para os professores é momento de verificar se o aluno aprendeu;

as notas ou conceitos – foram a principal forma de expressão dos professores para os alunos sobre as atividades de avaliação. Talvez, por ser uma forma mais tradicional e os alunos estarem habituados a ela, foi considerada positiva, pois 65% dos alunos consideraram que os conceitos refletiram de modo “bom” ou “ótimo” o seu empenho nas atividades;

retorno das atividades de avaliação – alunos e professores atribuem uma grande importância ao retorno (feedback) das atividades de avaliação, no entanto os professores concordam que devido ao tempo disponível não foi possível encaminhar um retorno. Os alunos confirmam durante toda a pesquisa que os feedbacks tem um grande valor para a sua aprendizagem;

atividades de avaliação preferidas e as que contribuem para aprendizagem – os alunos demonstraram que sua preferência é por

atividades individuais. A atividade mais rejeitada pelos alunos foi o *chat*, considerada improdutiva da forma como foi organizada. Os professores preferem as atividades de fixação (planejadas para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem dos conteúdos propostos em cada disciplina, com ênfase na relação teoria/prática. São organizadas individualmente ou em grupo, conforme orientação do professor) e rejeitam os exercícios objetivos.

modelo de avaliação - os professores concordaram que um modelo único de avaliação (uso dos mesmos instrumentos) para todas as disciplinas do curso é o ideal. Para os alunos o curso não deveria manter o mesmo modelo de avaliação, devendo ser respeitadas as especificidades de cada disciplina. Observa-se, também, um desejo dos alunos de que as atividades fossem mais voltadas a realidade da empresa em que trabalham;

satisfação com o processo de avaliação – professores e alunos sentiram-se satisfeitos com o processo de avaliação vivenciado neste curso, principalmente pelo fato de existirem diversas atividades no decorrer da disciplina, possibilitando uma avaliação mais justa.

Numa síntese geral pode-se dizer que, no curso analisado, a avaliação da aprendizagem reflete o modelo do ensino presencial. Apesar de ter uma proposta que incorpora novas ferramentas, como é o caso do *chat*, a equipe do curso não conseguiu aproveitar as potencialidades desses recursos na avaliação. Acreditamos a fragilidade da estratégia está exatamente por tentar utilizar um meio inovador com técnicas da aula tradicional. Consideramos que outros fatores contribuíram para o não aproveitamento desta ferramenta, como a dificuldade demonstrada pelos alunos de trabalhar em grupos em ambientes virtuais de aprendizagem e a dificuldade dos professores de conduzir a discussão neste ambiente.

Neste curso, o professor foi o centro do processo, centralizando a seleção das questões do conteúdo e de todo o processo de avaliação. Ao aluno, continua sendo atribuído o exercício do seu papel tradicional – receber os conteúdos e demonstrar através da avaliação se estudou ou não.

A possibilidade de utilizar a avaliação como um processo de comunicação foi prejudicada, em grande parte pela organização do currículo, que é linear e condensada. O fato, também, de todo o acompanhamento ao aluno estar centralizado na figura de um único professor por disciplina (sem o auxílio de tutores), contribui para esse quadro. Consideramos que uma alternativa interessante seria a inclusão de professores assistentes, que poderiam ser alunos de mestrado e doutorado da instituição promotora, que em colaboração com o professor responsável fariam o acompanhamento ao aluno nas questões de conteúdo e avaliação. Ao nosso ver essa estratégia tem uma dupla vantagem: o treinamento de novos quadros docentes na área da educação a distância e a possibilidade de um acompanhamento mais efetivo ao aluno.

Por outro lado, como demonstram os dados analisados, na visão dos alunos e professores o processo de avaliação desse curso foi considerado como bem organizado, com um leque de atividades que permitiu aos professores avaliar os alunos com tranquilidade, bem como os alunos demonstrarem de diferentes formas o que aprenderam. Esse conforto em relação ao processo de avaliação demonstra que alunos e professores, apesar de estarem ensinando e aprendendo de novas formas, encontram-se a vontade por que muito do ambiente habitual da escola que vivenciaram continua presente.

O uso dos recursos informatizados foi pouco explorado para a avaliação da aprendizagem. No trabalho com adultos é aconselhável a opção por atividades que aproximem-se da realidade deles, como por exemplo os exercícios de simulação. Essa necessidade fica, também,

comprovada nas respostas dos alunos que sugerem que sejam incorporadas atividades como jogos de empresas. Sendo um curso por internet consideramos que essas possibilidades poderiam ser mais exploradas.

No nosso entender a avaliação nesse curso não privilegiou os saberes e competências apontados como necessários para o sujeito da sociedade da informação. As declarações de intenção, hoje, privilegiam o raciocínio, a imaginação, a cooperação, a comunicação, o senso crítico... O sistema de avaliação como está organizado é um obstáculo ao desenvolvimento dessas competências, que dificilmente podem ser expressas em uma prova escrita e em tarefas individuais.

Concluindo....

No nosso entendimento a avaliação da aprendizagem constitui-se um elemento fundamental do processo educativo, no entanto as novas formas de ensinar não trazem consigo ainda as novas formas de avaliar. Resgatar a avaliação como uma possibilidade de troca, de diálogo na educação a distância nos parece um caminho frutífero a ser desenvolvido e aprimorado.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo : Cortez, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D.; PONTIN, Marta Maria D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n. 21, out./dez. 1998.

APARICI, Roberto. Ensino, multimídia e globalização. In: *Comunicação & Educação*, ano V, n. 14, jan./abr., São Paulo: Modema, 1999.

ARETIO, Lorenzo Garcia. *Educación a distancia hoy*. Madrid: Uned, 1994.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. 4. ed.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Editores Associados, 1999.

_____. Tecnologia e Formação de Professores: rumo a pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.65. Campinas: Cedes, dez., 1998.

BOTH, Ivo José. Avaliação-ensino e Institucional: investimento de qualidade no ensino. *Seminários em Revista*. Blumenau: FURB, v. 2, n. 7, ago. 1999.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida e. *Ensino superior a distância: contexto mundial*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação Educacional*. Brasília: SENAI/DN, 1999.

EVANS, Terry & NATION, Daryl. De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia. In: RODRIGUES, Eustáquio; QUINTILLÁN, Manuel Ahijado (coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

EVANS, Terry & NATION, Daryl. Dialogue in practice, research and theory in distance education. *Open learning*. UK, 4(2):37-42 june, 1989.

EVANS, Terry & NATION, Daryl. Theorising open and distance education. *Open learning*. UK, 7(2):3-13 June, 1992.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. A motivação nos adultos: fator fundamental de aproveitamento no ensino a distância. In: *Sinal: revista do instituto português de ensino a distância*. Lisboa, n. 1, Jul/set 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIPPS, Caroline. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: *Anais do Seminário Internacional de Avaliação educacional*. Brasília: INEP, 1998.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOLMBERG, Borj. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

_____. The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10 (2):47-53, 1995.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*. Brasília: INEP, ano 16, n.70, abr./jun., 1996.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação e Educação*. São Paulo: Moderna, n. 14, jan/abril 1999.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood; SWANSON, Richard. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 5.ed. Texas: Gulf Publishing Company-Houston, 1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações segundo Mc Luhan*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

MENDES, Sônia Regina. Mudança tecnológica, formação para o mundo do trabalho e o planejamento da educação. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, 21(2), mai/ago, 1995.

MORAN, José Manuel et all. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

NEDER, Maria Lúcia. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: *Anais do Seminário Internacional de Avaliação educacional*. Brasília: INEP, 1998.

OLIVEIRA, Carlos Alberto S. de. Da era do conhecimento para a era da educação (editorial). In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 5, n. 16, jul./set. 1997.

PARENTE, André (org.). *Imagem Máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRETI, Oreste (org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE. Cuiabá: UFMT, 1999.

RAGGATT P. Post-Fordism and Distance Education: a flexible strategy for change. *Open Learning*, v.8, n. 1, 1993.

RAMAL, Andrea Cecília. Avaliar na Cibercultura. In: *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, n. 12, fev/abr 2000.

REIS, Vania Prata Ferreira. O perfil de empregabilidade: o desafio do autodesenvolvimento. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, 24(1), jan./abr, 1998.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio. *Avaliação em educação: perspectivas*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silvia. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Brasília: INEP, 16(70), abr./jun., 1996.

SWANK, Constance et all. The why and How of adult Learning. *Techknowlogia*. V.2, n.5, set./out., 2000. Disponível em: <http://www.techknowlogia.org>

UNESCO. *Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais*. Florianópolis: UFSC, 1997.

_____. *Incluindo os excluídos: Educação para Todos, Experiências a Distância*. Brasília: UnB, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Laboratório de Ensino a Distância. *Curso de Especialização em Marketing para Gestão Empresarial: guia do aluno*. Florianópolis, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Laboratório de Ensino a Distância. *Curso de Especialização em Marketing para Gestão Empresarial: manual do professor*. Florianópolis, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional e seus instrumento: novos paradigmas. In: SOUSA, Eda C. B. Machado (org). *Curso de Especialização em Avaliação a Distância: técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: UNB, 1997.

ZAÁ, Janete Sayers de. Innovaciones andragógicas en la concepcion del participante de la educacion superior a distancia. In: *Revista Ibero Americana de Educação Superior a Distância*. Venezuela, v. 6, n. 1, 1993.

BARTOLOMÉ, Antonio R.; UNDERWOOD Jean D.M. *The TEEODE Project: Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*. Barcelona: University of Barcelona, 1998. Disponível em: <http://www.doe.d5.ub.es/te/teeode/THEBOOK/files/portugue/ht/title.htm>