

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

AÍRTON CAVAZZANA

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES E ALUNOS DE UM
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO OESTE DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Presidente Prudente
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AÍRTON CAVAZZANA

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES E ALUNOS DE UM
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO OESTE DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Maria de Lima.

Presidente Prudente
2010

Cavazzana, Airton.
C372p O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo / Airton Cavazzana. - Presidente Prudente: [s.n], 2010
140 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Cláudia Maria de Lima
Banca: Débora Cristina Jeffrey, Klaus Schlünzen Junior
Inclui bibliografia

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ambientes virtuais de aprendizagem. 3. Educação a distância. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. CLÁUDIA MARIA DE LIMA
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. DEBORA CRISTINA JEFFREY
(UNICAMP)

PROF. DR. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR
(FCT/UNESP)

AÍRTON CAVAZZANA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 06 DE DEZEMBRO DE 2010.

RESULTADO: Aprovado

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5352/5362/5392 Fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

A toda minha família,
especialmente
a minha esposa Akie
e meu filho Enzo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me mantido com saúde e segurança nos milhares de quilômetros percorridos na estrada entre Araçatuba e Presidente Prudente.

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia Maria de Lima pelas orientações, aprendizado, críticas, reflexões e paciência.

À Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey e Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior pela pertinência e excelência nas contribuições desta dissertação.

Aos professores do programa de Pós-graduação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, especialmente àqueles de cujas disciplinas tive o prazer de participar: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti, Profa. Dra. Cláudia Maria de Lima, Profa. Dra. Mônica Fürkotter, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior e Prof. Dr. Divino José da Silva.

À secretaria de Pós-Graduação pelo atendimento sempre cordial e gentil.

Aos colegas de mestrado os quais não vou nominar, por serem tantos, para não cometer a indelicadeza de esquecer alguém.

Ao Leandro Botazzo Guimarães pelo incentivo e ajuda.

À Tereza Cristina Carvalho Iwamoto de Oliveira pela companhia na estrada.

À instituição de ensino superior que autorizou a pesquisa em suas dependências e aos professores e alunos da instituição que gentilmente se dispuseram a serem sujeitos da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no contexto da linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” e procura compreender se o uso de ambiente virtual de aprendizagem contribui para alterar a forma como os professores avaliam seus alunos, considerando as potencialidades e os recursos disponibilizados no ambiente. Tem por objetivo identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no oeste do estado de São Paulo que contempla, em seu projeto pedagógico institucional, a possibilidade de utilização de instrumentos característicos da educação a distância (EaD), especificamente o uso de AVA para apoiar, de forma suplementar, o ensino presencial. Utiliza-se de metodologia de natureza qualitativa com delineamento de estudo exploratório. Foram sujeitos da pesquisa professores e alunos da IES privada. Utilizou-se como procedimentos metodológicos de entrevista com os professores a fim de identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em (AVA) e as concepções desse mesmo grupo sobre as práticas avaliativas; além disso, utilizou-se de questionários com os alunos para investigar como eles percebem a contribuição do AVA na sua formação. Os resultados apontam que os professores se posicionam de forma positiva à utilização do AVA para realizar a avaliação, contribuindo para alterar a prática avaliativa docente. No entanto, alunos acostumados ao modelo do ensino presencial não vislumbram a EaD como meio importante na melhoria de sua formação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ambientes virtuais de aprendizagem. Educação a distância.

ABSTRACT

This work introduces in the context of the line of research “Practical and Formative Processes in Education” and it looks for to understand if the virtual learning environment contributes to modify the form as the teachers evaluate their students, considering the potentialities and the resources available in the environment. It has as objective to identify and to analyze the conceptions of the teachers on practical tests using the virtual learning environment and to investigate as the students can feel or understand the contribution of this program on their education, specifically the evaluation when happens in the environment, on the process of education and learning, in courses of a university center of the west of the state of Sao Paulo. The research was developed in a private institution of superior education in the west of the state of Sao Paulo that it contemplates in its institutional pedagogical project, the possibility of using typical instruments of distance learning, specifically the use of the virtual learning environment to support, of additional form, the actual education. The methodology is qualitative with delineation of investigative study. They consist as citizens of the research teachers and students of the institution. It was used as instrument of data collection, interview with the teachers to identify and to analyze the conceptions of the group of professors of the courses of the institution searched about the evaluation of the learning in virtual learning environment and the conceptions of this group on the practical tests; it was used questionnaires with the students to investigate as they perceive the contribution of the virtual learning environment on their academic life. The results show that the teachers has a positive vision to use the virtual learning environment to accomplish the evaluation, contributing with respect to the modification in the form to evaluate their students, however, students used to the model of actual education don't see indistinctly the virtual learning environment something important to improve their formation.

Keywords: Learning evaluation. Virtual learning environment. Distance learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – O significado de educação a distância para os professores.....	69
Tabela 02 – Entendimento sobre avaliação da aprendizagem.....	72
Tabela 03 – Diferenças entre o ensino presencial e a educação a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem.....	74
Tabela 04 – Crer na possibilidade de avaliação adequada quando da utilização do AVA.....	77
Tabela 05 – Necessidade ou não de complementação quando da utilização do AVA.....	79
Tabela 06 – Desempenho melhor do aluno na avaliação presencial ou no AVA.....	80
Tabela 07 – Instrumentos utilizados para avaliar os alunos no presencial.....	83
Tabela 08 – Instrumentos utilizados para avaliar os alunos no virtual.....	84
Tabela 09 – Critérios utilizados com maior frequência.....	84
Tabela 10 – Semelhança na construção de instrumentos de avaliação.....	86
Tabela 11 – Melhoria na avaliação da aprendizagem com o uso do AVA.....	87
Tabela 12 – Aspectos potencializados com o uso do AVA.....	89
Tabela 13 – Formato de avaliação utilizado no ensino presencial.....	90
Tabela 14 – Formato de avaliação utilizado no AVA.....	91
Tabela 15 – Ferramentas disponíveis no AVA utilizadas na avaliação dos alunos.....	92
Tabela 16 – Forma como lida como o erro dos alunos e <i>feedback</i>	93
Tabela 17 – Estímulo à revisão das questões erradas.....	94
Tabela 18 – Frequência da realização de avaliação no ensino presencial.....	96
Tabela 19 – Frequência da realização de avaliação no AVA.....	96
Tabela 20 – Percentual da nota total do aluno atribuído às atividades desenvolvidas no AVA.....	97
Tabela 21 – Considerações positivas e negativas da avaliação realizada no AVA.....	98
Tabela 22 – Sensações em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA.....	100
Tabela 23 – Limitações em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA.....	100
Tabela 24 – Ganhos em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA.....	101
Tabela 25 – Aprendizagem melhor na avaliação presencial.....	105
Tabela 26 – Avaliação com mais frequência no ensino presencial.....	105
Tabela 27 – Revisão das questões que responde errado no ensino presencial.....	106
Tabela 28 – Disciplina que faz avaliação presencial e no AVA, avalia melhor no presencial.....	106

Tabela 29 – Aprendizagem melhor na avaliação com o uso do AVA.....	107
Tabela 30 – Avaliação com mais frequência com o uso do AVA.....	107
Tabela 31 – Revisão das questões que responde errado com o uso do AVA.....	108
Tabela 32 – Disciplina que faz avaliação presencial e no AVA, avalia melhor no AVA.....	108
Tabela 33 – A avaliação com o uso do AVA contribui para a formação.....	109
Tabela 34 – Primeira forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	110
Tabela 35 – Segunda forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	110
Tabela 36 – Terceira forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	111
Tabela 37 – Quarta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	111
Tabela 38 – Quinta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	112
Tabela 39 – Sexta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	112
Tabela 40 – Sétima forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	113
Tabela 41 – Justificativa de resposta do aluno de como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.....	113
Tabela 42 – Tipo de avaliação onde tenha se sentido muito bem avaliado no presencial.....	114
Tabela 43 – Tipo de avaliação onde tenha se sentido muito bem avaliado no uso do AVA.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento da EaD no Brasil.....	35
Quadro 2 – Evolução do número de cursos e de alunos em Educação a Distância em instituições oficialmente autorizadas nos níveis de graduação.....	39
Quadro 3 – Professores, formação e cursos em que se utiliza o AVA.....	60
Quadro 4 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos – professores.....	61
Quadro 5 – Perguntas realizadas aos professores.....	62
Quadro 6 – Relação de cursos, alunos e questionários respondidos.....	65
Quadro 7 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos – alunos.....	66
Quadro 8 – Perguntas realizadas aos alunos.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM – Avaliação dos Conteúdos Ministrados
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CIER – Centro Internacional de Estudos Regulares
CSTs – Cursos Superiores de Tecnologias
EaD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDAPE – Fundação do Desenvolvimento Administrativo
IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IES – Instituição de Ensino Superior
IMPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAH – Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SENAC – Serviço nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	17
1.1 Evolução do conceito avaliação da aprendizagem.....	18
1.2 A avaliação na atualidade.....	19
<i>1.2.1 O erro como fonte de aprendizado</i>	26
1.3 Avaliação formativa da aprendizagem.....	29
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EaD	33
2.1 Breve evolução histórica da EaD.....	33
2.2 História da EaD no Brasil.....	35
2.3 A legislação pertinente à EaD.....	37
2.4 Educação a distância: algumas definições.....	41
2.5 Educação a distância e avaliação formativa da aprendizagem.....	43
2.6 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).....	48
2.7 Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem.....	50
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 Delineamento da pesquisa.....	52
3.2 O ambiente virtual de aprendizagem utilizado na instituição lócus da pesquisa.....	53
3.3 A pesquisa.....	58
<i>3.3.1 A pesquisa com os professores</i>	59
<i>3.3.2 A pesquisa com os alunos</i>	65
CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	69
4.1 A pesquisa com os professores.....	69
<i>4.1.1 Concepção dos professores sobre educação a distância e avaliação da aprendizagem em AVA</i>	69
<i>4.1.2 Concepção dos professores sobre práticas avaliativas</i>	83
4.2 A pesquisa com os alunos.....	104
<i>4.2.1 A percepção dos alunos quanto à contribuição do AVA na formação deles</i>	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO

Dorme-se bacharel, acorda-se professor¹. De todos os problemas relacionados à docência por aqueles que não tiveram uma formação em licenciatura e tornam-se docentes no ensino superior, a avaliação da aprendizagem pode ser um dos problemas que se apresenta quando se é professor sem ter tido uma formação específica para tal.

Em se tratando de ensino superior em instituições privadas, dependendo do curso, é comum haver um misto de docentes com licenciatura e de profissionais qualificados em suas áreas específicas que se engendram pelo caminho da docência. Estes avaliam seus alunos respondendo a uma exigência burocrática do sistema, dentro de um paradigma tradicional, segundo uma concepção de avaliação que leva em consideração resultados finais, sentencivos, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos, reflexo de um modelo de avaliação vivenciado por esses profissionais em seu curso de formação, como argumenta Hoffmann (2008).

Dessa forma, a avaliação fica reduzida a apenas um registro formal do desempenho do aluno ao final de um período, como bimestres, semestres ou quaisquer outros. Se a avaliação realizada por parte desses docentes tende a ser um problema no ensino presencial, o que dizer quando esses mesmos docentes migram para a modalidade semipresencial, considerando a Portaria do Ministério da Educação de nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 que estabelece a possibilidade de as instituições de ensino superior utilizarem a modalidade, em até vinte por cento da carga horária total de seus cursos, apoiado por tecnologias de informação e comunicação, especificamente, para o objeto desta pesquisa, ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Em um primeiro momento, para o docente acostumado à aula presencial, transpor a forma como ensina e avalia para as salas virtuais, parece uma normalidade, porém, ao fazê-lo, apenas muda-se de ambiente, sem levar em consideração que a mudança implica mudanças no ensino e na aprendizagem, já que o docente defronta-se com uma nova realidade, com a reconfiguração do campo educacional. Dessa forma, um novo desafio se apresenta e para isso, no dizer de Belloni (2001, p. 29), “[...] o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. Será

¹ O autor é bacharel em Direito, bacharel em Administração com pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Negócios, Finanças, Economia e Produção, pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior (inconclusa) e iniciou sua carreira docente sem ter realizado licenciatura em qualquer área.

imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas.”

Sendo assim, não se pode considerar a simples transposição de dispositivos didáticos utilizados no ensino presencial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem uma vez que a forma de se lidar com o conhecimento e as ferramentas é diferenciada, com lembra Rodrigues e Lima (2006).

Uma avaliação tradicional em ambientes virtuais de aprendizagem, além de não atender a essa nova realidade educacional, seria um desperdício, já que professores e alunos podem subutilizar as potencialidades do ambiente.

Neste contexto, é pertinente refletirmos sobre as concepções que os professores têm acerca do uso do AVA no processo educativo, e como esse ambiente pode potencializar o processo avaliativo com um enfoque formativo em cursos presenciais que utilizem tal ambiente como instrumento pedagógico suplementar.

É nessa condição que me incluo². Sou docente no ensino superior desde 2003. O tema avaliação da aprendizagem sempre me foi caro em reflexões na minha prática docente, na tentativa de compreender melhor o assunto e fazer com que a avaliação fosse sempre um momento propício de aprendizagem para meus alunos. Na tentativa de obter respostas, comecei a participar de um grupo de discussão sobre educação na instituição em que iniciei minha atuação profissional como docente de ensino superior. Diante das necessidades de aprofundamento nas discussões, o grupo sugeriu e a instituição implantou uma pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior em 2005, onde cursei as disciplinas do curso.

Em 2006 participei de uma capacitação para professores sobre a utilização dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem – Moodle, adotado pela instituição a partir de 2005 e utilizado até hoje.

A partir da capacitação interessei-me sobremaneira pelo uso das tecnologias da informação e comunicação e na procura de formação na área, frequentei a disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação e Educação Escolar como “ouvinte” no primeiro semestre de 2007, no curso de mestrado em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, FCT/UNESP de Presidente Prudente, linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos em Educação, conquistando uma vaga no processo seletivo deste mesmo ano.

² Tomo a liberdade de escrever na primeira pessoa do singular em razão da personalidade nesta introdução da dissertação.

Nesse contexto, considerando as indagações relativas à docência, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias da informação e comunicação, a minha vivência como docente e a participação na disciplina como “ouvinte”, incorporei à pesquisa tais preocupações resultando no tema “O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem” construindo-a a partir do seguinte problema: A utilização de ambiente virtual de aprendizagem contribui para alterar a prática avaliativa docente, considerando as potencialidades dos recursos disponibilizados pelo ambiente?

Para isso, busca-se responder a esse questionamento a partir da análise das concepções sobre avaliação e práticas avaliativas de um grupo de professores universitários de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo, que se utiliza de um ambiente virtual de aprendizagem de forma complementar.

Para tanto, foram desenvolvidos o objetivo geral e os específicos a seguir:

Objetivo geral: identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas;
- Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.

A pesquisa justifica-se na medida em que os alunos, que ora chegam ao ensino superior, participam ativamente de ambientes virtuais, utilizando-se da internet como meio de comunicação, relacionamento, entretenimento, entre outras atividades. Nesse contexto, a universidade, para não correr o risco de perder contato com essa nova geração, necessita integrar o ensino e o uso das tecnologias como forma de garantir o atendimento adequado a esses estudantes, haja vista que a utilização das tecnologias na sociedade como um todo é uma realidade com a qual a universidade não pode abster-se, sob pena de se tornar obsoleta enquanto instituição de ensino.

Como docente consciente da necessidade de utilização do processo de avaliação como instrumento de ensino-aprendizagem, preocupa-me a mera transposição da avaliação, antes realizada no ensino presencial, para ambientes virtuais de aprendizagem, modificando-se apenas o meio, sem o aproveitamento das possibilidades dos recursos disponíveis nesses ambientes.

A instituição pesquisada contempla em seu projeto pedagógico institucional, a possibilidade de utilização de instrumentos típicos³ da educação a distância (EaD) para apoiar, de forma suplementar, o ensino presencial, no caso em particular, ambiente virtual de aprendizagem baseado na internet.

Esta dissertação é resultado da busca de respostas aos objetivos delineados na tentativa de subsidiar e contribuir com a comunidade acadêmico-científica em termos de produção do conhecimento, fomentando as discussões acerca da avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior, em uma sociedade que utiliza cada vez mais instrumentos de ensino típicos da EaD.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta fundamentação teórica sobre avaliação da aprendizagem, a sua evolução em termos históricos, permeando as teorias que se fizeram presentes na educação brasileira, culminando na avaliação formativa da aprendizagem, cuja concepção leva em consideração o aprendizado do aluno, a avaliação que ajude o aluno a aprender e a se desenvolver, que assegure o êxito dos que participam do processo educativo e que permita ao professor a mudança de sua prática no decorrer do processo.

O segundo capítulo descreve os aspectos relacionados à educação a distância, desenvolvendo o conceito, e a legislação pertinente, procurando estabelecer relações entre a EaD e a avaliação formativa da aprendizagem realizada em ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo a contextualização da pesquisa desenvolvida.

No terceiro capítulo procura-se fazer uma descrição pormenorizada do percurso metodológico realizado no transcorrer da pesquisa, em relação aos métodos e instrumentos utilizados, consoante a natureza da investigação e seu delineamento. Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos. Quanto aos professores, a pesquisa foi realizada com aqueles que mantêm salas virtuais de suas disciplinas, por meio de entrevistas cujas respostas foram categorizadas e analisadas a partir da análise de conteúdo. Quanto aos alunos, a pesquisa foi realizada com aqueles que participam das salas virtuais, por meio de

³ Objeto do item 2.4

questionários com questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram analisadas por meio do *software* SPSS Statistics 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) e as questões abertas a partir da análise de conteúdo.

A descrição e a análise de dados estão presentes no quarto capítulo onde se discute o posicionamento de professores e alunos em relação às concepções e práticas avaliativas dos professores e a percepção dos alunos frente a tais práticas.

Finalizando esta dissertação, nas considerações finais, apresenta-se uma aproximação da descrição e análise de dados, da fundamentação teórica e uma resposta ao problema formulado.

CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação da aprendizagem evoluiu sobremaneira do início do século passado ao início deste século. Mesmo considerando essa evolução, a apropriação dos avanços, sobretudo no ensino superior, não logrou os mesmos resultados, pois está reduzida a uma avaliação tradicional, final e classificatória, desconsiderando a possibilidade do seu uso processual, contínuo.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do ensino e como tal deve ser realizada de tal sorte que o aluno possa utilizá-la para seu desenvolvimento, construindo saberes que possam contribuir para a sua formação.

No ensino superior a avaliação da aprendizagem constitui-se ainda mais importante considerando que o aluno está em processo de formação para atuar em uma área específica do conhecimento e do trabalho. Neste caso, a avaliação deve ser considerada como instrumento de ensino-aprendizagem e funcionar como momentos de reflexão do que foi aprendido e do que falta conhecer para que o aprendizado seja aprofundado.

No meio universitário é comum que os professores sejam contratados em razão de seu conhecimento técnico sem considerar que isso não é suficiente para torná-los bons profissionais da docência, uma vez que tais profissionais não tiveram formação pedagógica para realizar avaliação da aprendizagem, por exemplo, dentre outras funções específicas do ensinar.

Por parte dos professores, avaliar acaba implicando uma tomada de decisão sobre o futuro das pessoas, principalmente no que se refere aos alunos, então, a questão que se coloca é a forma como os professores realizam a avaliação da aprendizagem, se de forma apenas classificatória, final, se se leva em consideração o conhecimento anterior trazido pelo aluno ou se se realiza uma avaliação considerando todo o processo de aprendizado. Na avaliação deve-se levar em conta todo processo de construção e não apenas o seu produto acabado, quando já não há mais possibilidades de interferir na aprendizagem do aluno.

Avaliar a aprendizagem não se traduz em tarefa simples e para tanto se faz necessário compreender os caminhos percorridos e a evolução do conceito até se chegar às teorias contemporâneas sobre avaliação.

1.1 Evolução do conceito avaliação da aprendizagem

O conceito de avaliação da aprendizagem foi construído a partir de várias definições: medida, descrição de padrões e critérios, juízo de valor e processo de negociação. De acordo com Penna Firme (1994), citando Guba e Lincoln (1989), no que se refere à evolução conceitual de avaliação a partir do início do século XX, podem-se enumerar pelo menos quatro gerações⁴. Para os autores, a primeira geração, décadas de 1920 e 1930, não fazia distinção entre avaliação e medida. Ligada à mensuração, preocupava-se com a construção de instrumentos ou testes com um enfoque técnico por parte do avaliador, sendo indispensável a utilização de testes e exames para determinar o progresso do aluno e sua classificação.

A segunda geração, década de 1930 e 1940, buscando ampliar o entendimento sobre avaliação, já que a primeira geração apenas fornecia informações sobre o aluno é chamada de descritiva, considerando que era necessário descrever o que seria o sucesso ou dificuldades em relação aos objetivos estabelecidos. O enfoque do avaliador estava em descrever padrões e critérios, embora se mantivesse ainda bastante técnico na atuação. Esta geração falhava no que se refere “[...] à excessiva dependência da definição de objetivos.” (PENNA FIRME, 1994, p. 7), o que desagradava aqueles envolvidos em outras áreas da ciência, que não eram necessariamente educadores, uma vez que alegavam a não possibilidade de estabelecer objetivos *a priori*, enquanto seus programas não tivessem uma maior clareza de propósitos, e para possibilitar as correções necessárias, tais programas não poderiam esperar por uma avaliação que demonstrasse, em seus resultados, se os objetivos foram alcançados.

Já a terceira geração, décadas de 1950 a 1980, preservando o que havia de fundamental nas gerações anteriores, quais sejam a mensuração e descrição, inclui o critério de julgamento considerando a necessidade do juízo de valor, assumindo o avaliador o papel de juiz. O enfoque recai sobre o mérito (qualidades intrínsecas do objeto avaliado) e a relevância (resultados, impacto ou influência, valor extrínseco ou contextual), características próprias do juízo de valor. Segundo Penna Firme (1994, p. 7) “Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.”

⁴ Para os autores, geração é uma fase de mudança da evolução conceitual de avaliação.

Em relação às três gerações anteriores, os problemas que mais aparecem relacionam-se, primeiramente, a conflitos de posições, valores e decisões sobre o que a avaliação solicita e sobre o que ela executa. Outro problema é que não se chega a um consenso em função do pluralismo de valores e, finalmente, em terceiro, os modelos oriundos das ciências exatas relacionados ao paradigma científico.

A quarta, a partir da década de 1990, tem como característica principal a negociação como processo interativo, negociado, fundamentado em um paradigma construtivista onde todos são responsáveis, reunindo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, para além do modelo científico que caracterizou as gerações anteriores.

É de se observar que as gerações posteriores incorporam o que se havia desenvolvido nas gerações anteriores, na tentativa de superar as falhas que cada uma trazia.

É importante ressaltar que o fato de ter sido feita uma opção apoiada em Penna Firme (1994), caracterizando gerações relacionadas à evolução conceitual de avaliação, não devem ser considerados tais momentos históricos de forma estrita, pois as concepções não se restringem a este ou aquele momento, mas se interpenetram no decorrer do tempo, não havendo, necessariamente, um marco temporal fixo em que uma concepção de avaliação é substituída por outra, porque há o aproveitamento do que cada geração acaba produzindo em termos de evolução do conceito de forma a coexistir ao longo da história. Nesse contexto, a forma como os docentes avaliam seus alunos atualmente tende a apresentar características das mais variadas concepções de avaliação, seja relacionada à mensuração, objetivos a serem cumpridos, juízo de valor ou processos de negociação.

Nesse sentido, optou-se pelos autores que representam a concepção teórica para desenvolvimento desta pesquisa, em razão de pesquisa e publicação na área, a partir da década de 1990: Hoffmann (2005), Luckesi (2008), Álvarez Méndez (2002), Perrenoud (1999) e Hadji (1994). Tais autores tratam de uma concepção de avaliação que vai ao encontro da avaliação formativa, base conceitual para o desenvolvimento deste trabalho.

1.2 A avaliação na atualidade

Para Hoffmann (2005, p. 17) a avaliação é uma ação constituinte do dia a dia do fazer pedagógico “[...] cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e

a relação entre todos os elementos da ação educativa”. Nesse sentido, Hoffmann (2006) propõe uma ação avaliativa que denomina de mediadora, baseada nos seguintes princípios:

- 1º - oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- 2º - oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- 3º - realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- 4º - ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; e
- 5º - transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (p. 56, numeração nossa).

Nesse sentido, Hoffmann (2006), acerca do primeiro princípio, sugere tarefas várias e diversificadas em todos os momentos da escola, uma vez que tais tarefas é que gerariam os momentos para que os alunos pudessem expressar suas ideias e, nesse movimento, o educador estaria participando do processo de aprendizado do aluno ao valorizar a produção do estudante, já que o professor estaria partindo das ideias e dificuldades dos mesmos para planejar novas ações educativas.

Em relação ao segundo princípio, Hoffmann (2006) explica que na teoria construtivista a interação é essencial para o desenvolvimento entre iguais. Nesse caso, a discussão gerada por discussão com colegas em situações-problemas, a partir de várias alternativas colocadas, possibilita uma compreensão mais rápida, compreensão esta que não ocorre quando feita por aluno individualmente. Ainda nessa direção, Hoffmann (2006) esclarece que não é qualquer trabalho em grupo que oportuniza tal situação de aprendizado, mas sim atividades eivadas de debates para que os estudantes possam refletir sobre os argumentos iniciais e, a partir de tais argumentos, enriqueçam as ideias gerando dessa forma contra-argumentos, de tal sorte que os alunos possam formular conceitos, tudo isso possibilitando uma oportunidade de, efetivamente, proporcionar a aprendizagem.

Sobre o terceiro princípio, Hoffmann (2006) justifica a necessidade da realização de tais tarefas (individuais, menores e sucessivas) como forma de possibilitar a interpretação, reflexão e investigação teórica acerca das razões para soluções apresentadas, proporcionando estágios evolutivos do pensamento, levando-se em consideração a área de conhecimento em questão, com aproveitamento das experiências pelas quais o aluno tenha passado.

Ainda nesse princípio, Hoffmann (2006) explana a forma como o professor deve conduzir sua intervenção, cuja proposta deve ser desafiadora e nunca coercitiva ou

retificadora. Cabe ao professor, em desenvolvendo hipóteses na forma de perguntas ou com a realização de outras tarefas, confrontar os alunos para que os mesmos possam defender seus pontos de vista ou reformulá-los.

Em seu quarto princípio, Hoffmann (2006) salienta a necessidade de se superar a ideia de atribuição de certos e errados. Às tarefas dos alunos devem ser atribuídos significados no sentido de valorizar suas ideias, indicando onde estão as dificuldades para que o aluno possa prestar atenção. Respeitar e valorizar cada tarefa são formas de favorecer a expressão, pelo aluno, de crenças verdadeiramente espontâneas.

No tocante ao quinto princípio, a necessidade de transformação dos registros de avaliação em anotações significativas, tem o objetivo de responder se o aluno aprendeu, se ainda não aprendeu, por que não aprendeu, ou ainda quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido. (HOFFMANN, 2006)

Finalizando os cinco princípios da avaliação mediadora, Hoffmann (2006) sustenta que

Práticas seculares e rotineiras na escola não se transformam como um passe de mágica. Os estudos realizados mostram a necessidade de muita discussão entre professores e sua relação com os alunos. É preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e a partir daí para a construção de uma prática que se adapte a cada realidade. (p. 68)

Na mesma direção da avaliação proposta por Hoffmann (2006), Luckesi (2008) defende a necessidade da avaliação da aprendizagem ser diagnóstica. Em outros termos, a avaliação deverá ser utilizada para identificar a possibilidade de novos rumos. Nesse sentido, Luckesi (2008) afirma que a avaliação deve funcionar como um instrumento auxiliar para que se consiga melhoria de resultados. Ela deve ser utilizada como fundamentação de tomada decisão na construção de resultados; por isso afirma o fato de a avaliação só fazer sentido na medida em que servir para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. Faz-se necessário que o aluno aprenda e se desenvolva e para tanto há

[...] a necessidade de um ensino e de uma aprendizagem sistemáticos, com base na assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias, bem como a sua exercitação e aplicação, chegando à inventividade de novos conhecimentos. (LUCKESI, 2008, p. 151)

Nessa condição, a avaliação diagnóstica deve ser pensada como caminho que possibilite o exercício da docência de forma planejada e executada para auxiliar o aluno em seu aprendizado.

Laguardia, Portela e Vasconcelos (2007) concordam com Luckesi ao entender a avaliação diagnóstica como uma atividade que antecede a formação e permite ajustes no programa em relação aos conhecimentos dos alunos e em relação às competências atuais dos mesmos.

Na concepção de Álvarez Méndez (2002), a avaliação deve ser entendida como atividade crítica da aprendizagem no sentido de que é por meio da avaliação que se adquire conhecimento, se aprende. Aprende o professor que melhora a sua prática docente para que possa colaborar na aprendizagem do aluno ao conhecer as dificuldades que o mesmo apresenta e deva superar. Aprende o aluno a partir da própria avaliação e sua correção por parte do professor que deve fazê-la de forma crítica e argumentada e, corroborando com ideias apresentados por Hoffmann (2006), no terceiro princípio da avaliação mediadora, essa forma não deve ser desqualificadora ou punitiva.

Vasconcelos, Oliveira e Berbel (2006), em pesquisa realizada com professores indicados por alunos como bons avaliadores, em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, revela a existência na instituição, por exigência da própria instituição, de um sistema vinculado à aprovação/reprovação, sistema este que faz a manutenção do *status quo* e que acaba justificando práticas de avaliação pontuais e que supervalorizam a nota. Os autores reiteram que os professores indicados como bons avaliadores são aqueles que proporcionam o crescimento do aluno, contribuindo para a aprendizagem dos mesmos e permitindo o diálogo e interação entre ambos.

Gurgel e Leite (2007), em pesquisa realizada com docentes doutores e mestres sobre avaliação, relatam que os docentes acabam por utilizar-se de teste ou prova, alegando não terem condição de fazer uma avaliação continuada para observar o crescimento do aluno no decorrer da disciplina, em função da quantidade de alunos ou por falta de tempo.

Perrenoud (1999) entende que a avaliação não é um fim em si, ela é um suporte que facilita a aprendizagem e deve ser usada na seleção e na orientação escolares, servindo para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, o que ele chama de gerir fluxos. O autor sustenta a necessidade da chamada avaliação formativa, que ajuda o aluno a

aprender e a se desenvolver. Para Perrenoud (1999, p. 104) a “[...] *avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação*⁵ *dos processos de aprendizagem.*” (grifos do autor).

Em pesquisas realizadas com professores e alunos, Portilho e Almeida (2008) sustentam que a avaliação não é uma ferramenta que deve indicar se o aluno não aprendeu ou estudou, não basta a intenção de querer fazer o bem e não basta apostar que o aluno chegará em um determinado objetivo, é preciso agir com o aluno, “Caminhar de mãos dadas durante todo o processo. Avaliar é verificar se o professor inferiu de forma significativa, considerando de onde o aluno partiu até onde conseguiu chegar.” (PORTILHO e ALMEIDA, 2008, p. 475)

No entender de Hadji (1994) avaliação é

[...] o ato pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo sobre o objeto (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar [referido⁶]; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto [referente⁷]. (p. 31, grifos do autor, tradução nossa)

O que Hadji (1994) propõe, ao conceituar avaliação, é o confronto da realidade do aluno – o ser, compreendido através dos resultados atuais e do dever-ser, o aluno ideal, o que seria desejável, aquele aluno que domina a matéria ensinada.

Da mesma forma, Dias Sobrinho (2008, p. 202) chama a atenção de que é muito comum a avaliação ser entendida e praticada apenas como um sistema de constatar ou de verificar a “[...] coerência/incoerência entre o ser (isto é, o realizado) e o dever ser (a norma, o ideal desejado).”

O que se pode observar entre os autores citados é a concepção de avaliação como um processo, uma oportunidade de aprendizagem. Para tanto, a avaliação deve perder sua condição de avaliação como exame, final, classificatória, autoritária, condição esta que permeou a educação até praticamente o final do século XX. Destarte esse entendimento, docentes de curso superior ainda praticam uma avaliação classificatória em detrimento da avaliação processual.

Em trabalho realizado a partir das informações fornecidas por docentes de cursos de graduação da área de saúde de diversas universidades, matriculados em uma

⁵ Regulação é o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio. (PERRENOUD, 1999, p. 90)

⁶ Referido: conjunto de observáveis através dos quais uma realidade é captada. Conjunto de elementos considerados representativos do objeto. (HADJI, 1994, p. 188)

⁷ Referente: modelo ideal articulando intenções significativas. Grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade. (HADJI, 1994, p. 188)

disciplina de Didática ao nível de pós-graduação, Rosendo et al (1999) concluíram que a maioria dos docentes costuma realizar a avaliação ao final de uma unidade ou ao final da disciplina, além de confundir critérios de aprovação com critérios de avaliação. No entendimento dos autores, os momentos de avaliação, os critérios para aprovação e os instrumentos estão coerentes com a abordagem tradicional, na qual a avaliação é realizada buscando a reprodução do que é comunicado em sala de aula.

Luckesi (2008) considera o ser humano um ser que avalia em todos os momentos de sua vida, dos momentos mais simples aos mais complexos, o ser humano está tomando posição, manifestando-se como não-neutro.

Corroborando com Luckesi (2008), Álvarez Méndez (2002, p. 92) explica que, assim como a educação, a avaliação não é um exercício neutro, já que a mesma esconde “[...] outros valores implicados e que justificam algumas das funções implícitas que desempenha de maneira eficaz, embora nem sempre justa.”

Nesse mesmo sentido, Hadji (1994) nos fala do fato de o indivíduo se tornar obediente ao ser educado em um sistema impositivo, pois quando este indivíduo se submete, acaba por aceitar e admitir como legítima tal imposição que o mantém estagnado.

Concordando com os demais autores, Perrenoud (1999) explicita o fato de que a avaliação cria o que ele chama de hierarquia de excelência. Nessa hierarquia de excelência, a partir da nota recebida, os alunos são comparados e classificados em “[...] virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.” (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Hoffmann (2008) argumenta que os professores, independentemente do nível escolar, acabam por desenvolver uma ação avaliativa autoritária; segundo ela, tal ação seria em razão do modelo de avaliação a que foram submetidos enquanto alunos e dos pressupostos teóricos que sustentaram o seu curso de formação. Sustenta ainda que

Práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas. Detonam a toda hora e mutilam o desejo de aprender de crianças e jovens. Despertam sentimentos de opressão, de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar. Não é esse o sentido da avaliação. (HOFFMANN, 2005, p. 37).

Tal avaliação autoritária, especificamente no ensino superior, pode ser relacionada ao professor que não teve formação pedagógica específica em educação, contratado pela sua competência técnica e conhecimento prático acerca de uma área de atuação. Por desconhecer processos avaliativos, ele acaba reproduzindo aquilo que já

conhece, ou seja, formas pela quais ele foi avaliado em sua formação e acaba reproduzindo modelos de avaliação classificatória, final, certificativa.

Álvarez Méndez (2002) nos chama a atenção para o fato de que o professor, na construção do instrumento de avaliação, quando da formulação de perguntas ou soluções de problemas, escolhe por antecipação formas de resolvê-los, supondo *a priori* uma resposta esperada com a qual vai comparar a resposta do aluno, considerando certo ou errado na medida em que a resposta do aluno se aproxima da resposta ideal. O autor supõe que resida neste fato a razão pela qual os professores se deixam levar mais pelo costume, agindo automaticamente, não refletindo sobre a tarefa de avaliar.

Nesse mesmo contexto, Portilho e Almeida (2008) concluem que o professor acaba optando por continuar fazendo da maneira que sempre fez em razão da insuficiência de tempo e do excesso de conteúdo, apesar de ter interesse em mudar sua prática.

Hoffmann (2008) proclama a necessidade de mudança da postura docente em relação a uma prática avaliativa para que esta deixe de ser um momento final em se considerando o processo educativo tal como hoje é concebido para que se possa transformar em uma busca “[...] da compreensão das dificuldades do educando e da dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” (HOFFMANN, 2008, p. 19)

Para isso, a autora salienta a necessidade por parte do professor de se aprofundar nas teorias do conhecimento, conhecer profundamente sua disciplina, a relação possível entre aquilo que o aluno formula como hipóteses e a base científica do conhecimento.

Ainda nesse sentido, Hoffmann (2008, p. 29) observa que para que haja a reconstrução do “[...] significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação.”

Da mesma forma, Perrenoud (1999) argumenta da necessidade de “[...] mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* ‘portadoras de sentido e de regulação’.” (p. 18, grifos do autor).

Também Luckesi (2008) contribui nesse sentido, ao afirmar que um docente preocupado com sua prática voltada para a transformação, deverá assumir uma educação voltada para uma ação consciente e baseada na reflexão.

As transformações da prática do professor passam pelo conceito de professor reflexivo. Segundo Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo tem origem quando Donald Schön propõe,

[...] uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2002, p. 19, grifos da autora)

Explica Pimenta (2002) que o conhecimento na ação é o conhecimento que está na ação e não a precede, é o conhecimento mobilizado pelos professores e utilizado diariamente. Ocorre que esse conhecimento, não sendo suficiente em relação a novas situações, exige a construção de novas soluções e caminhos que se dão em um processo de reflexão na ação. Essa reflexão na ação acaba por possibilitar a construção de um repertório de experiências que se pode utilizar em situações semelhantes, portanto um conhecimento prático. Mas esse conhecimento prático ainda não é suficiente uma vez que novos problemas acabam por superar esse conjunto de conhecimentos e, nesse caso, exige

[...] uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. (PIMENTA, 2002, p. 20, grifos da autora)

Um professor reflexivo teria condições de mudar sua postura e visualizar a avaliação como uma fonte excelente de aprimoramento de ensino-aprendizagem na medida em que ele comece a tratar o erro cometido pelo aluno não de forma punitiva, mas como fonte de aprendizado.

1.2.1 O erro como fonte de aprendizado

O erro deve ser considerado uma oportunidade de aprendizado. Nas práticas avaliativas tradicionais, o erro é considerado como ausência de acerto, sendo o aluno punido. Nesse caso só há erro se considerarmos o acerto uma forma a ser seguida, um padrão.

É necessário que se entenda que o erro, na aprendizagem, é expressão do que não foi aprendido.

Hoffmann (2008, p. 18) considera os erros “[...] como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.” Para a autora, os erros devem permitir ao professor realizar uma observação criteriosa na construção, pelos alunos, de suas verdades. Sustenta ainda que a avaliação é um momento propício ao professor no sentido de incluir oportunidades para que o aluno realize a autorreflexão, realizando o professor um acompanhamento do aluno em tempo integral, incitando o mesmo a novas questões, a partir de respostas formuladas.

Hoffmann (2008, p. 56) defende a existência do erro construtivo, considerando que “[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação.” Nessa condição, seria necessária a concepção de uma outra forma de avaliação, uma avaliação que levaria em consideração não respostas certas e erradas, mas que possibilitasse ao professor um sentido investigativo e reflexivo sobre as manifestações dos alunos.

Nesse caso, “Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.” (HOFFMANN, 2008, p. 57).

Nesse mesmo sentido, Luckesi (2008) traz à tona que só existe erro se consideramos a existência de um padrão considerado correto. Diz ele que, se considerarmos um caminho para compreender ou para agir sobre o mundo, não há o que se falar em acerto ou em erro, mas sim em resultado de uma atividade, em sucesso ou insucesso. Dessa forma, quando se chega a uma solução satisfatória, pode-se afirmar que houve um resultado positivo e mesmo quando ocorre de não ser satisfatório o resultado apresentado, isto também é positivo já que indica que o aluno ainda não aprendeu como dar solução à determinada necessidade.

Luckesi (2008) ressalta ainda que

[...] o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço. (p. 58)

O autor finaliza a ideia de que não se deve fazer uma apologia do erro e do insucesso como fonte necessária para o crescimento, mas em ocorrendo, que ele seja aproveitado como um benefício e não como um caminho a ser seguido.

Também tratando o erro como fonte de aprendizado, Álvarez Méndez (2002) nos diz que só podemos aprender com o erro se a correção for significativa a ponto de

indicar as causas e se tornar, ela mesma, um texto que possibilita a aprendizagem. Se houver apenas a informação sobre o que está certo ou errado, o professor perde uma grande chance de exercer sua função com responsabilidade e voltada para os interesses dos alunos a serem formados.

Nesse caso, a avaliação está inserida em um ensino no qual o professor acompanha o processo desenvolvido pelos alunos, podendo ajudá-los a trilhar seus caminhos, utilizando o erro como fonte de reajuste do processo de ensino, para que se possa alcançar com sucesso os objetivos definidos.

Conclui Álvarez Méndez (2002, p. 116) que errar é um direito que assiste ao aluno na medida em que ele tenta desenvolver seu próprio pensamento e que “Penalizá-lo por atrever-se a comprometer seu pensamento com uma resposta própria é cortar pela raiz qualquer possibilidade de fortalecer e de configurar a autonomia intelectual de que precisa para conviver em sociedade dignamente.”

Hadji (1994, p. 125) propõe gerir o erro na medida em que “[...] é preciso tentar determinar as razões que lhe deram origem, para lá do desempenho registrado, e dizer o que ele revela dos conhecimentos adquiridos ou das falhas do aluno. Não há gestão possível senão por este meio.”

Uma parcela significativa da comunidade educativa – explicita Hadji (2001)

—

[...] almeja uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelos menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor – cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno – como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir. (p. 10)

Dessa forma, Hoffmann (2008), Luckesi (2008), Álvarez Méndez (2002) e Hadji (1994) posicionam-se frente ao erro como oportunidade de aprendizado, sugerindo o aproveitamento do mesmo, desvinculando-o de sua mera qualificação. Os erros devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem e o professor que atua no ensino superior pode adequar seu ensino às necessidades dos alunos para que estes possam tomar consciência de seus erros e corrigi-los.

Nesse contexto a avaliação torna-se processo e o modelo de avaliação que possibilita um aproveitamento do erro como fonte e oportunidade de aprendizado, que

oportuniza a ação de auto-reflexão por parte do aluno sem que o mesmo seja somente penalizado, segue em direção à concepção da avaliação formativa da aprendizagem.

1.3 Avaliação formativa da aprendizagem

Na intenção de apresentar uma concepção mais ampla de avaliação e de seu lugar na educação, interessados em usá-la para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, Bloom et al (1983, p. 8) propõem uma visão que abrange as seguintes concepções:

- 1 – A avaliação é um método de coleta e processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;
- 2 – A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final;
- 3 – A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada;
- 4 – A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo de ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais; e
- 5 – Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional, que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Para esses mesmos autores, em oposição ao que chamam de avaliação somativa, cuja característica fundamental é de que o julgamento do aluno, do professor e do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino quando já concluídos, consideram muito mais útil a avaliação formativa tanto em relação ao programa quanto ao ensino e à aprendizagem.

Bloom et al (1983, p. 130) conceituam avaliação formativa como sendo o uso de “[...] avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos.” Argumentam ainda que na avaliação formativa faz-se necessário investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procurando o método mais apropriado de relatar tais evidências e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação.

Para Hadji (2001) a avaliação formativa exige que o professor tenha flexibilidade e vontade de se adaptar, de se ajustar. Além disso, argumenta que uma avaliação que não possibilita ao professor que mude suas práticas, não tem chances de tornar formativa.

Nessa mesma direção, Carvalho e Martinez (2005), em pesquisa realizada com professores, chegaram à conclusão que, para o professor, a avaliação formativa só é possível, em primeiro lugar, na medida em que este professor acredite na possibilidade de que as mudanças possam ser realizadas diariamente, aos poucos, considerando a vivência do professor e alunos na prática da sala de aula; em segundo lugar, supõe a necessidade de o professor desenvolver, junto ao aluno, a compreensão da autoavaliação, oportunizando que este faça análises de situações as quais esteja vivendo, no sentido de aprender a lidar com elas.

Álvarez Méndez (2002) nos contempla com a ideia de que a avaliação é uma forma de conhecermos a qualidade dos processos e dos resultados. Diz-nos que

[...] em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo – decisão que brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da *avaliação formativa*, que também será necessariamente *contínua e pessoal*. (p. 64, grifos do autor)

Para Álvarez Méndez (2002) só poderemos falar com propriedade em avaliação formativa na medida em que assegurarmos ser o momento da correção um ato de aprendizagem, uma atividade de conhecimento. Nesse caso, só poderemos pensar a aprendizagem adequada quando a avaliação também for utilizada como instrumento de formação e nessa condição poderemos falar em uma avaliação que forma, como expressão de saberes.

Nesse mesmo sentido, Sordi e Ludke (2009) salientam que não podemos considerar avaliação formativa se a forma de se entender a avaliação for classificatória e neutra na qual a mesma possa indicar o valor do trabalho do outro, sem que se possa dar a oportunidade a este outro de se manifestar sobre o processo de realização e da sua maneira de reagir em relação ao mesmo.

Perrenoud (1999, p. 77) declara que uma avaliação é formativa se “[...] ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados.” Ressalta que a regulação é definida por meio de suas intenções. Para completar o pensamento sobre avaliação formativa, Perrenoud (1999) diz só ser possível uma avaliação formativa na medida em que a mesma proporcione ao aluno desenvolvimento e aprendizado. Nessa condição, para que haja avaliação formativa faz-se necessária uma intenção por parte do professor e um aprendizado por parte do aluno.

Tratando da avaliação formativa, Hoffmann (2005, p. 34) explica que “A avaliação formativa tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, para a construção desses saberes múltiplos pelos alunos.”

Hoffmann (2005, p. 34) propõe uma aproximação da avaliação formativa e o que ela denominou de avaliação mediadora em razão de a avaliação formativa padecer de problemas de se conceber na prática “[...] porque não há como determinar métodos e instrumentos que sejam ideais, muito menos se basear na realidade objetiva das práticas observáveis, uma vez que concorre em grande parte com a subjetividade do educador.” Para ela, o que é mais importante é a intenção do educador estar a serviço das aprendizagens.

Para que se possa entender a aproximação entre a avaliação formativa/mediadora, Hoffmann (2005, p. 36-37) traz à tona cinco indicativos da concepção do aprender no conceito multidimensional, quais sejam:

- a) A avaliação não tem por objetivo definir se os alunos aprendem ou não aprendem. Essa resposta já está dada: todos aprendem sempre e aprendem com melhores oportunidades para isso.
- b) Não há parâmetros de julgamento que deem conta da diversidade do contexto educacional e do ato criativo nas aprendizagens. Critérios de avaliação são pontos de partida do olhar avaliativo, subjetivos, questionáveis e, portanto, sempre passíveis de dúvidas e complementações.
- c) A leitura sobre o aprender em avaliação mediadora precisa ser positiva, prospectiva (de um olhar para frente) e multidimensional: um olhar confiante de várias potencialidades dos alunos, não importando quaisquer diferenças.
- d) É possível e desejável conjugar o verbo aprender sem complementos, isto é, de desenvolvimento do aluno, de formação moral e intelectual. Para tal, a avaliação mediadora acerca do conjunto das aprendizagens do educando, privilegiando-se o aprender/processo e não o aprender/produto.
- e) É imperativo ensinar e mediar o prazer de aprender nas escolas, valorizando-o e percebendo-o na dimensão estética do conhecimento. Só assim formaremos aprendizes para a vida toda.

Em se considerando a possibilidade da aproximação da avaliação formativo-mediadora, Hoffmann (2005, p. 37) ao final, salienta: “Avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade.”

Conceber a avaliação formativa na prática e instrumentalizá-la no ensino superior não se traduz em tarefa simplificada. A aproximação entre a avaliação formativa e a avaliação mediadora realizada por Hoffmann (2005) sugere um caminho a ser percorrido pelos professores preocupados na formação de seus alunos.

A instrumentalização da avaliação formativa por meio dos princípios da avaliação mediadora exige um ambiente em que se possa organizar todo o processo de ensino aprendizagem, que possibilite aos alunos a expressão de ideias e discussão, a realização de

tarefas, trabalhos, a recuperação das informações a qualquer momento para que se proceda a um acompanhamento por parte do professor da evolução do processo de construção de conhecimento.

A forma como as instituições de ensino superior estão organizadas no seu fazer pedagógico não atendem mais às necessidades de alunos que cresceram na era digital e essas preocupações e discussões têm surgido com maior frequência nas reuniões de coordenação e professores, principalmente em relação ao distanciamento e comprometimento do aluno com o saber.

Nesse sentido, Moran [200-?] argumenta que

A escola precisa de uma sacudida, de um choque, de arejamento. Isso se consegue com uma gestão administrativa e pedagógica mais flexível, com tempos e espaços menos predeterminados, com modos de acesso à pesquisa e de desenvolvimento de atividades mais dinâmicas. (p. 1)

Avaliar não constitui tarefa tranquila uma vez que a avaliação da aprendizagem carrega uma carga de subjetividade própria das pessoas que a constroem. Uma avaliação que pretenda ser justa, necessita dialogar com o aluno, agir com ele, propiciar a oportunidade de que o aluno aprenda sem ser comparado e classificado entre seus pares. O próprio ato de correção deve ser um momento de aprendizagem, uma oportunidade a ser aproveitada contribuindo com o êxito do aluno na construção de seu conhecimento, na construção de seu saber. Os momentos avaliativos devem ser diversificados e o progresso do aluno acompanhado pelo professor para que não se descubra apenas em momentos finais que o aluno não aprendeu.

Faz-se necessária uma avaliação que preencha essas necessidades e um professor que reflita sobre sua prática. Nesse contexto, a avaliação que mais se aproxima dessas necessidades atuais e prementes dos alunos é a avaliação formativa da aprendizagem, uma avaliação gradual, que permita ao professor rearranjar seus objetivos na medida em que o processo de aprendizagem ocorra possibilitando o aperfeiçoamento do mesmo, que considere o erro como oportunidade de aprendizado e que promova a autonomia intelectual do aluno.

Nesse contexto, a educação a distância, com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, pode possibilitar a aplicação da avaliação formativa na prática, o que poderia atender a uma avaliação da aprendizagem sob o ponto de vista do processo de formação.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EaD

Durante logo tempo a educação a distância foi considerada, segundo Belloni (2003, p. 91) uma solução “[...] paliativa, emergencial ou marginal em relação aos sistemas convencionais [...] e como uma segunda chance para aqueles que não tiveram acesso ao ensino ou que o abandonaram.” Essa visão tende a ser suplantada em razão do sucesso das experiências atuais e da atuação dos governos que por ora incentivam ampliação da oferta de EaD no país, principalmente no que se refere ao ensino superior. Entretanto, até o momento presente, muitos foram os caminhos percorridos pela EaD sob o ponto de vista de sua evolução.

2.1 Breve evolução histórica da EaD

Os autores não são convergentes em relação às origens da educação a distância. Segundo Maia e Mattar (2007), pode-se dizer que as origens da educação a distância remetem-se à origem da escrita uma vez que a partir da invenção da escrita não se fez mais necessário que as pessoas estivessem presentes para que houvesse comunicação. Alguns autores consideram como exemplos do que poderia ser considerada educação a distância as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo. Outros defendem que somente com a criação da imprensa no século XV é que a educação a distância se tornou possível em função da facilitação do processo, o que permitiu uma maior difusão de ideias entre um número maior de pessoas.

Maia e Mattar (2007) classificam a evolução da educação a distância a partir de três gerações, as quais estariam fundadas nos materiais e/ou formas de comunicação utilizadas. A primeira baseada em ensino por correspondência, com registros em 1720, em anúncios de jornais oferecendo cursos de taquigrafia a distância. O desenvolvimento dos meios de comunicação e transportes como trens e correios, a partir de meados do século XIX, impulsionou a educação a distância. Nessa primeira geração os materiais eram impressos e enviados pelo correio.

A segunda geração da educação a distância se apresenta a partir da inclusão de mídias como o rádio, a televisão, as fitas de áudio e vídeo e telefone. Momento importante

desta geração foi a fundação, em 1969, da Open University britânica que utilizava de forma intensiva as mídias anteriormente citadas e que acabou por influenciar a criação e abertura de universidades abertas em todo mundo.

A terceira geração, caracterizada como educação a distância *on-line*, introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, diferentemente das gerações anteriores, que ao invés de diversidade de mídias, tem-se a integração entre elas. Esta terceira geração foi marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e, definitivamente marcada, a partir de 1995 com a internet, o que pode ser considerado um ponto de ruptura na história da educação a distância: o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado na rede.

Atualmente, dezenas de países em todos os continentes, tais como Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Alemanha, Turquia, China, Indonésia, Tailândia, Coreia, Índia, Irã, África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos, México, Costa Rica, Venezuela, Colômbia, entre outros, atendem pessoas com educação a distância em todos os níveis, sejam em cursos de graduação ou pós-graduação, em universidades com cursos presenciais e a distância ou tão somente a distância, como é o caso das universidades abertas europeias.

Costa e Pimentel (2009) argumentam que o desafio de implantação da educação a distância no Brasil cresce na medida em que, além da falta de consenso sobre um modelo ideal, são identificadas variáveis relacionadas ao volume de jovens e adultos sem oportunidade de formação, aos problemas na escola básica brasileira e à necessidade de capacitação de professores em exercício na rede pública de ensino. Argumentam ainda que as discussões no poder federal, a partir dos anos 1970, acerca da necessidade de incluir uma imensa população marginalizada que vive em pequenas cidades nos sistemas de educação superior público nacional, “[...] têm como principal foco a necessidade e pertinência da adoção da Educação a Distância (EaD), como metodologia que possa facultar o incremento do atendimento público na educação superior.” (COSTA e PIMENTEL, 2009, p. 73)

No Brasil os esforços relacionados à educação a distância ganham corpo com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e também com a implantação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), assunto mais bem explicitado adiante, no item 2.3.

2.2 História da EaD no Brasil

A educação a distância no Brasil desenvolveu-se nos mesmos moldes da experiência mundial no que se refere aos cursos por correspondência e com bastante sucesso na utilização de mídias como o rádio e a televisão, antes do advento da internet.

O quadro a seguir, procura retratar algumas referências no desenvolvimento da educação a distância brasileira.

Quadro 1 – Desenvolvimento da EaD no Brasil

1904	Escolas Internacionais, representantes de organizações norte-americanas, ofereciam cursos pagos por correspondência em jornais.
1923	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, liderado por Henrique Morize e Roquette-Pinto, doada ao Ministério da Educação e Saúde em 1936, e criado, em 1937 o Serviço de Radiodifusão educativa do Ministério da Educação.
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor, oferecendo sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Instituto Universal Brasileiro, oferecendo cursos profissionalizantes, cuja principal mídia é o envio de apostilas pelo correio.
1943	A voz da Profecia, primeiro programa religioso apresentado no Brasil pelo rádio, transformou-se no Sistema Adventista de Comunicação
1947	Senac, Sesc e emissoras associadas fundam a Universidade do Ar com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos.
1961	Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Diocese de Natal – RN, marco da EaD não formal no Brasil. Utilizou um sistema radioeducativo para a democratização e acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.
1962	Fundada em São Paulo a Ocidental School, de origem norte-americana, focada no campo da eletrônica.
1967	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) iniciou atividade de EaD utilizando metodologia de ensino por correspondência; - Fundação Padre Landell inicia núcleo de EaD como metodologia de ensino por correspondência e via rádio. - Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) concebido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) com o objetivo de criar um

	sistema nacional de telecomunicações com o uso de satélites. Encerrado em 1976.
1970	Projeto Minerva, convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, objetivando a educação e inclusão social de adultos. Mantido até início dos anos 80.
1976	Criação pelo Senac do Sistema Nacional de Teleducação, centrado no ensino por correspondência, realizou experiência com rádio e TV.
1977	Telecurso, pela Fundação Roberto Marinho, programa de educação para 1º e 2º graus. Hoje denominado Telecurso 2000, utiliza livros, vídeos e transmissão por TV.
1981	Centro Internacional de Estudos Regulares (Cier), do colégio Anglo-Americano, oferece ensino fundamental e médio cujo objetivo é atender crianças de famílias que se mudam, temporariamente, para o exterior.
1983	Abrindo Caminhos, desenvolvido pelo Senac em convênio com outras instituições, série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços. Informatizado em 1988.
1991	Jornal da Educação – Edição do Professor, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, a partir de 1995, com o nome de Salto para o Futuro, foi incorporado pela TV Escola, canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, tornando-se marco da EaD nacional.
1995	Criação, pelo Senac do Centro nacional de Educação a Distância (Cead)
2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas que oferecem curso de nível superior.
2008	Criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)

Fonte: desenvolvido pelo autor baseado em Maia e Mattar (2007, p. 24-27)

O quadro anterior não tem por objetivo exaurir todas as referências em EaD e nem é objeto deste trabalho, pretende apenas indicar alguns marcos no desenvolvimento da EaD no Brasil. A partir do desenvolvimento da internet nos anos de 1990, a oferta de cursos, via educação a distância, tanto de nível médio, profissionalizante e de educação superior, multiplicaram de forma exponencial.

A educação a distância desenvolveu-se em paralelo à evolução das tecnologias de comunicação na medida em que tais tecnologias foram sendo apropriadas e utilizadas como meio de se realizar educação. No entanto, nem sempre a regulamentação acompanhou o desenvolvimento da EaD e, no dizer de Benakouche (2000), vários dos problemas da EaD no Brasil decorriam da ausência de regulamentação e que isso se devia a

dificuldade de se chegar a consensos num processo inovador. Entretanto, a legislação pautou-se por avanços nos últimos anos, do que passaremos a tratar.

2.3 A legislação pertinente a EaD

A regulamentação da EaD no Brasil sob o ponto de vista dos fundamentos legais que autorizam a implementação e a aplicação da EaD constam na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação e, em seu artigo 80, trata da modalidade de educação a distância.

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.

§ 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.

Segundo Barros (2003), a lei dá prioridade à educação a distância via radiodifusão e televisão educativa, porque naquela época estes eram os dois meios de comunicação a que a maioria da população tinha acesso.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 1º do Capítulo I, que trata das disposições gerais, caracteriza a educação a distância como anteriormente citado e o parágrafo 1º retrata sobre como deve ser organizada, segundo a “[...] metodologia, gestão e avaliação peculiares.” O artigo 2º refere-se a quem poderá ofertar a educação a distância, em seu inciso V, especificamente, em relação à educação superior, abrangendo curso e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

Para Schlünzen Junior (2009, p. 24), foi a partir do Decreto 5.622/2005, “[...] que se observou um crescente número de ações governamentais no sentido de incentivar a EaD como modalidade educacional, como parte de uma política pública.”, podendo-se citar como exemplos, entre outros, a criação da UAB e da UNIVESP.

Um avanço na EaD brasileira, considerando que o país não dispunha de Universidade Aberta, dá-se com a expedição do decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, ao instituir em seu artigo 1º “[...] 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.” Os objetivos do sistema UAB ficam explícitos nos incisos de I a VII do parágrafo único

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;
- 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.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸ é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Têm prioridade os professores que atuam na educação básica, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Apesar de a prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber⁹.

No Estado de São Paulo, em se tratando de educação a distância, o Decreto nº 53.536, de 09 de outubro de 2008, criou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo

⁸ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18> Acesso em: 20 jun. 2010.

⁹ Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1>. Acesso em: 29 jun. 2010.

(Univesp)¹⁰, com a proposta de ampliar as chances de acesso à educação pública superior, oferecidas à população do Estado de São Paulo. O projeto agrega instituições de ensino superior, que se colocam como parceiras, tais como: a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de São Paulo (USP) e o Centro Paula Souza. Além de universidades, integram a parceria: a Fundação Padre Anchieta, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) – vinculada à Secretaria de Gestão Pública do Estado – e a Imprensa Oficial. O artigo 2º do Decreto indica que o Programa da Univesp tem por objetivo a expansão do ensino superior público paulista, utilizando-se de tecnologias de informação, além de instrumentos que visem à ampliação do número de vagas oferecidas no ensino público no Estado de São Paulo.

É importante ressaltar a expansão da educação a distância em nível superior no Brasil nos níveis de graduação. O Quadro 2 traz os dados relativos aos anos de 2002 a 2008 sobre essa evolução.

Quadro 2 – Evolução do número de cursos e de alunos em Educação a Distância em instituições oficialmente autorizadas nos níveis de graduação.

Ano	Cursos	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Matrículas 30/06¹¹	Concluintes
2002	46	24.389	29.702	20.685	40.714	1.712
2003	52	24.025	21.873	14.233	49.911	4.005
2004	107	113.079	50.706	25.006	59.611	6.746
2005	189	423.411	233.626	127.014	114.642	12.626
2006	349	813.550	430.229	212.246	207.206	25.804
2007	408	1.541.070	537.959	329.271	369.766	29.812
2008	647	1.699.489	708.784	463.093	727.961	70.068

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados de 2002 a 2008 do Censo Superior realizado pelo Inep¹².

Os números relativos a esses 7 anos são extraordinários. O crescimento de cursos ultrapassou 1.300%, a oferta de vagas quase 7.000%, candidatos ingressos acima de 2.100%, sem falar nos concluintes com uma evolução de quase 4.000%.

No relatório Inep do Censo Superior de 2008, cujas informações relativas à educação a distância estão pela primeira vez esmiuçadas, pode ser observado que, das 1.699.489 vagas oferecidas, 254.477 o são por instituições públicas enquanto 1.445.012 o são

¹⁰ Informações sobre as parcerias: Disponível em: <http://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=8> Acesso em: 20 jun. 2010.

¹¹ O relatório do Censo Superior não deixa clara a relação entre Ingressos e Matrículas 30/06

¹² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 27 jun. 2010.

por instituições privadas, numa relação de 5,7 vagas oferecidas por instituições privadas para cada vaga oferecida por instituição pública. Em se tratando dos 70.068 concluintes, 8.175 concluíram por instituições públicas enquanto 61.893 o fizeram por instituições privadas, em uma relação de 7,6 concluintes por instituições privadas para cada concluinte de instituição pública.

Vale lembrar que sob o ponto de vista dos marcos regulatórios, em 2005, tivemos o Decreto nº 5.622/05 que regulamentou o artigo 80 da LDB, organizando a educação a distância e explicando quem pode ofertar cursos no ensino superior, o que pode ser observado em termos numéricos no Quadro 2 quando o número de cursos cresceu 242% e a oferta de vagas acima de 300% em dois anos. Outro grande avanço na área de regulação foram os Referenciais de Qualidade para a oferta de cursos na modalidade a distância em 2007.

Levando em consideração o objeto deste trabalho, haja vista a avaliação da aprendizagem e a educação a distância, vale lembrar que, em 2003, a Secretaria de Educação a Distância publica os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, revisto em 2007, em razão do amadurecimento dos processos. Figuram como assuntos a Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, os Sistemas de Comunicação, o Material didático, a Avaliação, a Equipe multidisciplinar, a Infra-estrutura de apoio, a Gestão Acadêmico-Administrativa e a Sustentabilidade financeira.

No tocante à avaliação da aprendizagem, os referenciais de qualidade indicam que o modelo adotado deve

[...] ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2003, p. 16)

Um modelo de avaliação de aprendizagem que dê conta de atender os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância necessita ser pensado enquanto avaliação formativa considerando o que se propõe: processo contínuo de verificação do progresso e acompanhamento do estudante e identificação das dificuldades para que sejam sanadas ainda durante o processo.

Finalmente, sobre os aspectos legais, para efeito dessa dissertação, é relevante tratar da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza, em seu artigo

1º, que as “[...] instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [...]”, desde que as disciplinas ofertadas não ultrapassem 20% da carga horária total do curso (§ do artigo 1º). A Portaria, ainda em seu artigo 2º, recomenda que “A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos [...]”.

Considerada a legislação e como ela define educação a distância necessário se faz aprofundar o conceito de EaD.

2.4 Educação a distância: algumas definições

Conceituar educação a distância não é tarefa tranquila entre os autores que pretenderam fazê-lo dado a não-unanimidade diante do assunto como demonstra Belloni (2003). Para efeito desta dissertação, conceituaremos educação a distância conforme definido Moran (2002, p. 1)

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. [...] É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.

Tal definição tem proximidade com o que está presente na legislação brasileira para efeitos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual caracteriza 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.

Dentro do contexto da EaD, Maia e Mattar (2007) exploram vários pontos incluídos na definição por eles proposta.

O primeiro deles se refere à separação no espaço: a EaD distingue-se do ensino presencial na medida em que professores e alunos estão separados fisicamente.

Um segundo ponto trata da separação no tempo: professores e alunos desenvolvem atividades em tempos diferentes, consideradas, neste caso, as atividades assíncronas, ou, no mesmo tempo, quando professores e alunos necessitam estar conectados na mesma hora, como chats, vídeos-conferência, entre outras formas de tempo real.

Um terceiro ponto retrata a necessidade da EaD ter apoio e ser planejada por uma instituição de ensino. No Brasil, no que concerne ao ensino superior, a instituição precisa ser credenciada pelo Ministério da Educação (MEC).

A relação entre alunos e professores, mediada por tecnologias, é o quarto ponto relacionado à definição. Neste caso, pode-se considerar desde material impresso enviado via correio, CD, áudio, vídeo, telefone, fax, rádio, televisão, e-mail e internet sendo esta lista apenas exemplificativa e não exaustiva.

Outro ponto está relacionado à autonomia do aluno, que não fica adstrita às questões de tempo e espaço típicos da educação presencial e à interação, conquanto esta interação, entre professores e alunos e entre alunos e alunos, não é considerada por todos como uma característica necessária em EaD. No entanto, para Valente (2000, p. 103), só é possível a construção de conhecimento a partir da criação de condições, via rede, do professor “estar junto” com o aprendiz “[...] vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas e, com isso, construir novos conhecimentos.”

Finalmente, para Maia e Mattar (2007), um sexto ponto se refere à questão do público. Inicialmente pode-se dizer que o público é ilimitado, democratizando e simplificando o acesso ao conhecimento. A EaD beneficia as mais variadas pessoas e pelos mais diversos motivos, tais como não poderem se deslocar até uma instituição de ensino, seja por limitações físicas, geográficas ou ainda em função de horários.

Para Valente (2003) as abordagens em EaD podem variar de um extremo a outro dentro de um mesmo contínuo. Na abordagem *broadcast*, são utilizados os meios tecnológicos, como material impresso, rádio, televisão ou recursos digitais como o CD-ROM e a internet, para entregar a informação aos aprendizes. Nessa abordagem o professor não interage com o aluno, não recebe retorno e, portanto, o professor não tem ideia de como a informação está sendo assimilada pelo aprendiz. Tal abordagem pode ser eficiente para disseminar informação para um grande número de pessoas.

Uma segunda abordagem é o que Valente (2003) chama de **virtualização da escola tradicional**: é uma tentativa de implementar as ações que estão presentes no ensino tradicional utilizando-se de meios tecnológicos. As ações continuam centradas no professor, detentor do conhecimento, cuja função é passá-la ao aprendiz e verificar se houve

memorização por parte do mesmo com avaliações tipo teste ou por meio de situações-problema onde o aprendiz utiliza as informações fornecidas. Nesta abordagem, existe alguma interação entre professor e aluno mediada por tecnologia que “[...] pode não ser ainda suficiente para criar condições para o aluno construir conhecimento.” (VALENTE, 2003, p. 141) e padece dos mesmos problemas do ensino tradicional.

Já na abordagem do **estar junto virtual**

A implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construir novos conhecimentos. (VALENTE, 2003, p. 141)

Mesmo considerando a conceituação de EaD e pontos relevantes como o espaço em que se realiza, afora o tempo do aluno poder ser diverso do tempo do professor no desenvolvimento das atividades, a relação professor/aluno ser mediada por tecnologias, assim como a possibilidade de maior autonomia do aluno, torna-se necessário relacionar a EaD a uma avaliação da aprendizagem que potencialize e torne concreta a melhoria da aprendizagem. Nesse caso, o melhor é a avaliação formativa.

2.5 Educação a distância e avaliação formativa da aprendizagem

A educação a distância possibilita novas dimensões do ensinar e do aprender. Para Kenski (1998) isso se dá em função da velocidade das transformações tecnológicas, exigindo uma adaptação ao novo e um estado permanente de aprendizagem.

Nesse contexto de transformações tecnológicas, a internet em função de suas modalidades comunicativas, pode tanto distribuir informações quanto pode ser utilizada em suas possibilidades de interação. Almeida (2003, p. 332) descreve três modalidades comunicativas, a saber:

- 1 - comunicação **um a um** [um-um], ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via e-mail, que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista uma lista específica para tal fim, mas sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe;
- 2 - comunicação de **um para muitos** [um-todos], ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como ocorre no uso de fóruns de discussão, nos quais existe um

mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas intervenções;

3 - comunicação de **muitas pessoas para muitas pessoas** [todos-todos], ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade e respectivas produções. (grifo nosso)

Contribuindo nesse sentido, Barreiro-Pinto (2008) considera que a EaD possibilita a superação do modelo de comunicação unidirecional para um modelo que permite o simultâneo e o instantâneo, um modelo de comunicação todos-todos. Tal modelo, no dizer da autora, valoriza a singularidade e a autonomia do indivíduo, necessárias ao processo de avaliação da aprendizagem.

A esse respeito, Almeida (2003, p. 335) acrescenta que a educação a distância permite romper com as distâncias espaços-temporais, viabilizando “[...] a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*.”

Nesse sentido, a educação a distância, no dizer de Barreiro-Pinto (2008, p. 4), deve ser pensada levando-se em conta as possibilidades de interlocução e a avaliação da aprendizagem, que deve estar atenta “[...] a observar e privilegiar o processo e as construções coletivas advindas dessa inter-relação. Deve concentrar-se então, nas novas relações sociais estabelecidas pela mediação das tecnologias e no processo de construção do conhecimento.”

Dessa forma, o espaço oportunizado pela educação a distância, em se considerando novas formas do aprender, as possibilidades de comunicação, a autonomia do aluno e a interação com o coletivo, contribuem com a realização de uma avaliação da aprendizagem diferenciada, uma avaliação processual, que leva conta os aspectos relativos a educação a distância.

Mas a educação a distância não é só tecnologia. Para Bersch (2009) o que é decisivo para uma proposta educacional e avaliativa inovadora e democrática são a proposta pedagógica e a mediação dos professores.

Sendo assim, a figura de um professor mediador, que proporcione relações de aprendizagem entre os alunos faz-se necessária a todo momento nas inter-relações existentes na educação a distância e nos ambientes utilizados em tal educação. Nessa condição, o professor torna-se um agente da aprendizagem ao encaminhar as discussões, realizando participações provocativas, alimentando os embates entre os alunos para que os mesmos possam argumentar, discutir e até rever posições em que se descubram equivocados.

A mediação do professor pode ser realizada quando das construções em

processo, por meio de *feedbacks*, questionamentos, em uma participação ativa nas ferramentas utilizadas nos ambientes, seja fórum, *chats*, comentários às participações individuais ou em grupo; o professor deve participar do processo, como recomenda Oliveira, G. P. (2007), de forma imperceptível, de tal sorte que o professor seja considerado um colega, alguém que faça parte do grupo numa posição de igualdade com os demais, que aprenda e compartilhe seus saberes com o grupo.

Como conclui Zaina (2002), a partir de estudos e experiências realizadas, o fato de se utilizar tecnologia no acompanhamento do aluno na educação a distância, não se exclui o professor do processo de avaliação de aprendizagem, pelo contrário, o docente é essencial na análise de toda e qualquer informação gerada pela tecnologia, o que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a participação do professor como mediador do conhecimento se faz no processo de ensino aprendizagem e a avaliação da aprendizagem deve colaborar enquanto processo, já que a avaliação tradicional, final, somativa, não dá conta das necessidades de uma educação a distância em que se pretenda utilizar uma abordagem do estar junto virtual e se faz necessário um modelo de avaliação que atenda tais necessidades.

As pesquisas de Vasconcelos, Oliveira e Berbel (2006), destacam o fato da literatura sobre avaliação da aprendizagem trazer a necessidade da transformação das práticas, rompendo o paradigma da avaliação tradicional, final, somativa, em direção à avaliação formativa.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a avaliação da aprendizagem quando se aborda a educação a distância. Corroborando com esta posição, Bersch (2009) defende a necessidade de ressignificar a avaliação na EaD, priorizando a dimensão mediadora e formativa na construção do conhecimento. Dessa forma avaliar é promover novas aprendizagens para discente e docente.

Para Zaina (2002), a avaliação formativa como forma de acompanhamento da evolução do aluno, é importante como forma de recolher subsídios para o processo avaliativo na medida em que na EaD inexistente o contato físico entre o docente e os participantes do curso.

Mesmo em não havendo contato físico, os alunos não estão desassistidos, ainda podemos considerar o “estar junto virtual”, como afirma Valente (2000), proporcionando aos alunos situações que permitam a construção do conhecimento ao acompanhá-los e assessorá-los de forma constante, para entender o que eles fazem e assim propor desafios, auxiliando-os a atribuir significado ao que se está realizando. Nesse sentido,

a intervenção do professor facilita o processamento das informações por parte do aluno, transformando-as, modificando-as, buscando novas informações e construindo conhecimento.

A pesquisa de Caldeira (2006) na qual se analisou um curso de pós-graduação *lato sensu* realizado inteiramente a distância revela como o conhecimento individualizado e coletivo é favorecido quando se realizam processos de construção de conhecimento, e não apenas em produtos finais, utilizando-se de recursos tecnológicos e de avaliação formativa.

Rosa e Maltempi (2006, p. 66), em um curso totalmente a distância cuja proposta pedagógica era a construção de jogos eletrônicos, dizem ser responsabilidade do professor promover “[...] a avaliação formativa de maneira que esta participe do processo cognitivo estabelecido a partir das ações de aprendizagem, de forma a estabelecer um grau de satisfação com os significados negociados durante a ação educativa.” Acrescentam ainda que a avaliação formativa possui características possibilitadoras de amenizar as limitações e dificuldades encontradas pelos alunos em determinados conteúdos, uma vez que na avaliação formativa há valorização do processo em relação ao produto e, nesse caso, formam-se sujeitos ao invés de quantificar saberes.

O que figura de real importância em relação à avaliação formativa na educação a distância é essa possibilidade de ser feita a partir de processos avaliativos contínuos e que possam ter como resultado o efetivo aprendizado dos alunos, em seus processos de formação.

Na EaD, além do fato de professores e alunos estarem em espaços diferentes e tempos diversos, relacionando-se por tecnologias e tendo o aluno autonomia, um outro aspecto está relacionado ao registro. Caldeira (2006) ressalta a importância do registro e o armazenamento das informações. Essas informações, uma vez recuperadas, permitem ao aluno a autorreflexão e funcionam como ponto de partida para processos metacognitivos. Isso se dá em razão de as informações poderem ser revisitadas a qualquer momento, o que possibilita intervenções mais elaboradas, além de possibilitar a revisão dos erros cometidos, usados como fonte de aprendizado.

Caldeira (2006, p. 183) ainda ressalta que os registros não são importantes apenas aos alunos. Aos professores, os registros “[...] permitem compreender o processo de desenvolvimento dos alunos e possibilitam intervenções para direcionar suas ações e, se necessário, rever os objetivos já estabelecidos.” Nesse caso, utilizando-se de recursos tecnológicos próprios da EaD, há a possibilidade de uma avaliação processual, baseada nas

interações e com foco nos alunos. O professor pode reelaborar e rever o planejamento de acordo com a evolução do grupo.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2003) reforça a importância do registro para o professor, uma vez que, concluídas as interações, as informações podem ser recuperadas e o professor pode fazer a revisão do processo e fazer novamente análises que seriam mais pertinentes em termos de avaliação. Não é incomum a existência de classes numerosas no ensino superior onde o professor não tem condições de dar o atendimento devido a todos os alunos no momento das aulas presenciais, então o registro pode permitir um retorno aos dados para que análises mais aprofundadas possam ser feitas. Nesse processo, o professor pode emitir *feedbacks* argumentados e o aluno pode vislumbrar uma aprendizagem ampliada.

Ainda em relação à avaliação formativa da aprendizagem e a EaD, um aspecto de grande importância e extremamente relevante é a forma de se tratar o erro como fonte da aprendizagem. Considerando os fluxos possíveis, o ir e vir sobre a produção dos alunos auxiliados pelo professor, o erro deixa de ser apenas fonte de penalização e passa a contribuir para uma maior abrangência do aprendizado.

Saraiva et al (2006) afirmam que se faz necessário suavizar o medo de errar para que os sujeitos se permitam navegar por caminhos não previstos nem previsíveis. Um aluno sem medo de ser penalizado pelo erro cometido tem condições de ser agente no processo de aprendizagem e não mero paciente, à espera de um juízo de valor, final e classificatório.

Sobre o mesmo assunto, Carvalho e Martinez (2005) chamam a atenção de que o erro, em se tratando de avaliação somativa, é considerado como a ausência de algo, já que não se pretende retornar a ele, enquanto na avaliação formativa esta falta de algo é momentânea e integrante do processo da avaliação da aprendizagem.

Também Almeida (2003, p. 336) trata do erro. Diz a autora

[...] o erro pode ser tratado como objeto de análise e reformulação. Dito de outra forma, o aprendiz tem a oportunidade de avaliar continuamente o próprio trabalho individualmente ou com a colaboração do grupo e efetuar instantaneamente as reformulações que considere adequadas para produzir novos saberes, assim como pode analisar as produções dos colegas, emitir *feedback* e espelhar-se nessas produções.

Nessa condição, a riqueza da aprendizagem realiza-se pela socialização da produção do conhecimento, pela interação entre alunos e seus pares e professores. O aprender torna-se atividade prazerosa e não existe apenas para o aluno passar em uma prova, exame.

Finalmente, em se tratando de avaliação formativa da aprendizagem em EaD, Almeida (2003) lembra ainda que a atribuição de um conceito que vem ao encontro da evolução do aluno é apenas consequência da participação do mesmo e de seu desenvolvimento no curso.

Vale ressaltar que, nesse caso, o erro perde sua característica de repressão, e a avaliação formativa e a EaD acabam por se constituir em suportes potenciadores da aprendizagem.

Para efeito desta dissertação, faz-se necessário incluir no debate a discussão a respeito do espaço onde a EaD possa ser realizada e onde a avaliação formativa possa ser implementada: o ambiente virtual de aprendizagem.

2.6 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

A utilização do AVA tem por objetivo oferecer um ambiente que possibilite a ampliação e o enriquecimento de espaços para a aprendizagem de tal sorte que possa oportunizar a interação entre os sujeitos envolvidos, privilegiando as atividades e consequentemente uma avaliação formativa.

Na concepção de Oliveira, M. T. C. (2007, p. 3) o AVA é um sistema “[...] desenvolvido especialmente para o estudo pela Internet que possibilita o uso de uma série de ferramentas para a interação entre todos os envolvidos no curso, potencializando a aprendizagem em cursos à distância e presenciais.” Ainda segundo a autora, o AVA pode ter a sua utilização relacionada à disponibilização dos conteúdos da disciplina, mas o que deve ser valorizado é o processo de comunicação através do diálogo entre os participantes, diferente de um simples espaço virtual de depósito de conteúdos.

Com efeito, qualquer *site* pode ser considerado um depósito de conteúdos na medida em que só possibilita a visualização das informações nele contido e não permite nenhum tipo de interação.

Vavassori e Raabe (2003) salientam que o AVA permite e potencializa sua utilização por meio de seus recursos e ferramentas em atividades de aprendizagem realizadas por meio da internet.

Almeida (2003) agrega ao conceito o fato do AVA permitir a integração de mídias diversas, linguagens e recursos, organiza a maneira pela qual as informações são

apresentadas, desenvolve interações entre os objetos de conhecimento e as pessoas, além da elaboração e socialização da produção tendo em vista atingir determinados objetivos.

Nesse contexto, Santos (2002) contribui ao dizer que o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço produtivo em termos de realizações onde seres humanos e objetos técnicos interagem, em que a construção de conhecimentos fica potencializada e desta forma, a aprendizagem.

O AVA também é local de convivência de pessoas que tenham interesses semelhantes, tipicamente ambiente de aprendizagem onde alunos e professores se encontram e se organizam para ensinar e aprender.

Santos (2002, p. 427) esclarece que a aprendizagem mediada por AVA pode permitir que “[...] através dos recursos da digitalização, várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas por meio de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações.”

Uma das grandes vantagens do AVA é a possibilidade da comunicação entre os alunos ser realizada de forma síncrona (no mesmo tempo) ou de forma assíncrona (em tempos diversos), no que se refere à interação. Tal comunicação pode ainda ser realizada no formato um-um, um-todos ou ainda todos-todos, comunicação típica do ciberespaço. Esta última forma de comunicação, ou seja, todos-todos, segundo Santos (2002, p. 427), é o que diferencia o AVA de outros meios de educação suportada por tecnologias e nesse caso, o aluno é ao mesmo tempo emissor e receptor de informação e através de sua atuação, colabora com a aprendizagem e “[...] neste processo, a mensagem poderá ser modificada não só internamente, pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada por ele ganhando possibilidades plurais de formatos.”

O AVA pode ter usos bem diversos: pode ser usado em cursos totalmente a distância, como apoio a disciplinas e atividades presenciais ou em atividades presenciais com o uso de laboratórios de informática.

Ao oportunizar ferramentas, interação e possibilidades de pesquisa, a questão que se coloca é o quanto o AVA pode contribuir na forma como os professores avaliam seus alunos, se a avaliação acaba modificada aproveitando todos os recursos existentes e se os professores mudam seus processos em direção à uma avaliação processual, formativa.

2.7 Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem

O AVA permite a realização de uma avaliação que difere da avaliação realizada no presencial em razão de suas múltiplas ferramentas e de possibilitar a ação docente em conjunto com os alunos.

Trata-se, segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2006, p. 80) de uma lógica que considera “[...] a flexibilização de processos e das relações de ensino e aprendizagem, a ruptura com a linearidade e a hierarquia prevista pela educação formal e que configura uma nova atuação de professores e alunos em ambientes virtuais.” Ainda segundo os mesmos autores, nos ambientes virtuais, o movimento da avaliação é contínua em razão de as atividades desenrolarem-se conforme o curso vai acontecendo.

Nesse mesmo sentido, Palloff e Pratt (2004) afirmam que uma avaliação que seja boa em curso *on-line* deve começar desde o primeiro dia e ir até o final do processo. Quando os alunos enviam as suas contribuições acabam recebendo *feedback* tanto do professor quanto dos colegas de curso, inicia-se neste ponto a avaliação e se estende por todo o curso. Assim, o professor tem condição de repensar os objetivos da aprendizagem no curso em percebendo que os alunos estão em direção diversa da pretendida.

Nunes e Vilarinho (2006) consideram relevante a preocupação com as estratégias utilizadas nas avaliações realizadas no AVA na medida em que são as estratégias escolhidas que ampliam tanto as possibilidades de aprendizagem quanto bons resultados na avaliação. A preocupação com a reflexão/escolha de instrumentos variados é que vai proporcionar uma visão que compreenda o caminho da aprendizagem.

Transpor para o AVA procedimentos avaliativos que já se provaram ineficientes no ensino presencial seria um grande desperdício. Desta forma, devem-se aproveitar instrumentos e estratégias diversas, reafirmando sua potencialidade ou descartando quando ficar provada sua inutilidade. A avaliação formativa, por ser processual, permite tais ações, reorganizando os objetivos de aprendizagem.

Cabe salientar que o AVA possui uma característica muito importante: o registro. Como vimos anteriormente os registros permitem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e intervenções necessárias para a condução da aprendizagem. Para Almeida (2003, p. 336), o uso das tecnologias da informação e comunicação em educação a distância, nesse caso o AVA,

[...] traz uma contribuição essencial pelo registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito a acompanhar o desenvolvimento do aprendiz e respectivas produções ou analisar a atividade em si mesma. A par disso, mesmo após a conclusão das interações, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação.

Desenvolver uma avaliação processual vai ao encontro da avaliação formativa. Nesse caso, acompanhar a ação de ensinar e aprender possibilita verificar se os resultados alcançados são compatíveis com os objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, como argumentam Rosa e Maltempo (2006), a partir de subsídios emitidos pelas ações de aprendizagem é que é dada a formação dos alunos, pois esses contribuem para o processo de avaliação formativa.

O uso de uma avaliação formativa em ambientes virtuais de aprendizagem ultrapassa os limites da avaliação tradicional, formal, presencial. Dessa forma, o AVA constitui-se em um excelente instrumento para o ensino-aprendizagem em educação a distância.

A educação a distância pode ser vista como uma grande possibilidade de acesso ao ensino superior em função do uso de tecnologias baseadas na Internet, o que facilita sobremaneira a vida do aluno em razão de que professor e aluno podem estar em espaços e tempos diferentes e, assim mesmo, o processo de ensino e aprendizagem se realiza. Para que haja assessoramento do aprendiz, faz-se essencial a participação do professor na análise de toda e qualquer informação gerada nos ambientes virtuais de aprendizagem, como elemento mediador do processo.

Como todo processo de ensino e aprendizagem, há necessidade de se realizar a avaliação, no entanto, a educação a distância necessita de uma abordagem diferenciada de avaliação da aprendizagem, que valorize o processo em relação ao produto, que leve em consideração processos avaliativos contínuos, que possibilite comunicação através do diálogo entre os participantes. Dessa forma, pode-se vislumbrar a avaliação formativa da aprendizagem como a avaliação que melhor atende as necessidades da educação a distância.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada tendo em vista o objetivo geral “identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo.” e os objetivos específicos “identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA)”, “identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas” e “investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.”

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada pode ser classificada como uma investigação de natureza qualitativa. Bogdam e Biklem (1994) argumentam que para classificar uma investigação nesta natureza, faz-se necessário que a investigação contemple uma ou mais características de cinco por eles elencadas. O trabalho, apresenta pelo menos quatro características.

A primeira delas é o fato da fonte de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, considerando que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAM e BIKLEM, 1994, p. 48).

A segunda característica elencada pelos autores e presente no trabalho é que a investigação qualitativa é descritiva, já que os investigadores qualitativos, realizam uma tentativa de analisar os dados em toda sua abrangência, respeitando, dentro das possibilidades, a forma como tais dados foram registrados ou transcritos.

A terceira característica consiste na prática de considerar o processo mais do que os resultados e produtos. Também nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p. 12) salientam que “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas atividades cotidianas.”

A quarta e última característica segundo Bogdam e Biklem (1994, p. 50) refere-se ao fato de que investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva, ou seja, “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.”

Triviños (2009) assevera que a pesquisa qualitativa não segue etapas rígidas no que se refere às fases de formulação do problema, de revisão de literatura, de formulação de hipóteses e/ou questões de pesquisa, de coleta de dados e por fim análise de dados. Nessa abordagem de pesquisa, as hipóteses não se dão *a priori*, mas vão sendo (re)construídas no decorrer da investigação, e dessa forma, “[...] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados.” (p. 131).

Para tanto, é preciso que o pesquisador esteja aberto para mudar suas expectativas para que as novas necessidades que vão se colocando no contato com a realidade investigada possam ser acolhidas. Desse modo, os pressupostos teóricos que dão significado aos fatos investigados e permitem sua explicação e interpretação, devem ser continuamente revistos para atender às novas interrogativas que vão surgindo ao longo do estudo.

Para Triviños (2009) a pesquisa qualitativa pode se desenvolver a partir de diferentes modalidades de estudo, entre os quais podemos destacar os estudos descritivos, exploratórios, analíticos, etnográficos.

Diante dessa classificação, a metodologia adotada em nossa pesquisa foi de cunho exploratório. Segundo Lakatos e Marconi (1985), a pesquisa exploratória é parte constituinte da pesquisa de campo e tem três finalidades principais: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Gil (2007) afirma que a pesquisa de caráter exploratório inclui, geralmente, levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso.

3.2 O ambiente virtual de aprendizagem utilizado na instituição lócus da pesquisa

O AVA utilizado na instituição pesquisada é o Moodle, adotado, segundo Guimarães (2009), em caráter experimental no final de 2004 e disponibilizado para a comunidade acadêmica no início de 2005 e utilizado até hoje.

Anterior à adoção do Moodle, a instituição desenvolveu um ambiente virtual próprio entre 2000 e 2003, experimentou o ambiente TelEduc¹³ em um projeto de extensão a distância entre 2003 e 2004. Ainda segundo Guimarães (2009), um levantamento feito no segundo semestre de 2005 pelo Departamento de Informática acerca do uso do Moodle, apontou para o uso instrucional do ambiente virtual, meramente para disponibilização de material didático pela maioria dos docentes. Apresentado o levantamento à direção da instituição pesquisada, esta entendeu intervir para tornar seu uso mais interessante. Dessa forma, a partir de 2006, foi ofertada uma capacitação aos professores para uso dos recursos do Moodle por meio de programa de formação continuada docente.¹⁴

Segundo Guimarães (2009), a capacitação disponibilizada inicialmente foi denominada de “curso piloto”, entre março e abril de 2006, com o objetivo de definir os parâmetros da capacitação docente a ser realizada no segundo semestre de 2006. Tal curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial, com uma carga horária aproximada de trinta e duas horas, considerando-se três encontros presenciais de duas horas cada e cinco semanas de atividades a distância com cinco horas semanais de dedicação dos professores. Os professores vivenciaram o AVA tanto na posição de aluno quanto na posição de professor responsável por disciplina que lecionava.

A partir do “curso piloto” foi observada a necessidade de aumento da carga horária para o desenvolvimento das atividades experimentais e aprofundamento dos debates. Dessa forma, a capacitação docente foi oferecida no período de agosto a dezembro de 2006, na modalidade semipresencial, com carga horária aproximada de sessenta horas, distribuídas em doze horas para encontros presenciais e quarenta e oito horas para atividades *on-line*, utilizando-se de abordagem metodológica que se aproxima do modelo colaborativo de trabalho com pequenos grupos, conforme denominado por Valente (2003) de “estar junto virtual”. De um total de quarenta professores que iniciaram o curso, vinte e seis professores concluíram com participação efetiva nas interações presenciais e virtuais, com aproveitamento maior que sessenta por cento nas atividades desenvolvidas no ambiente e nos encontros

¹³ O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web, desenvolvido por pesquisadores do Níed (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. Maiores informações em: <http://www.teleduc.org.br/>.

¹⁴ O programa de formação continuada realizado na instituição foi objeto de dissertação de mestrado de Guimarães (2009). Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/LEANDROBOTAZZO.pdf>. Acesso em: 07 set. 2010.

presenciais. O processo de capacitação favoreceu a modificação das concepções dos professores-alunos sobre o uso do AVA para atuação docente *on-line*, habilitando-os a selecionarem com mais propriedade os recursos do ambiente virtual, identificando os mais adequados para cada situação de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Guimarães (2009, p. 187), como resultado do curso de capacitação, foi criada uma sala virtual chamada “Docência *on-line*”, de acesso exclusivo ao corpo docente, com dois fóruns principais, sendo um para socializar reflexões acerca das questões metodológicas de uso do ambiente virtual, “[...] servindo também como catalisador para dar continuidade a reflexão coletiva desenvolvida na capacitação [...]” e outro para discussão de questões operacionais de uso do Moodle.

O Moodle, segundo o *site* Moodle.org¹⁵ era originalmente um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto –, desenvolvido e disponibilizado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas; é um *software* livre de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual.

Ainda segundo o *site* Moodle.org¹⁶, o Moodle constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa.

Segundo Pulino Filho (2006), os cursos podem ser configurados em três formatos: Formato Social, em que o tema é articulado em torno de um fórum publicado na página principal; Formato Semanal, no qual o curso é organizado em semanas, com datas de início e fim e Formato em Tópicos, onde cada assunto a ser discutido representa um tópico, sem limite de tempo pré-definido.

Ainda segundo Pulino Filho (2006, p. 37), o Moodle “[...] possui atividades que são ferramentas que estimulam a interação dos participantes com o ambiente e entre si.”, descritas a seguir:

- Avaliação do Curso: tipos de questionários de avaliação de curso, específicos para ambientes virtuais que favorecem a reflexão sobre os processos de aprendizagem durante o curso;
- Bate-papo: permite a realização de uma discussão textual via *web* em modalidade síncrona e contém instrumentos para a revisão e administração de discussões;

¹⁵ Disponível em: <http://docs.moodle.org/pt/Sobre_o_Moodle> Acesso em: 15 mar. 2010.

¹⁶ Disponível em: <http://docs.moodle.org/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle>. Acesso em: 15 mar. 2010.

- **Diálogo:** permite a comunicação direta entre alunos, entre alunos e tutores e entre tutores. Cada um dos participantes pode se envolver em muitos diálogos simultaneamente. Os diálogos podem ser encerrados por qualquer um dos participantes dos mesmos.
- **Diário:** espaço reservado ao aluno de um curso onde o mesmo pode realizar anotações pessoais sobre seu desenvolvimento. Esta atividade pode ser acessada pelo professor para dar *feedback*.
- **Exercício:** em um exercício o professor solicita aos alunos que façam um trabalho prático. Pode ser escrever um ensaio ou relatório, preparar uma apresentação etc. Terminado o trabalho o aluno deve atribuir uma nota ao seu trabalho antes de submetê-lo ao professor. Uma vez submetido o trabalho pelo aluno, o professor avalia o trabalho, pode dar um retorno ao aluno sobre o trabalho feito, solicitar que o trabalho seja melhorado e re-submetido. A nota final depende do desenvolvimento do aluno.
- **Fórum:** os fóruns têm diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum têm a opção de receber cópias das novas mensagens via e-mail e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via e-mail a todos os participantes.
- **Glossários:** esta atividade permite que os participantes criem e atualizem uma lista de definições como em um dicionário ou em uma lista de respostas às perguntas frequentes. As listas podem ser visualizadas em diversos formatos. Os professores podem exportar itens de um glossário secundário para o glossário principal do mesmo curso. É possível criar automaticamente links nos textos do curso que levam aos itens definidos no glossário.
- **Lição:** permite incluir conteúdo em um curso de uma maneira flexível e interessante. Uma lição consiste de um certo número de páginas. Cada página normalmente termina com uma questão e alternativas de resposta. Dependendo da resposta escolhida pelo aluno, ele prossegue na lição ou pode retornar para a mesma página. A navegação pelas páginas

de uma lição pode ser linear (da primeira à última) ou assumir uma estrutura bastante complexa.

- Pesquisa de Opinião: permite uma atividade muito simples. O professor elabora uma pergunta com diversas opções de resposta. Serve para fazer pesquisas de opinião rápidas, para estimular a reflexão sobre um tópico, para escolher entre sugestões dadas para a solução de um problema ou, ainda, para obter a permissão de utilizar dados pessoais dos alunos em pesquisas do professor.
- Questionários: consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos. A configuração dos questionários compreende, entre outros, a definição do período de disponibilidade, a apresentação de *feedback* automático, diversos sistemas de avaliação, a possibilidade de diversas tentativas. Alguns tipos de questões: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc.
- Tarefa: consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada em formato digital ao servidor do curso utilizando a plataforma. Alguns exemplos: redações, projetos, relatórios, imagens, etc. Este módulo inclui a possibilidade de descrever tarefas a serem realizadas off-line - na sala de aula, por exemplo - e de publicar o resultado da avaliação.
- Wiki: permite que se construam documentos de forma coletiva, usando um navegador Internet. Não há, em geral, nenhuma revisão antes que modificações do texto que está sendo criado sejam aceitas, e é comum wikis serem abertos ao público ou a pessoas que tenham acesso a um servidor wiki. O Wiki do Moodle permite que os participantes de um curso trabalhem juntos em páginas *web*, acrescentando, expandindo e alterando seu conteúdo. As versões anteriores de um texto não são excluídas e podem ser recuperadas. (PULINO FILHO, 2006, p. 41-65)

Tais atividades descritas, anteriormente, são exemplificativas e não exaurem todas as ferramentas disponíveis no Moodle.

A instituição disponibiliza o Moodle para os professores por meio de salas virtuais, onde os mesmos podem organizar os conteúdos de acordo com suas escolhas (Formato Social, Semanal ou Tópicos), utilizando-se das mais variadas ferramentas conforme descrito anteriormente. Cabe salientar que os docentes têm o apoio do Núcleo de Ensino a Distância¹⁷ para orientação, por telefone ou presencialmente, no que diz respeito às eventuais dúvidas no que concerne à utilização das salas e possíveis dificuldades; há ainda uma sala virtual permanentemente aberta para troca de experiências.

Os alunos são apresentados ao ambiente virtual de aprendizagem em uma aula inaugural, onde conhecem as ferramentas e a forma de manuseá-las.

3.3 A pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Universitário localizado no oeste do estado de São Paulo, que contempla em seu projeto pedagógico institucional, a possibilidade de utilização de instrumentos característicos da educação a distância (EaD) para apoiar, de forma suplementar, o ensino presencial.

A união das várias faculdades deu-se em 1999, constituindo-se em Faculdades Integradas, alcançando a condição de Centro Universitário em 2004.

Atualmente, a Instituição possui cursos de graduação nas áreas de Humanas, Negócios, Comunicação e Design, Educação, Saúde e Tecnologia¹⁸, pós-graduação *lato sensu* em Educação, Línguas e Literatura, Saúde, Direito, Negócios, entre outros, além de mestrado em Direito.

¹⁷ O Núcleo de Educação a Distância é composto por uma equipe multidisciplinar de professores, funcionários técnico-administrativos e estagiários, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, atende aos cursos de graduação e de pós-graduação de forma suplementar ao ensino presencial e de forma complementar aos cursos de graduação reconhecidos nas disciplinas semipresenciais, além do desenvolvimento de cursos de extensão. Este atendimento se dá por meio da manutenção e atualização do Ambiente Virtual – Moodle, assistência aos professores quanto às salas virtuais e aos alunos quanto ao uso do Ambiente virtual.

¹⁸ Cursos de graduação: Direito, Gestão de Recursos Humanos, Ciências Contábeis, Administração, Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, Design de Moda, Design de Interiores, Pedagogia, Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol, História, Nutrição, Educação Física (Licenciatura), Educação Física (Bacharelado) e Sistemas de Informação.

Os cursos pesquisados para efeito desta dissertação foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁹ entre os anos 2006 e 2008. No ano de 2006, o curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo obteve o conceito 3 e o curso de Administração conceito 2. No ano de 2007, o curso de Educação Física obteve conceito 3. No ano de 2008, o curso de História recebeu conceito 3, Sistemas de Informação o conceito 3 e Pedagogia recebeu o conceito 4.

A autorização para a pesquisa foi solicitada à Reitoria da Instituição por meio do Ofício UNESP nº 262/2009, de 01 de julho de 2009. No pedido foram explicadas as necessidades de acesso do pesquisador, a garantia da não perturbação no transcorrer natural das atividades da Instituição, o comprometimento de ação com zelo para causar o mínimo desconforto aos sujeitos da pesquisa, docentes e discentes, além do compromisso do pesquisador em pautar-se em preceitos éticos em pesquisa relativos aos sujeitos e ao tratamento dos dados coletados. A autorização foi concedida pelo reitor apondo o “De Acordo” no próprio pedido e assinando.

3.3.1 A pesquisa com os professores

Atualmente, do total de cento e cinquenta docentes de cursos de graduação da Instituição, um terço mantém salas virtuais de suas disciplinas, sendo que parte desse grupo de usuários participou de um processo de formação continuada para educação *on-line*, desenvolvido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Instituição no ano de 2006.

Desse grupo de docentes usuários que mantêm sala virtual, foram selecionados aqueles que realizam avaliações no AVA e se dispuseram, ao serem convidados, a participar como sujeitos da pesquisa, em um total de treze professores. Por meio de sorteio, um dos professores foi escolhido para uma entrevista piloto para ajuste do instrumento, sendo tal entrevista descartada para efeito da pesquisa, restando um grupo de doze professores, cuja formação e os cursos em que utilizam o AVA estão no Quadro 3 a seguir.

¹⁹ Resultado ano de 2006. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2006/relatorio/ies/14183502804.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2010.
 Resultado ano de 2007. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2007/relatorio/ies/14183502804.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2010.
 Resultado ano de 2008. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2008/relatorio/ies/14183502804.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2010.

Quadro 3 – Professores, formação e cursos em que se utiliza o AVA

Professor	Formação inicial	Pós-graduação	Cursos
P01	Pedagogia; Tecnólogo em Proc. de Dados	Doutorado em Educação	Educação Física
P02	Jornalismo	Mestrado em Comunicação	Comunicação Social - Jornalismo
P03	Letras; Pedagogia	Especialização em Lingüística; Língua Portuguesa	Comunicação Social – Jornalismo; Pedagogia
P04	Comunicação Social – Jornalismo	Mestrado em Comunicação e Semiótica	Comunicação Social – Jornalismo
P05	Processamento de Dados; Pedagogia	Mestrado em Educação	Pedagogia
P06	Pedagogia	Mestrado em Educação	Pedagogia
P07	Artes Plásticas; Educação Artística	Mestrado em Artes Visuais	História
P08	Direito	Mestrado em educação	Sistemas de Informação
P09	Engenharia da Produção	Mestrado em Gestão da Produção	Administração
P10	Psicologia	Mestrado em Educação	Educação Física
P11	Ciências Contábeis	Especialização em Gestão Contábil Financeira/Auditoria	Administração
P12	Engenharia Química	Mestrado em Administração	Administração

Fonte: organizada pelo autor (2010).

Os professores foram contatados via telefone e foi marcado local e horário que melhor lhes apossesse. As entrevistas foram realizadas no período de 18 de janeiro de 2010 a 12 de fevereiro de 2010. Em todas as entrevistas não houve interferência externa ao ambiente da entrevista, no qual permaneceram o entrevistado e o pesquisador do início ao fim das mesmas. Aos professores foram explicitado o motivo e os objetivos da pesquisa e garantido o anonimato aos mesmos.

Ao grupo, foram aplicadas exclusivamente entrevistas semi-estruturadas (Apêndice A) para analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso do AVA, sendo as mesmas gravadas em sua totalidade por um gravador digital (Digital Voice Recorder Sony, ICD-P620).

Conforme Lüdke e André (1986, p. 33-34), a entrevista é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” e “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a

captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Enquanto na entrevista não-estruturada há uma liberdade de percurso, já que “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas.”, na entrevista estruturada

[...] o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de uma maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

Ainda segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada se situa entre esses dois extremos, que acontecem a partir de um esquema básico, sem ser rígido, permitindo que se façam adaptações pelo entrevistador no decorrer da entrevista.

A pesquisa com os professores foi realizada para atender ao primeiro e segundo objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.

A seguir, o Quadro 4 apresenta os instrumentos escolhidos para, em se considerando os indicadores, possibilitar o atendimento dos objetivos específicos, fundamentado no objetivo geral.

Quadro 4 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos – professores.

Objetivo Geral	Identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo.	
Objetivos específicos	Indicadores	Instrumentos
Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	a) O que o professor entende por ensino a distância? b) O que o professor entende por avaliação da aprendizagem? c) Quais as diferenças que o professor entende existir entre o ensino presencial e a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem?	Entrevista

Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.	a) Como são elaborados os instrumentos de avaliação? b) A forma como o professor constrói o instrumento de avaliação para o ensino presencial é o mesmo que utiliza para a avaliação em AVA? c) Descreva um formato de avaliação utilizado. d) Como o professor lida com o erro de seus alunos?	Entrevista
------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Fonte: organizada pelo autor (2010).

O detalhamento das perguntas foi realizado para que se pudesse atender aos indicadores estabelecidos. Para tanto, o Quadro 5 a seguir apresenta a relação entre os indicadores e as perguntas realizadas em atendimento aos objetivos estabelecidos.

Quadro 5 – Perguntas realizadas aos professores

Objetivo	Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
Indicadores	Perguntas
a) O que o professor entende por ensino a distância? b) O que o professor entende por avaliação da aprendizagem? c) Quais as diferenças que o professor entende existir entre o ensino presencial e a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem?	1 – Para você o que é educação a distância? 2 – O que você entende por avaliação da aprendizagem? 3 – Quais as diferenças que você entende existir entre o ensino presencial e a educação a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem? 4 – Você acredita que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma avaliação adequada? 5 – Quando você avalia utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem, você considera que a avaliação está sendo plenamente realizada ou precisa de uma complementação? Por quê? 6 – Em relação à aprendizagem, você considera que o aluno tem um desempenho melhor na avaliação presencial ou no AVA? Por quê?
Objetivo	Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.
Indicadores	Perguntas
a) Como são elaborados os instrumentos de avaliação? b) A forma como o professor constrói o instrumento de avaliação para o ensino presencial é o mesmo que	7 – Quais instrumentos de avaliação costuma usar para avaliar seus alunos? 8 – Como você elabora os instrumentos de avaliação? Quais critérios costuma usar com mais frequência? 9 – A forma como você constrói o instrumento de avaliação para o ensino presencial é a mesma que utiliza para a avaliação em AVA? Descreva um exemplo.

<p>utiliza para a avaliação em AVA?</p> <p>c) Descreva um formato de avaliação utilizado.</p> <p>d) Como o professor lida com o erro de seus alunos?</p>	<p>10 – Você considera que o AVA acrescenta algo que melhore a realização da avaliação da aprendizagem? Por quê?</p> <p>11 – Há aspectos da avaliação da aprendizagem potencializados quando você utiliza o AVA para avaliar seu alunos? Quais? Por quê?</p> <p>12 – Descreva o formato de avaliação utilizado no ensino presencial.</p> <p>13 – Descreva o formato de avaliação utilizado ambiente virtual de aprendizagem.</p> <p>14 – Quais as ferramentas disponíveis no AVA que você costuma utilizar na avaliação de seus alunos?</p> <p>15 – Como você lida com o erro de seus alunos? Há um <i>feedback</i>? Como?</p> <p>16 – Você estimula seus alunos a reverem as questões que erraram? Como?</p> <p>17 – Com que frequência você avalia seus alunos no ensino presencial? E quando utiliza o AVA?</p> <p>18 – No total da nota do aluno, qual é o valor total que você atribui nas atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem?</p> <p>19 – O que você considera positivo e negativo da avaliação realizada no AVA?</p> <p>20 – Considere uma situação hipotética em que teria que avaliar seus alunos apenas pelo AVA. Como se sentiria? Quais as limitações que isso acarretaria no seu ensino? Quais os ganhos que isso traria ao seu ensino?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: organizada pelo autor (2010).

Realizadas, as entrevistas foram transcritas utilizando-se o *software* Digital Voice Editor 3.1.

Após a transcrição, as entrevistas foram submetidas à apreciação dos professores entrevistados para a sua concordância e/ou alteração. Todos os professores concordaram com suas respostas à entrevista apondo seu “de acordo” ao final da transcrição e assinando. Além disso, os professores preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), permitindo o uso das respostas coletadas para efeito da investigação.

As entrevistas foram categorizadas e analisadas a partir da análise de conteúdo. Para Franco (2005, p. 20), análise de conteúdo “[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.” Segue ainda a autora dizendo que “[...] a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação.” (p. 20)

Segundo Bardin (1977, p. 38) “[...] a análise de conteúdo aparece como *um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.*” e “A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*” (grifos da autora)

A criação das categorias pode ser definida *a priori* e nesse caso “[...] as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma proposta específica do investigador.” (FRANCO, 2005, p. 58) ou não são definidas *a priori*, segundo a mesma autora (p. 59) e, então, as categorias “Emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.”

Neste trabalho a opção de categorização é a de não definição *a priori*, considerando que se iniciou pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, prosseguindo-se com a classificação das convergências e respectivas divergências e ainda criando-se as categorias à medida que foram surgindo nas respostas das entrevistas dos sujeitos. (FRANCO, 2005)

Para que se pudesse proceder à organização da categorização, foi realizada uma leitura flutuante, que no dizer de Bardin (1977, p. 96) é uma atividade inicial onde se deixa “[...] invadir por impressões e orientações.” Após a leitura flutuante, organizado o *corpus*²⁰, procedeu-se à categorização levando-se em consideração as qualidades de um conjunto de categorias boas, conforme Bardin (1977), quais sejam

- Exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, ou seja, não pode ser classificado em duas ou mais categorias;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- Pertinência: quando a categoria está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido;
- Objetividade e fidelidade: diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira quando submetidas a várias análises;

²⁰ Conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (BARDIN, 1977, p. 96)

- **Produtividade:** um conjunto de categorias é produtivo na medida em que fornece resultados férteis, em relação aos índices de inferências, às hipóteses novas e em dados exatos.

Após a realização da categorização, procedeu-se à descrição e análise de dados.

3.3.2 A pesquisa com os alunos

Para que se pudesse realizar a pesquisa com os alunos, foi feito um levantamento dos cursos e disciplinas onde os professores utilizam salas virtuais tendo por resultado o Quadro 6. Foi convidada a totalidade dos alunos presentes em sala de aula para a aplicação do questionário para investigar como eles percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, por meio de questionário com questões fechadas e abertas.

Quadro 6 – Relação de cursos, alunos e questionários respondidos.

Cursos	Semestre	Total de alunos	Questionários respondidos
História	2º	29	18
História	6º	30	14
Pedagogia	6º	36	14
Educação Física	6º	60	31
Comunicação Social – Habilitação Jornalismo	2º	20	17
Comunicação Social – Habilitação Jornalismo	8º	39	38
Sistemas de Informação	2º	30	27
Sistemas de Informação	8º	28	10
Administração	4º	82	25
Administração	6º	73	40
Totais		427	234

Fonte: organizada pelo autor (2010).

O que se pode observar no Quadro 6 é que, de um total de 427 possíveis alunos participantes, 234 responderam ao questionário, constituindo-se em 54,8% do total.

A utilização do questionário com questões fechadas se justifica em função da grande quantidade de alunos participantes das disciplinas. Para que o instrumento fosse significativo e oferecesse contribuições aos objetivos da pesquisa, primeiramente foi construído um instrumento não estruturado aplicado numa subamostra do grupo com o qual foi realizado o estudo e, a partir das respostas assim obtidas, foi construído um instrumento com questões fechadas e abertas. Com esse procedimento chegou-se a um instrumento que possibilitasse uma melhor qualidade dos dados (Apêndice B).

Para que o questionário pudesse ser aplicado aos alunos, o pesquisador entrou em contato com cada professor responsável pela sala no período da aula, obtendo permissão dos mesmos e indo pessoalmente à sala de cada um dos cursos e semestres elencados no Quadro 6. Explicitaram-se aos alunos presentes a razão e o objetivo da pesquisa, sendo-lhes entregue o questionário para ser respondido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) para ser preenchido e assinado. Os questionários foram aplicados no período de 23 a 27 de novembro de 2009.

A pesquisa com os alunos foi realizada para atender ao terceiro objetivo específico, qual seja:

- Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.

A seguir, o Quadro 7 apresenta o instrumento escolhido para, em se considerando o indicador, possibilitar o atendimento do objetivo específico, fundamentado no objetivo geral.

Quadro 7 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos – alunos.

Objetivo Geral	Identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo.	
Objetivos específicos	Indicadores	Instrumentos
Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.	a) a forma com que é aplicada a avaliação em ambiente virtual contribui para a formação?	Questionário

Fonte: organizada pelo autor (2010).

O detalhamento das perguntas foi realizado para que se pudesse atender ao indicador estabelecido. Para tanto, o Quadro 8 a seguir apresenta a relação entre o indicador e as questões realizadas em atendimento ao objetivo estabelecido.

Quadro 8 – Perguntas realizadas aos alunos

Objetivo	Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.
Indicadores	Perguntas
	Questões fechadas
a) a forma com que é aplicada a avaliação em ambiente virtual contribui para a formação?	<p>a) A minha aprendizagem é melhor na avaliação presencial.</p> <p>b) Sou avaliado com mais frequência no ensino presencial.</p> <p>c) Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado no ensino presencial.</p> <p>d) Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual²¹ avalia melhor quando realiza avaliação presencial.</p> <p>e) A minha aprendizagem é melhor quando a avaliação é realizada com o uso do Ambiente Virtual.</p> <p>f) Sou avaliado com mais frequência nas disciplinas que utilizam o Ambiente Virtual.</p> <p>g) Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado com o uso do Ambiente Virtual.</p> <p>h) Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual avalia melhor quando realiza avaliação pelo Ambiente Virtual.</p> <p>i) A forma como é realizada a avaliação com o uso do Ambiente Virtual contribui para a minha formação.</p> <p>j) Ordene de 1 a 7 a forma que você considera que aprende melhor em se tratando de avaliação da aprendizagem: () questões objetivas () questões dissertativas () seminários () produção de textos () trabalhos em sala () trabalhos extra-sala () estudo de caso.</p>
	Questões Abertas
	<p>j) Justificativa de resposta da questão J.</p> <p>k) Relate uma experiência em que tenha se sentido muito bem avaliado no ensino presencial.</p> <p>l) Relate uma experiência em que tenha se sentido muito bem avaliado com o uso do Ambiente Virtual.</p>

Fonte: organizada pelo autor (2010).

²¹ Em razão do ambiente virtual de aprendizagem da instituição levar seu próprio nome, foi substituído pelo nome Ambiente Virtual (com iniciais maiúsculas) para preservar o anonimato da instituição *lócus* da pesquisa.

Após a coleta de dados por meio do questionário, procedeu-se a análise das questões fechadas de A a J, (Apêndice B) por meio do *software* SPSS Statistics 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) para dar conta do volume recolhido, tudo isto à luz do referencial teórico sobre processo de avaliação e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem para avaliação e a seguir realizada a descrição e análise de dados. Deve-se considerar que o *software* SPSS é estatístico e produz resultados percentuais acerca das respostas ao questionário.

As questões abertas foram analisadas a partir do referencial teórico relativo à análise de conteúdo explicitado no item anterior (3.3.1) e a seguir também foi realizada a descrição e análise de dados.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 A pesquisa com os professores

No intuito de identificar e analisar a concepção dos docentes sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem e as concepções sobre as práticas avaliativas procedeu-se à entrevista como recurso de pesquisa.

A entrevista foi realizada a partir de um questionário com vinte questões abertas (Apêndice A). As respostas foram agrupadas em categorias, segundo a técnica de análise de conteúdo, explicitada anteriormente.

Os resultados obtidos serão discutidos e analisados a partir dos objetivos específicos propostos.

4.1.1 Concepção dos professores sobre educação a distância e avaliação da aprendizagem em AVA

O primeiro grupo de perguntas realizadas com os professores procurou responder ao objetivo específico **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).”**

A pergunta realizada “Para você o que é educação a distância?” tinha por objetivo fazer compreender o que os professores entendem por educação a distância. Em suas respostas pudemos encontrar diferentes posicionamentos que estão apresentados na Tabela 01.

Tabela 01 - O significado de educação a distância para os professores.

Categorias	Frequência	%
1 – componentes e características do conceito: palavras que definem o conceito.	11	45,8
2 – acesso: indicam a possibilidade das pessoas terem acesso à educação.	7	29,2

3 – complementar: auxiliam o ensino presencial.	3	12,5
4 – críticas negativas diversas.	3	12,5
Total	24	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Os argumentos encontrados foram agrupados em quatro categorias de análise sendo a mais representativa (45,8%) a que define a educação a distância, com palavras que definem o conceito e podem ser observadas nas respostas dos professores listadas a seguir:

Separação ou a não presencialidade de professor e aluno no mesmo ambiente durante todo tempo (P01)
 Tempo e o espaço de quem ensina é diferente do tempo e do espaço de quem tá aprendendo (P02)
 Flexibilização de tempo e espaço de aprendizagem (P08)
 Processo continuado utilizando a tecnologia (P09)

Na fala dos sujeitos da pesquisa há a ocorrência de argumentos que definem o conceito de educação a distância como a separação do professor e aluno no tempo e espaço, o uso de tecnologia, além da flexibilidade.

Nesse sentido, Moran (2002, p. 1), em definição já considerada anteriormente informa que

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. [...] É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.

A segunda categoria mais representativa reúne 29,2% dos argumentos e indica a possibilidade de as pessoas terem acesso à educação. A título de exemplo temos os depoimentos a seguir:

É uma possibilidade mais democrática (P05)
 Possibilidade de todos terem acesso (P11)

Para Novak (2009, p. 1) “A Educação a Distância, desde suas origens, tem como mote principal o acesso ao ensino, um compromisso que se renova como o passar das gerações e que se mantém vivo em nossos dias.”

Em terceiro lugar, as considerações realizadas em torno da complementaridade do ensino presencial, respondendo por 12,5%, no exemplo:

Uma maneira de complementar a educação... aquele ensino presencial (P06)

Nesse mesmo sentido, em relato de experiência sobre o uso de ambiente virtual de aprendizagem para um curso de nivelamento em Educação Musical para alunos do ensino médio de uma escola federal, Marinho e Repsold (2010) relatam a eficácia do AVA como complemento aos momentos presenciais.

A categoria “críticas negativas diversas”, também com 12,5%, apresenta preocupações relacionadas à necessidade da relação professor/aluno e de ser a educação a distância para poucos, conforme segue:

Troca humana é uma coisa meio séria (P07)

A presença do professor, do mestre, é importante quando a complexidade daquilo que se estuda, do objeto que se estuda é impossível de ser alcançada a distância (P10)

Grupos muito seletos de pessoas (P12)

Na EaD, segundo Matias-Pereira (2009), a presença do professor se faz de forma diferenciada ao ensino presencial por meio de um

[...] um sistema que compreende: material didático especialmente preparado, tutoria a distância no ambiente virtual dos cursos, internet, telefone e fax, e diversos outros elementos que já são utilizados há muitos anos por conceituadas universidades do mundo.

Nesse sentido há uma mudança na forma como o professor se faz presente, não necessariamente de forma física, mas no modo como atua em relação ao grupo que participa de um determinado curso.

Verifica-se que a concepção dos docentes sobre educação a distância vai ao encontro das definições do conceito no que se refere a separação do professor e aluno no tempo e espaço, um ensino que permite certa flexibilidade considerado o uso de tecnologia o que o torna acessível. Além disso, a educação a distância é considerada pelos docentes como complementar ao ensino presencial, ficando demonstrada uma preocupação em relação à relação professor/aluno.

A pergunta “O que você entende por avaliação da aprendizagem?” procurava evidenciar a concepção dos professores no que se refere à avaliação da aprendizagem, conforme tabulado na Tabela 02.

Tabela 02 – Entendimento sobre avaliação da aprendizagem.

Categorias	Frequência	%
1 – produto final: funciona como instrumento de verificação e exame	9	40,9
2 – processo: série de ações visando a um resultado.	7	31,8
3 – direção: dá a orientação.	4	18,2
4 – o que não é: contraexemplo.	2	9,1
Total	22	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

A categoria com maior volume de argumentos – 40,9% – retrata a avaliação da aprendizagem como instrumento de verificação e exame.

Alguns exemplos:

São instrumentos utilizados para aferir o quanto aquela pessoa aprendeu (P02)
Acompanhar o aluno durante todo processo de ensino visando aferir se os objetivos de aprendizagem especificados para o curso estão sendo atingidos. (P08)

Nesse contexto, Hoffmann (2008, p. 23) ressalta que tal avaliação é uma “[...] concepção de avaliação como julgamento de resultados [...]”.

Nesta mesma direção, Luckesi (2008, p. 18) já alertava para tal condição quando afirma que “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.”

A segunda categoria mais representativa, com 31,8% das respostas, já retrata uma concepção de avaliação presente na década de 1990 que entende a avaliação da aprendizagem como um processo que visa a um resultado.

Algumas falas:

Faz parte do processo de ensino e aprendizagem (P01)
É o momento em que o aluno sistematiza os conhecimentos que ele constrói ao longo desse processo (P01)
Avaliação é um processo (P03)
Daquilo que o aluno conseguiu construir no seu processo reflexivo sobre o objeto de conhecimento (P06)
Uma transformação do olhar (P07)
É um processo continuado (P09)
Entender o caminho percorrido pelo aluno (P12)

Tais proposições aproximam-se de uma visão mais próxima dos dias atuais no que se refere à avaliação da aprendizagem, em direção à uma concepção de avaliação

formativa, destacada por autores como Hoffmann (2005), Luckesi (2008), Álvarez Méndez (2002), Perrenoud (1999) e Hadji (1994).

Em 18,2% dos argumentos, os professores mostram que entendem a avaliação da aprendizagem como um instrumento que possibilita um direcionamento à aprendizagem na forma de orientá-la. Exemplificando:

Oferece elementos para que o professor possa repensar a trajetória do aluno e a sua própria trajetória enquanto membro, enquanto ocupante desse processo. (P01)
Avaliar as orientações didáticas, os processos didáticos que acontecem nessa relação. (P05)

Tais argumentos aproximam-se da concepção de avaliação formativa proposta por Bloom et al (1983) no que se refere à possibilidade de aperfeiçoamento do processo, seja em relação à elaboração do programa, do ensino e da aprendizagem.

Dois argumentos a seguir preferem utilizar-se de contra-exemplos para a definição de avaliação da aprendizagem:

Essa mensuração da aprendizagem é algo muito improvável, porque ela não inclui somente as questões da informação, mas ela tem a relação afetiva/emocional com o objeto de estudo em uma situação concreta. (P10)
Não é só naquela avaliação metódica que a gente trabalha na busca de que você exercite o aluno a executar uma avaliação (P11)

A concepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem não tem um posicionamento polarizado, transitando entre instrumento de verificação e exame e processo. Em se considerando o grupo de docentes sujeitos da pesquisa conforme a formação descrita no Quadro 3, tal posicionamento é factível com a formação inicial dos mesmos, uma vez que os docentes têm origem tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados. Nesse sentido, poderia se esperar que os docentes procedentes das licenciaturas pudessem ter uma concepção sobre avaliação que contemplasse características mais próximas da avaliação formativa enquanto os docentes advindos dos bacharelados, uma concepção de avaliação relacionada a um modelo vivenciado em seus cursos de formação, portanto, uma avaliação voltada a procedimentos terminais e conclusivos. Ao se comparar as falas dos docentes e sua respectiva área de formação no Quadro 3, é possível fazer essa relação nas respostas à questão “O que você entende por avaliação da aprendizagem?”.

Na pergunta “Quais as diferenças que você entende existir entre o ensino presencial e a educação a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem?”

encontramos empatados com 23,1% dos argumentos, críticas ao ensino presencial e a ausência do afetivo/emocional na educação a distância, conforme a Tabela 03.

Tabela 03 – Diferenças entre o ensino presencial e a educação a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Categorias	Frequência	%
1 – críticas ao ensino presencial: pontual, no ensino presencial avalia apenas o momento.	3	23,1
2 – afetivo/emocional: ausência no ensino a distância.	3	23,1
3 – convívio: no presencial.	2	15,4
4 – críticas a educação a distância: comprometimento, posicionamento favorável e contrário no ensino a distância.	2	15,4
5 – sem diferença.	1	7,7
6 – Avaliação a distância é mais exigente/produtiva.	1	7,7
7 – <i>feedback</i> : tanto no presencial quanto a distância.	1	7,7
Total	13	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

No que se refere às críticas, elas são realizadas com um posicionamento positivo à avaliação da aprendizagem feita no ambiente virtual em detrimento ao presencial, como se percebe nas falas elencadas a seguir:

A avaliação na forma presencial, ela é bastante pontual/ no meio virtual, ela possibilita que eu dê a esse aluno a oportunidade desta devolutiva ser uma devolutiva mais consistente (P06)

Na modalidade a distância/ as avaliações não são necessariamente pontuais, estanques, com datas marcadas como normalmente acontece no ensino presencial/ em cursos a distância, as avaliações são processuais/ permitindo assim ciclos crescentes de contínuos de aprendizagem (P08)

Polak (2009), em um estudo de caso quanto à avaliação dos alunos dos Cursos Superiores de Tecnologias (CSTs) ofertados na modalidade a distância, conclui que “A avaliação do processo ensino-aprendizagem em EaD é de fundamental importância, dado que propicia *feedback* ao aluno, ao docente e ao sistema, oportunizando redirecionamentos necessários.” (p. 157). A mesma autora afirma ainda que o modelo de avaliação em EaD deve ser a avaliação formativa uma vez que tal avaliação é processual e contínua, dado a possibilidade de identificação do aluno com aquilo que faz, além de permitir o acompanhamento deste aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

Em relação ao efetivo/emocional, os professores salientam que na educação a distância há uma ausência dessa possibilidade, como atestam os argumentos seguintes:

O que falta daí seria essa parte emocional que não se registra (P07)

No ensino presencial ocorre a manifestação, por parte do estudante, de expressões afetivas/emocionais que são fundamentais para a construção do conhecimento, então o professor estará avaliando qual é essa relação afetiva/emocional, qual é o sentido que faz o conhecimento para aquele indivíduo. A distância ele vai perder toda riqueza das manifestações afetivo-emocionais que constituem o sentido, e aí o professor fica só com o significado social daquilo que está sendo aprendido (P10)

É total porque quando você está presencial com o aluno, você tem a oportunidade de olhar nos olhos dele e dialogar com ele e entender as coisas que estão acontecendo, a educação a distância não permite isso (P12)

Nascimento (2009) relata sobre a importância da afetividade nos relacionamentos e interações do contexto do ensino a distância em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora para romper com a sensação de isolamento e assim evitar evasões. Para tanto, os pesquisadores desenvolveram um Módulo de Acolhimento dotado de estratégias de aproximação levando-se em conta o aspecto afetivo.

Além da ausência do afetivo/emocional, há preocupação em relação à convivência em dois argumentos, considerando a convivência como parte integrante da avaliação da aprendizagem que pode ser vislumbrada no ensino presencial e não na educação a distância até por dificuldade do professor em não acompanhar o processo de construção de conhecimento. Exemplos:

No ensino presencial o professor pode levar em consideração muitas coisas que ele tem no convívio/ numa prova tradicional, o aluno naquele dia por uma questão às vezes até orgânica/ uma nota aquém do resultado esperado, mas ele sabe por que ele acompanhou o processo (P02)

No ensino presencial, ela pode ser mais complexa/ porque você tem a convivência e consegue perceber nuances de melhoria desse aluno e graus de dificuldade daquele conteúdo/ educação a distância/ eu não sei qual foi o processo que esse aluno perseguiu (P04)

Palloff e Pratt (2002) salientam a necessidade, em EaD, de se “[...] abrir espaço para as questões pessoais. Deve ser algo que se faz deliberadamente e que se estimula durante o curso.”. Completam ainda dizendo que “Alguns participantes, quando descobrem que o elemento pessoal não está presente, podem se sentir isolados e sozinhos e, como resultado, pouco satisfeitos com a experiência.” (p. 54)

Também em dois argumentos os professores pesquisados apresentam críticas à educação a distância em relação ao comprometimento do aluno, com posicionamento favorável e contrário, quais sejam:

A distância, ele sabe que se ele deixar prá depois é mais um tempo que ele vai ter que, digamos, investir, perder (P09)

O comprometimento do aluno e a participação dele/ porque ele pode muito bem burlar o sistema (P11)

Com apenas um argumento a avaliação a distância é considerada mais exigente e produtiva.

Também com um único argumento faz-se referência ao *feedback*, que pode ser realizado tanto no presencial quanto na educação a distância.

Em um único caso, o professor não vê diferença entre o ensino presencial e educação a distância quando o assunto é avaliação da aprendizagem, conforme segue:

Olha, do ponto de vista conceitual, do ponto de vista dos objetivos eles não se diferem/ é o momento de sistematização de aprendizagem pro aluno/ desse ponto de vista eu não vejo nenhuma diferença (P01)

Verifica-se que os professores têm na educação a distância uma visão positiva no que se refere à avaliação da aprendizagem, de forma a suplantar a avaliação realizada no ensino presencial, uma vez que permite avaliações não pontuais, mais flexíveis quanto à aplicação, resultando em devolutivas melhoradas, aproximando-se das características da avaliação formativa, propiciando um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e possibilitando mudanças de curso quando necessárias.

Percebe-se, por parte dos docentes, uma preocupação relacionada à ausência do afetivo/emocional na educação a distância. No entanto, Nascimento, Silva e Barbosa (2001) em estudo que investigou as mensagens postadas em fóruns de discussão, demonstraram

[...] que os fóruns de discussão via Internet, favoreceram trocas de experiências onde está presente uma dimensão sócio-afetiva na interação entre os participantes dos grupos. Estes não apenas trocam informações a respeito das tarefas ou questões técnicas envolvidas na aprendizagem, mas também se comunicam de forma a trocar informações pessoais, expressam seus sentimentos em relação ao trabalho e em relação aos colegas e orientadores, refletem a respeito da própria aprendizagem, procuram se apoiar na resolução e enfrentamento das dificuldades. (p. 1)

O questionamento “Você acredita que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma avaliação adequada?” resultou em um posicionamento positivo pela maioria dos docentes – 58,3%, negativo em 33,3% e um dos professores – 8,3% respondeu que depende tanto do professor quanto do aluno uma vez que na avaliação presencial há o apoio

do professor enquanto na avaliação pelo AVA não há a presença do professor, conforme retratado na Tabela 04.

Tabela 04 – Crer na possibilidade de avaliação adequada quando da utilização do AVA.

Categorias	Frequência	%
Sim	7	58,3
1 – desde que utilize as ferramentas adequadas/ organizadas	4	33,3
2 – a mesma coisa, só que no virtual	1	8,3
3 – complexidade	1	8,3
4 – intercalados com encontros presenciais	1	8,3
Não	4	33,3
5 – complexidade: só avalia o geral	2	16,7
6 – condições de validade: não tem como verificar o que fez	1	8,3
7 – não: sem explicações	1	8,3
Depende	1	8,3
8 – apoio do professor: ausência	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Dos professores que acreditam haver uma avaliação adequada com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, a maior parte – 33,3% considera que tal condição é possível com a utilização de ferramentas adequadas, conforme as falas seguintes:

É o instrumento na verdade que vai dar o tom (P01)
 Possibilita desde que você consiga organizar essa situação didática (P05)
 Pode possibilitar uma avaliação de aprendizagem adequada a partir do momento que ele disponha de ferramentas que deem suporte às estratégias de avaliação definidas pelo professor pra atingir os objetivos pedagógicos da disciplina (P08)
 Acredito. Quando ele bem estruturado e quando se utiliza o material certo para essa ferramenta, eu acredito. (P11)

Arieira et al (2009), em estudo exploratório com alunos das séries finais do curso de Administração, chamam a atenção da importância da educação a distância no contexto educacional a partir do desenvolvimento de ferramentas de informática e de comunicações.

Ainda dentro de uma resposta positiva à questão, encontram-se três respostas diferentes. A primeira delas relaciona-se à similaridade tanto no presencial quanto no virtual conforme segue:

Eu acredito que sim/ é a mesma coisa de você pedir para um aluno fazer alguma coisa só que ele fez no ambiente virtual (P02)

Em outra resposta, o professor refere-se à complexidade, mas admite a possibilidade, pelo menos a princípio:

Eu acho mais complicado, avaliação, ela nunca diz o todo, mas eu acho que sim, a princípio sim (P07)

E na última, desde que se faça de modo intercalado:

Num primeiro momento há necessidade de um contato pessoal, presencial, vamos assim dizer e outros encontros posteriores. (P09)

Duas respostas – 16,7%, nega a possibilidade de se realizar uma avaliação adequada com o uso do AVA, encontrando-se em uma delas a preocupação por parte do docente de que o AVA não possibilita a expressão do sentido real do significado, apenas o significado social, conforme segue:

Eu acho que a avaliação falha, a possibilidade de avaliação falha, porque eu posso só avaliar a expressão do significado social, ou seja, aquilo que é geral da nossa compreensão (P10)

Um dos professores refere-se ao fato de que no uso do AVA, ele não tem como verificar em que condições a avaliação foi feita.

Finalmente, outro professor responde não, sem maiores explicações.

Entende-se que a maioria dos professores acredita que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma avaliação adequada e que isso se deve à utilização apropriada das ferramentas disponíveis no ambiente. Tais ferramentas têm a potencialidade de permitir que a avaliação seja feita com maior interação entre professor e aluno, como no caso da utilização do fórum, onde é possível, por meio do “ir e vir”, a realização de um *feedback* com qualidade, permitindo ao aluno um reposicionamento sobre o seu pensar, com a mediação do professor.

A questão “Quando você avalia utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem, você considera que a avaliação está sendo plenamente realizada ou precisa de uma complementação? Por quê?” buscava identificar se, na concepção dos professores, a utilização do AVA seria suficiente para se avaliar o aluno. A quase totalidade dos professores

entende que a avaliação realizada no AVA não é suficiente para avaliar o aluno conforme descrito na Tabela 05.

Tabela 05 – Necessidade ou não de complementação quando da utilização do AVA.

Categorias	Frequência	%
Precisa	10	100
1 – incompleto/insuficiente: o ensino a distância não consegue prever todas as situações/ impossibilidade da prática	6	60
2 – participação do professor: necessidade de acompanhamento no processo de ensino/aprendizagem/ diálogo	3	30
3 – legal: a lei exige	1	10
Total	10	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Para essa questão, 60% dos professores consideram o ensino a distância incompleto ou insuficiente já que não pode prever todas as situações, como se observa em algumas falas:

Ele vai precisar de complementação porque a própria situação do ensino a distância não consegue prever todas essas questões. (P05)

Precisa de complementação/ ela é insuficiente pra que eu possa avaliar realmente como é que tá se dando aquele pensamento, aquele processo de aprendizagem. (P06)

Eu sempre uso essa avaliação virtual/ como complemento, como atividade adicional pros alunos e nunca entendo ela como plena. (P12)

Posição semelhante tem Arieira et al (2009, p. 322) ao afirmarem que “[...] o papel principal da EaD não é o de substituir a educação tradicional, mas complementá-la na individualização dos conhecimentos de cada cidadão, de acordo com seus perfis, preferências e habilidades cognitivas.”

Outros três professores – 30%, consideram que a avaliação realizada no AVA precisa de complementação em razão de seu envolvimento no processo de avaliação da aprendizagem, há necessidade da participação do mesmo, em suas próprias palavras, a título de exemplos:

Eu acho que ela precisa de complementação, essa complementação tem a ver com a minha participação enquanto educador nesse processo de avaliação porque avaliação não é só pergunta e resposta (P04)

Ela precisa de complementação, eu preciso chegar até o aluno presencialmente, entabular um diálogo com ele, verificar o sentido que tá tendo a aprendizagem pra ele (P10)

Sem dúvida ela precisa sempre de uma complementação; hoje a gente trabalha com um público alvo que você tem que trabalhar o material pra que eles possam se comprometer a utilizar a ferramenta (P11)

O professor P08 salienta a necessidade de se realizar a avaliação presencial em função de uma exigência legal.

Dois professores, P01 e P02, acreditam que a avaliação da aprendizagem, realizada com o uso do AVA, não precisa de complementação se a mesma for bem feita e conseguir atingir os objetivos formulados.

Como se pode observar, a grande maioria dos docentes considera que a avaliação realizada com a utilização de AVA necessita de complementação, seja por ser a mesma incompleta ou porque não pode prescindir da participação do professor no processo. Considerando que o AVA é utilizado no ensino presencial de forma complementar e que a maior parte das relações entre professor e aluno se dá presencialmente, o posicionamento dos professores é passível de explicação na medida que os mesmos acabam por dar maior importância em sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A questão “Em relação à aprendizagem, você considera que o aluno tem um desempenho melhor na avaliação presencial ou no AVA? Por quê?” buscava a opinião dos professores acerca do desempenho dos alunos, mencionados na Tabela 06.

Tabela 06 – Desempenho melhor do aluno na avaliação presencial ou no AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – não é possível mensurar: não tenho elementos para isso.	6	46,1
2 – melhor no ambiente virtual de aprendizagem.	3	23,1
3 – igual.	2	15,4
4 – melhor na avaliação presencial.	2	15,4
Total	13	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Dos argumentos observados, seis deles – 46,1%, relatam a impossibilidade de mensurar, por diversas razões, seja por não ter elementos de comparação, por não ter tido experiências suficientes para fazê-lo ou pela necessidade de se fazer tal comparação de forma científica para se chegar a resultados confiáveis. Alguns exemplos:

Eu não tive muitas experiências de avaliação de aprendizagem no ambiente virtual (P03)

Isso é relativo, eu teria que pegar dois cursos iguais com objetivos e conteúdos iguais e analisá-los tanto na modalidade presencial e a distância (P08)

Acho um pouco prematuro, não consigo ter uma mensuração disso hoje (P11)

O desempenho dos alunos é apresentado como melhor em três dos argumentos – 23,1%, por considerar que o AVA tem elementos que superam a avaliação presencial e em função de que o aluno, ao utilizar o AVA, faz o seu próprio tempo. Empatados com dois argumentos cada, há a consideração de que o desempenho do aluno é igual, tanto na avaliação com o uso do AVA quanto na avaliação presencial e de que é melhor na avaliação presencial em razão da interação entre aluno e professor.

O que pode ser observado na maior parte dos posicionamentos dos docentes pesquisados é a impossibilidade de mensurar se o desempenho dos alunos é melhor na avaliação realizada com o uso do AVA, em função de não terem como comprovar, de forma científica, tal proposição. No restante dos posicionamentos as respostas não estão polarizadas, havendo a consideração de que o desempenho do aluno “é melhor quando é avaliado com o uso do AVA”, “igual” ou “melhor na avaliação presencial”. Essa discussão acerca do desempenho dos alunos ficou esclarecida a partir de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC), a partir das notas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Conforme informa Cafardo (2009), constatou-se que as notas de alunos que cursaram educação a distância são semelhantes à de alunos que fizeram cursos de ensino superior presenciais, quando analisados alunos com características semelhantes, dirimindo quaisquer dúvidas que ainda restavam sobre o desempenho dos estudantes nas duas modalidades, presencial e a distância.

Considerando o primeiro grupo de perguntas realizadas com os professores que procurava responder ao primeiro objetivo específico **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).”**, têm-se os seguintes resultados:

- O que pode ser observado na fala dos sujeitos é uma compreensão de educação a distância como a separação do professor e do aluno no tempo e espaço, o uso de tecnologia, além da flexibilidade, elementos que definem o conceito.
- Quanto à avaliação da aprendizagem, a maior parte dos argumentos (40,9%) revela que os professores a veem como instrumento de verificação e exame, enquanto 31,8% dos argumentos já retratam uma concepção de avaliação presente na década de 1990 que

entende a avaliação da aprendizagem como um processo que visa um resultado.

- No que se refere às diferenças do ensino presencial e a educação a distância, em relação à avaliação da aprendizagem, os argumentos tanto indicam críticas ao ensino presencial quanto alegam a ausência do afetivo/emocional na educação a distância.
- Quando questionados se acreditam na possibilidade de uma avaliação adequada no ambiente virtual, praticamente dois terços dos docentes responderam positivamente e um terço de forma negativa.
- A quase totalidade dos professores (8) entende que a avaliação realizada no AVA não é suficiente para avaliar o aluno, além de seis deles considerarem o ensino a distância incompleto ou insuficiente já que não pode prever todas as situações; apenas dois professores afirmam que a avaliação não precisa de complementação se a mesma for bem feita e conseguir atingir os objetivos formulados.
- Em 46,1% dos argumentos é retratada a impossibilidade de mensurar se o aluno tem um desempenho melhor na avaliação da aprendizagem realizada no ensino presencial ou no AVA por vários motivos e em 23,1% dos argumentos há a alegação que o desempenho dos alunos é melhor quando se utiliza o AVA para avaliar.

Depreende-se dos resultados anteriormente elencados acerca da concepção dos docentes sobre avaliação da aprendizagem em AVA que os professores possuem uma concepção de educação a distância voltada à separação entre o professor e aluno no tempo e espaço, concepção esta que encontra respaldo na definição do conceito assumido para efeito deste trabalho. Têm um posicionamento não absoluto sobre avaliação da aprendizagem, transitando em sua maior parte entre verificação e exame e uma parte menor entendendo avaliação como processo, apresentando certa proximidade com a avaliação formativa da aprendizagem.

Tal posicionamento encontra-se apoiado na própria evolução do conceito de avaliação da aprendizagem. Consideram que a avaliação realizada com o uso do AVA não é

completa, embora acreditem na possibilidade do ambiente virtual propiciar uma avaliação adequada em função da utilização das ferramentas do mesmo. Alegam não terem condições de avaliar se o aluno tem um desempenho melhor se a avaliação for realizada com o uso do AVA ou no presencial, posicionamento este suplantado por pesquisa relacionada ao assunto que demonstra similaridade no desempenho dos estudantes, em se considerando a modalidade de ensino presencial e educação a distância.

4.1.2 Concepção dos professores sobre práticas avaliativas

O segundo grupo de perguntas da entrevista realizada com os professores procurou responder ao objetivo específico **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.”**

A pergunta “Quais instrumentos de avaliação costuma usar para avaliar seus alunos?” buscava verificar os instrumentos mais utilizados pelos professores e a pergunta não fazia menção se no ensino presencial ou virtual. No entanto, nas respostas dos professores houve a separação entre avaliação no presencial e avaliação no virtual. No presencial, a maior parte das respostas foi encontrada nas chamadas avaliações tradicionais – 27%, com a utilização de provas escritas, sejam discursivas ou com questões objetivas, conforme Tabela 07. Tal resposta deve ter seu valor relativizado haja vista que a instituição tem por política a utilização de pelo menos uma prova escrita individual, responsável por quarenta por cento da nota do semestre. Nessa condição só resta ao professor utilizar, como instrumento, tal espécie de avaliação.

Tabela 07 – Instrumentos utilizados para avaliar os alunos no presencial.

Categorias	Frequência	%
1 – provas escritas discursivas/ avaliações tradicionais	13	27,0
2 – exercícios/ atividades de sala/ produção realizados em sala	6	16,2
3 – resumos/ artigos/ resenhas/ elaboração de texto/ trabalhos dissertativos	5	13,5
4 – situações-problema/ resolução de problemas	3	8,1
5 – seminários	3	8,1
6 – leitura obrigatória/ atividade reflexiva	3	8,1

7 – o próprio contato/ participação em sala de aula	2	5,4
8 – dramatização/ análise de comportamento	2	5,4
Total	37	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Atividade de sala responde por 16,2% dos argumentos e atividades que exigem alguma forma de análise, tais como artigo, resenha, entre outros, responde por 13,5% dos argumentos.

Do restante dos argumentos – 35,1%, estão os mais variados instrumentos para avaliação no ensino presencial.

Quanto aos instrumentos utilizados no AVA, não há uma polarização substantiva para quaisquer dos instrumentos, o que pode ser observado na Tabela 08.

Tabela 08 – Instrumentos utilizados para avaliar os alunos no virtual.

Categorias	Frequência	%
1 – tarefas	2	28,5
2 – desenvolvimento da capacidade de análise	2	28,5
3 – fóruns	1	14,3
4 – questionários	1	14,3
5 – atividades de leitura/ resenha/ interpretação	1	14,3
Total	7	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Excluído o percentual relativo à avaliação escrita individual, percebe-se o uso pelos professores, tanto no presencial quanto no virtual, de instrumentos que levem em consideração a necessidade do aluno realizar trabalhos que envolvam a produção de textos que exigem reflexão e análise.

A questão “Como você elabora os instrumentos de avaliação? Quais critérios costuma usar com mais frequência?” ficou prejudicada na sua primeira parte quando procurava identificar a forma como o professor elabora os instrumentos de avaliação já que os professores acabaram por responder somente sobre os critérios utilizados com maior frequência, descritos na Tabela 09.

Tabela 09 – Critérios utilizados com maior frequência.

Categorias	Frequência	%
-------------------	-------------------	----------

1 – reflexão/ aprendizagem: ato de entender, de perceber	7	38,9
2 – capacidade de solução de problemas	6	33,3
4 – capacidade de análise/ síntese	3	16,7
3 – construção de conhecimentos	2	11,1
Total	18	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Em primeiro lugar, os critérios utilizados com maior frequência se referem à utilização da reflexão/aprendizagem – 38,9%, o que pode ser visto em alguns exemplos a seguir:

Se meu aluno está aprendendo ou não (P01)
 Que ele permita que o aluno expresse o que ele efetivamente está pensando a respeito daquilo que foi discutido (P06)
 Que façam o aluno refletir como que aquilo repercute na prática (P09)
 Desenvolvimento intelectual e as formas de pensamento (P10)
 Capacidade do aluno entender o problema (P12)

Em segundo lugar – 33,3% dos argumentos referem-se à capacidade de resolução de problemas levando em consideração a prática e casos reais, o que pode ser observado nos exemplos a seguir:

Analisar casos, analisar situações pra fazer aplicação daqueles conceitos que a gente trabalhou. (P01)
 Adequando os conceitos que eles aprenderam às situações propostas (P08)
 Um caso real, alguma coisa prá ele solucionar prá mim. (P09)

Três argumentos têm por critério a capacidade de análise e síntese e dois argumentos, a construção de conhecimentos.

Nota-se a utilização, por parte dos docentes, de critérios, na maioria dos argumentos, que buscam certificar se o aluno está se desenvolvendo/aprendendo, tais como a aplicação prática de conceitos nos casos de solução de problemas. Esta aplicação prática permeia as falas dos professores como requisito de aprendizado, ao considerar que o aluno efetivamente aprendeu se puder realizar a reflexão e aplicar a teoria aos casos concretos.

A questão “A forma como você constrói o instrumento de avaliação para o ensino presencial é a mesma que utiliza para a avaliação em AVA? Descreva um exemplo.” procurava comparar a forma de construção do instrumento. Oito professores – 66,7% – negaram existir semelhança na forma de construção do instrumento para utilização no ensino

presencial e na utilização do AVA, enquanto quatro professores – 33,3% – alegam existir semelhança, o que pode ser visto na Tabela 10.

Tabela 10 – Semelhança na construção de instrumentos de avaliação.

Categorias	Frequência	%
Sim	4	33,3
1 – semelhantes: diferenciam-se apenas no tempo / com ressalvas	4	33,3
Não	8	66,7
2 – exigência: maior no virtual	2	16,7
3 – ferramentas: possibilidades de uso	2	16,7
4 – elaboração: ausência do professor	2	16,7
5 – subutilização: repositório de material	1	8,3
6 – cautela: em relação à autoria	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Dos professores que negaram semelhança na forma de construir o instrumento, três categorias empataram em 16,7%, sendo duas afirmativas dizendo haver maior exigência no ensino virtual, duas alegando que as ferramentas utilizadas no AVA possibilitam elaboração maior na construção do instrumento e outras duas afirmações exprimindo uma preocupação relacionada ao fato de que na avaliação com o uso do AVA, o instrumento precisa ser muito mais elaborado já que o mesmo tem que falar por si próprio, pois o aluno não conta com a presença do professor para possíveis explicações.

Duas categorias respondem por uma resposta cada, uma delas alegando a subutilização do AVA como repositório de material e outra expressando a preocupação quanto à autoria da avaliação, ou seja, se foi realmente aquele aluno quem fez a avaliação.

Corroborando com a posição da maioria dos professores que negaram existir semelhança na forma de construção do instrumento para utilização no ensino presencial e na utilização do AVA, Rodrigues e Lima (2006), considerando os dados de uma formação de professores realizada na Universidade Federal de Goiás, alertam para o fato de que, em um curso *on-line*, o planejamento e a avaliação não podem “[...] constituir na mera transposição de dispositivos didáticos do ensino presencial, já que a forma de lidar com o conhecimento e as ferramentas são diferenciadas.” (p. 312) para que a mediação e a aproximação aconteçam.

Quanto aos professores que alegaram existir semelhança, o sentido da resposta pode ser observado nos exemplos que seguem:

Eu crio algumas situações e peço para que o aluno produza a partir daí. Isso tanto no presencial quanto no ambiente virtual de aprendizagem. (P01)
 Eu peço que eles desenvolvam uma pesquisa e a partir daí produzam um artigo sobre esse material, eu posso fazer isso tanto na presencial como no a distância (P04)

Verifica-se pelo posicionamento da maioria dos professores que os mesmos percebem que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem se faz de forma diferenciada, não se configurando na mera transposição didática dos instrumentos que se utiliza no ensino presencial para o virtual, seja em função da maior exigência, da possibilidade do uso de ferramentas disponíveis no AVA ou pelo fato de que os instrumentos devam ser auto-explicativos, dado a ausência do professor para orientar o aluno em suas dúvidas.

Na questão “Você considera que o AVA acrescenta algo que melhore a realização da avaliação da aprendizagem? Por quê?” todos os professores responderam de forma positiva ao fato de que o AVA melhora a realização da aprendizagem, não havendo, portanto, resposta negativa à pergunta, o que pode ser visto na Tabela 11.

Tabela 11 – Melhoria na avaliação da aprendizagem com o uso do AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – melhoria de aprendizagem: formação de novas capacidades	4	33,3
2 – acessibilidade: facilidade de acesso à informação	3	25,0
3 – ferramentas: inexistentes no presencial/ novas possibilidades	2	16,7
4 – segurança: alunos se sentem mais seguros	2	16,7
5 – tempo: ampliação da sala de aula	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Quatro professores – 33,3% – entendem que a melhoria acontece em razão da necessidade da formação de novas capacidades, o que pode ser visto na fala a seguir:

O ensino a distância exige a formação de novas capacidades do aluno no processo de pesquisa e organização da atividade de estudo (P10)

Outros três professores – 25% – alegam que essa melhoria se deve à facilidade de acesso à informação, dado que o aluno pode fazê-lo conforme sua comodidade:

Na sua casa, aquele horário que você tá plenamente concentrado (09)

Dois professores alegam a melhoria na utilização de ferramentas existentes na avaliação com uso do AVA, o que não pode ser verificado no ensino presencial, conforme segue:

O ambiente virtual de aprendizagem/ ele nos possibilita o uso de algumas ferramentas que na presencialidade a gente não tem (P01)
 Sim, como eu disse, na verdade as tecnologias digitais/ elas permitem situações de avaliação que não são possíveis de serem desenvolvidas no ambiente presencial/ elas vão além da linguagem escrita (P08)

Outros dois professores remetem à questão da segurança sentida pelos alunos quando realizam avaliações com o uso do AVA já que eles não se sentem constrangidos pela pressão exercida no presencial, conforme relato:

Os alunos que faziam avaliações presenciais/ eles se sentiam mais seguros (P03)
 Não seja um momento de constrangimento e nem de nervoso ou qualquer outra coisa assim (P06)

Um único professor relata o interesse maior por parte do aluno já que o mesmo conta com um tempo maior para a realização das atividades quando utiliza o AVA.

Em um estudo de caso realizado pela equipe do Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (LEAH), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Oliveira et al (2007) sustentam que a avaliação em educação a distância “[...] estimula a aprendizagem e o sucesso do aluno, favorece-lhe a autoconfiança, já que é informado durante todo o tempo sobre o próprio progresso.” (p. 1) além do que a avaliação não acontece apenas em momentos formais, mas ao longo do processo.

A totalidade dos professores tem uma posição otimista em relação ao ambiente virtual de aprendizagem no que se refere à avaliação da aprendizagem pelos mais variados motivos, seja porque o uso do AVA faz nascer no aluno a necessidade de desenvolver novas capacidades para se lidar com o mesmo, seja em função das novas possibilidades que o AVA permite, tais como a facilidade de acesso, as ferramentas, ou até mesmo uma determinada tranquilidade gerada pela ausência de pressões sofridas como ocorre no ensino presencial.

Na pergunta “Há aspectos da avaliação da aprendizagem potencializados quando você utiliza o AVA para avaliar seu alunos? Quais? Por quê?”, na primeira categoria, apenas um dos argumentos foi no sentido de não saber se há aspectos da aprendizagem potencializados quando se utiliza o AVA para avaliação. Os outros dezessete argumentos –

94,4%, a quase totalidade, foram no sentido positivo, ou seja, há aspectos da avaliação da aprendizagem potencializados pelo AVA, conforme pode ser visualizado na Tabela 12.

Tabela 12 – Aspectos potencializados com o uso do AVA.

Categorias	Frequência	%
Não sei	1	5,6
1 – não sabe dizer	1	5,6
Sim	17	94,4
2 – melhoria de aspectos da aprendizagem	10	55,6
3 – independência/ autonomia	3	16,7
4 – trabalho em equipe	1	5,6
5 – avaliação entre pares	1	5,6
6 – facilidade de <i>feedback</i>	1	5,6
7 – avaliações melhores, mais provocativas	1	5,6
Total	18	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Na categoria aprendizagem, dez argumentos – 55,6% – levam em consideração a aprendizagem como sendo um dos aspectos potencializados pelo uso do AVA na avaliação da aprendizagem, conforme exemplos a seguir:

Essa questão do uso de outras linguagens que não a escrita (P08)

Interpretação (P09)

Um pouco de criatividade/ muitas vezes você fica surpreso, é uma resposta que você não esperava e fica até contente por não ter pensado nela, mas o aluno pensou. (P09)

A produção da escrita/ ela fica melhor potencializado pelo uso do próprio recurso, você tem a disposição dicionários, tradutores, corretores, quer dizer, a escrita pode ser mais rápida, pode ser corrigida (P10)

Três argumentos – 16,7% – levam em consideração a questão da autonomia do aluno para a construção do conhecimento. A título de exemplos:

Acho que no sentido de independência de construir o conhecimento (P02)

Quando ele tá ali sozinho, diante daquele desafio e ele tem que processar aquilo de forma individual, cria-se uma construção diferenciada (P11)

“Trabalho em equipe”, “avaliação entre pares”, “facilidade de *feedback*” e “avaliações mais provocativas”, respondem com apenas um argumento nos aspectos potencializados com o uso do AVA para avaliar a aprendizagem.

Para Silva (2006)

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 de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (p. 23)

Os docentes, em seus argumentos, são quase unânimes ao considerar que o AVA potencializa aspectos da avaliação da aprendizagem principalmente no que se refere à aprendizagem e à autonomia.

Na questão “Descreva o formato de avaliação utilizado no ensino presencial.”, a maior parte se refere a provas dissertativas – 31,3% – como sendo o formato principal de avaliação utilizado no ensino presencial, somado à categoria 5 – 9,4% – relativo a provas objetivas, em um total de 40,7% dos argumentos conforme a Tabela 13. Faz-se necessário reiterar o que foi exposto anteriormente a respeito da exigência da instituição na realização de uma avaliação ser realizada de forma individual e escrita respondendo por quarenta por cento da nota do aluno no semestre, de tal sorte que o resultado desta categoria deva ser relativizado.

Tabela 13 – Formato de avaliação utilizado no ensino presencial.

Categorias	Frequência	%
1 – provas dissertativas/ texto dissertativo	10	31,3
2 – atividades de sala/ trabalhos/ trabalhos em grupo/ trabalhos individuais/ elaboração de planos de aula	8	25,0
3 – atividade reflexiva/ leituras/ compreensão e interpretação/ produção de texto em sala de aula/ resenha	5	15,6
4 – resolução de problemas/ situações-problema/ estudo de caso	4	12,5
5 – provas objetivas/ questionários objetivos	3	9,4
6 – seminários	2	6,3
Total	32	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

As atividades de sala respondem por 25% dos argumentos como formato de avaliação no ensino presencial, seguido por atividade reflexiva – 15,6%, resolução de problemas – 12,5% e finalizando, seminários com 6,3%.

À exceção das provas dissertativas, pode-se observar que a maioria dos trabalhos relaciona algum tipo de atividade realizada em sala de aula, individual ou em grupo, o que permite a interação entre os alunos na construção do conhecimento e a aplicação dos conceitos aprendidos.

Com relação à questão “Descreva o formato de avaliação utilizado no ambiente virtual de aprendizagem.” a categoria mais representativa – 36,4% dos argumentos – refere-se a atividades que exigem do aluno análise e síntese, visto na Tabela 14.

Tabela 14 – Formato de avaliação utilizado no AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – análise/ síntese/ trabalho/ elaboração de texto/ resumo/ resenha/ construção de planejamento docente	8	36,4
2 – situações-problema/ resolução de problemas/ estudo de caso	5	22,7
3 – fórum	5	22,7
4 – diário de bordo	1	4,5
5 – elaboração de vídeo/ áudio/ fotos	1	4,5
6 – questionários	1	4,5
Total	22	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

As categorias “situações-problema” e “fórum” receberam 22,7% dos argumentos, e ficaram na segunda posição.

Empatados na terceira posição, com um argumento cada encontra-se o “diário de bordo”, “elaboração de vídeo/áudio/fotos” e os “questionários”.

Em relatório de pesquisa realizada por Nunes (2010), por meio de um estudo exploratório com professores atuantes em educação a distância de diversas instituições de ensino superior, em relação aos instrumentos de avaliação utilizados em EaD, ficou evidenciado o uso de uma grande diversidade de instrumentos, o que é considerado um ponto positivo pela autora já que “[...] só assim é possível atingir os objetivos que a educação moderna exige, principalmente quando se trata de EaD.” (p. 9)

Nesta pesquisa fica evidenciado que o formato de avaliação utilizado pelos docentes permite o “ir e vir” necessário ao aprendizado, consoante os aspectos relacionados à avaliação formativa, principalmente no que se refere ao propósito da mesma de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

A pergunta “Quais as ferramentas disponíveis no AVA que você costuma utilizar na avaliação de seus alunos?” procurava descobrir qual ou quais ferramentas são utilizadas com maior frequência para avaliação dos alunos, originando a Tabela 15.

Tabela 15 - Ferramentas disponíveis no AVA utilizadas na avaliação dos alunos.

Categorias	Frequência	%
1 – fórum	10	30,3
2 – questionário	5	15,1
3 – envio de arquivo	5	15,1
4 – atividades <i>online</i>	3	9,1
5 – diário de bordo	3	9,1
6 – vídeos	1	3,0
7 – Quis	1	3,0
8 – falso/verdadeiro	1	3,0
9 – completar lacunas	1	3,0
10 – resposta breve	1	3,0
11 – <i>feedback</i>	1	3,0
12 – Wiki	1	3,0
Total	33	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Com 30,3% dos argumentos, a ferramenta fórum foi a mais representativa, seguida de “questionário” e “envio de arquivos”, empatados com 15,1% dos argumentos. Com 9,1% cada, as ferramentas “atividades *online*” e “diário de bordo” ficaram empatadas. Outras ferramentas respondem por 21% dos argumentos.

Ao analisar as possibilidades de implementação de avaliação utilizando-se de fórum, para as atividades realizadas em duas das disciplinas pedagógicas presentes em três cursos de licenciatura que têm parte de sua carga horária oferecida *on-line*, Kratochwill (2007, p. 8) observou que “[...] a dinâmica do fórum de discussão acaba por ser mais um

complemento do fazer docente, mais um instrumento avaliativo que por suas características possibilita o acompanhar dialógico da construção do conhecimento.”

Destarte a polarização das respostas em relação à ferramenta fórum como a preferida para realizar a avaliação, nota-se o uso de forma variada das diversas ferramentas existentes no AVA, demonstrando um certo domínio por parte dos professores em relação às ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

A questão “Como você lida com o erro de seus alunos? Há um *feedback*? Como?” procurava descobrir se os professores utilizam o erro como fonte de aprendizado. Entretanto, os professores acabaram por responder se dão ou não *feedback* para o aluno, o que pode ser visto na Tabela 16.

Tabela 16 – Forma como lida como o erro dos alunos e *feedback*.

Categorias	Frequência	%
Sim	19	100
1 – avaliação virtual, compilação e devolutiva na ferramenta utilizada	9	47,4
2 – avaliação presencial, retorno presencial	5	26,3
3 – avaliação virtual, devolutiva no virtual, mas individual	4	21,0
4 – várias respostas e retornos no processo	1	5,3
Total	19	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Não houve respostas negativas em relação ao *feedback*.

Nas respostas positivas, 47,4% dos argumentos afirmam que o *feedback* é feito na própria ferramenta. A título de exemplos:

Quando é o ambiente virtual eu faço uma compilação dos erros mais comuns pra que eu não machuque o aluno/ anoto todos os erros a cada dez participações eu coloco uma devolutiva das apresentações que foram feitas até o momento (P03)

No ambiente virtual, faço as considerações, o grupo refaz, melhora, e quando o material tá todo formatado ele é disponibilizado para os outros membros da sala de aula (P04)

O próprio resultado que o Moodle dá quando você faz o questionário (P05)

Se for um fórum, esse *feedback* é dado durante a dinâmica do fórum e ao final é feito uma síntese das discussões que foram realizadas no mesmo (P08)

Segundo os resultados de uma pesquisa exploratória e descritiva, realizada em curso de pós-graduação em Novas Tecnologias na Educação da Universidade Estadual da Paraíba, Barros (2008) sustenta que o *feedback* é fundamental para que os alunos possam avaliar se estão atingindo os objetivos estabelecidos para o curso.

Na segunda categoria, 26,3% dos argumentos relataram que se a avaliação é realizada no presencial, o retorno também ocorre presencialmente, disposto nos relatos seguintes:

No caso de provas/ eu faço a correção depois e ai na correção eu acabo trocando ideia com eles/ eu corrijo nos moldes tradicionais lá e apontando, e fica bem feito até o texto, no começo até, bem assim acaba com a auto-estima, mas enfim, e ai eles acabam tendo que fazer essa correção (P02)

Sim, na avaliação tradicional, na aula seguinte eles têm a correção da avaliação (P04)

A terceira categoria, avaliação no virtual, devolutiva no virtual, mas individualmente, responde por 21% dos argumentos verificados, visto nos relatos:

Então eu olho todos os trabalhos feitos e envio e-mail pro aluno com a devolutiva daquilo que ficou satisfatório (P06)

Nesse trabalho escrito eles me mandavam, eu dava uma lida, eu respondia, apontava os pontos que eles poderiam melhorar (P07)

No questionário depois eu dou retorno sobre o resultado/ no próprio questionário aqui do Moodle ele permite que você faça comentário quando ele erra (P12)

Em um dos argumentos há a afirmação de que não se trabalha com o erro, mas com várias respostas e retornos no processo, conforme a fala do professor P10:

Eu não trabalho exatamente com o erro, eu trabalho na amplificação do acerto/ eu posso dar várias respostas e ter vários retornos do aluno até se alcançar o objetivo da atividade (P10)

O que fica patente nos argumentos dos docentes é o fato de que, independentemente da forma como este *feedback* é feito, podemos observar que o mesmo vai ao encontro de uma proposta de avaliação que privilegia o aprender/processo e não o aprender/produto, conforme salientado por Hoffmann (2005), quando a autora procura fazer uma aproximação da avaliação mediadora com a avaliação formativa.

A pergunta “Você estimula seus alunos a reverem as questões que erraram? Como?” procurava descobrir até que ponto os professores estimulam os alunos a aprender com o erro cometido, o que pode ser visualizado na Tabela 17.

Tabela 17 – Estímulo à revisão das questões erradas.

Categorias	Frequência	%
Sim	12	92,3
1 – devolutiva presencial: devolve as avaliações comentado os erros existentes/ mostrando as incoerências	6	46,1

2 – sim: sem explicações	3	23,1
3 – corrige no processo: durante a realização dos trabalhos	1	7,7
4 – enfatiza a reflexão: os próprios alunos devem achar os próprios erros	1	7,7
5 – no virtual: ferramentas de resposta	1	7,7
Não	01	7,7
6 – não: por não ter tempo	1	7,7
Total	13	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Apenas em um dos argumentos, a resposta foi negativa. Alegou-se a falta de tempo para fazê-lo.

Nos demais argumentos, a resposta foi positiva com 92,3% dos argumentos sendo positivos, dos quais 6 deles (46,1%) a devolutiva é feita no presencial apontando-se os erros cometidos e as incoerências existentes.

Em 23,1%, a resposta sinalizada foi positiva sem maiores explicações.

Empatados com um argumento cada, as categorias “corrige no processo”, “enfatiza a reflexão” e “ferramentas de resposta no virtual”, conforme relato:

Sim, sim, inclusive porque eu só aceito o trabalho depois que ele estiver inteiro corrigido. (P07)

Enfatizo a reflexão sobre o processo do pensamento e não sobre o erro objetivo, ou seja, como é que você chegou até aqui, reveja o pensamento, o processo de pensamento que você tá fazendo pra ver qual foi o resultado dele, é ele que vai ver o erro, não sou eu que vou apontar, entendeu. (P10)

Em relação ao estímulo à revisão do erro cometido pelo aluno, conforme explanado no item 1.2.1 deste trabalho, a posição de autores como Hoffmann (2008), Luckesi (2008), Álvarez Méndez (2002) e Hadji (1994) faz-se no sentido de que o erro deve servir como oportunidade de aprendizado e deve ser vislumbrado como integrante da aprendizagem.

A ação docente de estimular os alunos a reverem o erro se conforma com um dos aspectos da avaliação formativa, principalmente no dizer de Álvarez Méndez (2002) quando diz que “Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção.” (p. 14)

A questão “Com que frequência você avalia seus alunos no ensino presencial? E quando utiliza o AVA?” procurava fazer uma comparação em relação à frequência da avaliação no ensino presencial e no AVA, o que resultou na Tabela 18.

Tabela 18 – Frequência da realização de avaliação no ensino presencial.

Categorias	Frequência	%
1 – indefinido: muitas	3	21,4
2 – mensal	3	21,4
3 – fim de bloco/ fim de unidade temática	2	14,3
4 – quinzenal	2	14,3
5 – bimestral	2	14,3
6 – registros cotidianos de aula	1	7,1
7 – quatro no semestre	1	7,1
Total	14	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Empatados em primeiro lugar com 21,4% dos argumentos, estão as respostas “avalio muitas vezes” e “mensalmente”.

“Fim de bloco”, “quinzenal” e “bimestral” respondem por 14,3% com dois argumentos cada.

Com apenas um argumento cada, aparecem “registro cotidiano de aula” e “quatro vezes no semestre”.

A Tabela 19 organiza as respostas dos professores quando solicitados a responderem em relação à frequência de avaliação quando da utilização do AVA.

Tabela 19 – Frequência da realização de avaliação no AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – maior que no presencial	3	25,0
2 – indefinido: muitas	2	16,7
3 – mensal	2	16,7
4 – semestral	2	16,7
5 – fim de unidade temática	1	8,3
6 – semanal	1	8,3
7 – bimestral	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Em 25% dos argumentos, os professores afirmaram que a avaliação realizada com a utilização do AVA é feita mais vezes do que no ensino presencial.

Empatados com 16,7% dos argumentos estão as opções “indefinido (muitas)”, “mensal” e “semestral”.

“Fim de unidade temática”, “semanal” e “bimestral”, cada um responde por um argumento.

É de se notar que a frequência com que se realiza a avaliação com o uso do ambiente virtual de aprendizagem é maior quando comparado ao ensino presencial, o que possibilita evidenciar que a avaliação realizada com o uso do AVA tende a uma aproximação da avaliação formativa quando se trata de uma avaliação da aprendizagem sistemática, realizada durante o processo de ensino e aprendizagem; avaliações mais frequentes ampliam a possibilidade de os alunos terem maior êxito em seu aprendizado e desenvolvimento na medida em que permitem uma maior interação com o professor possibilitando-o refletir sobre sua prática e sobre o redirecionamento das inconformidades de entendimento dos alunos.

A questão “No total da nota do aluno, qual é o valor total que você atribui nas atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem?”, as respostas dos professores estão organizadas na Tabela 20.

Tabela 20 – Percentual da nota total do aluno atribuído às atividades desenvolvidas no AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – até 30%	3	25,0
2 – até 40%	3	25,0
3 – até 10%	2	16,7
4 – até 20%	2	16,7
5 – até 50%	1	8,3
6 – não atribui nota	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Do total de professores, 25% atribui até 30% da nota nas atividades realizadas no AVA, empatados com outros 25% que atribuem até 40%.

Empatados em 16,7% dos casos, professores atribuem até 10% e até 20% da nota total dos alunos.

Apenas um professor atribui até 50% da nota nas atividades realizadas no AVA enquanto um outro professor não atribui nota alguma nessas atividades.

Deve-se salientar o fato de a instituição recomendar que o percentual a ser utilizada para a avaliação realizada em AVA deve ser, no máximo, 20% do total da nota, o que não é seguido por sete docentes (58,3%) ao atribuírem valor maior.

A pergunta “O que você considera positivo e negativo da avaliação realizada no AVA?” procurava estabelecer considerações positivas e negativas por parte dos professores em relação à avaliação realizada no AVA, conforme a Tabela 21, resultando em 11 considerações positivas e 12 considerações negativas

Tabela 21 – Considerações positivas e negativas da avaliação realizada no AVA.

Categorias	Frequência	%
Positivo	11	47,8
1 – possibilidades maior de acompanhamento e de <i>feedback</i>	3	13,0
2 – possibilidades de pesquisa e uso de ferramentas diversas	3	13,0
3 – independência: para construir o conhecimento e a expressão	2	8,7
4 – interação e tempo de elaboração	1	4,3
5 – melhoria de criatividade e inovação	1	4,3
6 – ambiente que o aluno goste	1	4,3
Negativo	12	52,7
7 – autoria: dúvidas se foi o aluno que fez	4	17,4
8 – relação afetiva/emocional professor/aluno: ausência	2	8,7
9 – negligenciar a avaliação no AVA	1	4,3
10 – falta de hábito do professor e aluno	1	4,3
11 – desconhecimento de processo de construção	1	4,3
12 – falta de acesso	1	4,3
13 – resposta do aluno não representa a totalidade da compreensão	1	4,3
14 – prática: ausência	1	4,3
Total	23	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

“Possibilidades maior de acompanhamento e de *feedback*”, e “possibilidades de pesquisa e uso de ferramentas diversas”, com três argumentos cada, respondem por 26% das respostas positivas, enquanto independência para construir o conhecimento e expressão respondem por 8,7% dos argumentos.

Okada e Almeida (2006) sustentam que “Compartilhar resultados dos instrumentos de avaliação durante o curso é importante e pode propiciar novas reflexões, sugestões e direcionamentos, visando desenvolver a maturidade, pensamento crítico e aprimorar a autoria.”(p. 276)

Outras considerações positivas respondem por 12,9% com um argumento cada, referem-se à interação e ao tempo de elaboração, melhoria de criatividade e inovação e ambiente que o aluno goste.

Nas considerações negativas, a maior parte, com 17,4% dos argumentos, preocupa-se com a questão da autoria, ou seja, com dúvidas se foi o aluno mesmo quem fez as atividades em função da possibilidade de fraudes.

Otsuka e Rocha (2002), relatando experiências de avaliação formativa em cursos totalmente a distância, argumentam que pelo fato da avaliação formativa ser contínua “[...] esta forma de avaliação permite também alguma forma de autenticação da identidade do aluno, pela familiarização com o estilo e habilidades do mesmo.” (p. 146). Dessa forma, como na avaliação formativa há um acompanhamento e orientação dos alunos em suas participações nos trabalhos individuais e em grupo, há um desestímulo à fraude.

Dois argumentos retratam a questão da ausência da relação afetiva/emocional professor/aluno, o que pode ser observado nos relatos seguintes:

O problema é aquele momento da relação concreta do professor e aluno, da expressão afetiva/emocional na criação do sentido, a minha percepção do sentido que tem pra pessoa no ambiente virtual pode ser muito falseada (P10)
 Você não tá interagindo com o aluno/ o grande problema dessa questão do vai e vem, vai e vem, vai e vem, você não vivencia (P12)

Em 25,8%, seis argumentos, têm-se uma resposta cada, com as mais variadas considerações negativas.

Para esta questão, de maneira geral, pode-se considerar a avaliação realizada em AVA como positiva haja vista que as considerações negativas são refutadas pelas pesquisas apresentadas, seja em relação à autoria ou até mesmo em relação ao afetivo/emocional como já demonstrado anteriormente neste trabalho.

A questão “Considere uma situação hipotética em que teria que avaliar seus alunos apenas pelo AVA. Como se sentiria? Quais as limitações que isso acarretaria no seu ensino? Quais os ganhos que isso traria ao seu ensino?” procurava descobrir, a partir de uma situação hipotética, sensações do professor e, na opinião deles, limitações e ganhos ao se

realizar uma avaliação exclusivamente por intermédio de um AVA, o que resultou nas Tabelas 22, 23 e 24.

Tabela 22 - Sensações em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA

Categorias	Frequência	%
1 – sensações positivas	9	75,0
2 – sensações negativas	3	25,0
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

As sensações positivas suplantam as negativas em uma relação de três por um, ou seja, nove professores se sentem bem enquanto outros três têm sensações negativas.

Tabela 23 - Limitações em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA

Categorias	Frequência	%
1 – nenhuma	3	25,0
2 – contato pessoal/ acompanhamento do aluno	3	25,0
3 – tempo do professor e tempo de resposta	2	16,7
4 – físicas	1	8,3
5 – autoria: se é o aluno quem realmente faz	1	8,3
6 – dificuldades de uso	1	8,3
7 – a prática	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Quanto às limitações, três professores (25%) consideram não haver nenhuma. Outros três (25%) relatam a questão do contato pessoal como necessário à realização da avaliação, o que pode ser observado nos relatos:

O contato pessoal, eu acredito que ainda tem um grande peso na avaliação (P03)
Verificar o aluno executando aquilo a que o ensino se propõe na realidade, então eu perco essa possibilidade concreta, real de, inclusive incentivar o sentido do ser professor (P10)

Dois professores (16,7%) preocupam-se com o seu próprio tempo e o tempo de resposta ao aluno.

Quatro professores, com uma resposta cada, têm outras preocupações como as limitações físicas, a questão da autoria, as dificuldades de uso e a não possibilidade da prática no uso do AVA.

Tabela 24 - Ganhos em uma situação hipotética de avaliar apenas pelo AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – flexibilidade: tempo para o aluno e para o professor	5	41,7
2 – conhecimento: ampliação	2	16,7
3 – independência	1	8,3
4 – desdobramento: [possibilidades de navegação em várias mídias]	1	8,3
5 – uso de outras linguagens que não a escrita	1	8,3
6 – comprometimento do aluno	1	8,3
7 – controle: facilidade para organizar-se [o professor]	1	8,3
Total	12	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Em relação aos ganhos decorrentes em função de a avaliação ser realizada exclusivamente com o uso do AVA, a maior parte dos professores (41,7%) relatam a maior flexibilidade proporcionada pela AVA tanto para os alunos como para os professores.

Dois professores (16,7%) declaram a possibilidade de agregar maior conhecimento por parte do aluno.

Cinco professores, com uma resposta cada, perfazendo um total de 41,5%, retratam questões relacionadas à independência, possibilidades de uso em várias mídias, uso de outras linguagens diferentes da escrita, maior comprometimento do aluno e uma maior possibilidade de controle por parte do professor já que está tudo registrado no AVA.

Em uma situação hipotética onde os professores utilizariam apenas o AVA para avaliar os alunos, a maior parte dos docentes não tem restrições e consideram a flexibilização do tempo do aluno e do professor como sendo o maior ganho na situação, no entanto, no que se refere às limitações, há preocupação relativa ao contato pessoal e ao acompanhamento do aluno.

Considerando o segundo grupo de questionamentos realizado com os professores que procurava responder ao objetivo específico **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.”** têm-se os seguintes resultados:

- Questionados sobre os instrumentos utilizados para realizar a avaliação dos alunos, no presencial, a maior parte das respostas foi encontrada nas chamadas avaliações tradicionais – 27%, com a utilização de provas escritas, mas tal resposta deve ser relativizada em função de

política da instituição na exigência de avaliações formais com 40% da nota do semestre; com a utilização do AVA, as respostas mais representativas resultaram em “tarefas” e “desenvolvimento da capacidade de análise” com 28,5% dos argumentos cada.

- Sobre os critérios utilizados com maior frequência na elaboração dos instrumentos de avaliação, a maior parte dos argumentos (38,9%) repousam nos que utilizam a reflexão e, em segundo lugar (33,3%) a capacidade de resolução de problemas.
- Perguntados se a forma como constrói o instrumento para o ensino presencial é a mesma utilizada para o uso do AVA, a maior parte dos professores (8) negou existir semelhança, por considerarem, entre outros motivos, “maior exigência no virtual”, “possibilidade de uso de ferramentas” e a “ausência do professor” para acompanhar a aplicação. Quatro professores alegam existir semelhança.
- Todos os professores responderam de forma positiva ao fato de que o AVA melhora a realização da aprendizagem, quatro professores dizem que isso se dá em razão “da necessidade da formação de novas capacidades” e três professores em razão da “facilidade de acesso à informação”.
- Quando questionados se há aspectos potencializados quando utilizam o AVA para avaliar os alunos, a quase totalidade dos argumentos (94,4%) foram no sentido positivo, principalmente o aspecto aprendizagem (55,6%).
- O formato de avaliação principal utilizado no ensino presencial corresponde às provas dissertativas (31,2%), enquanto no ambiente virtual de aprendizagem, a categoria mais representativa, com 36,4% dos argumentos, corresponde a atividades que exigem do aluno análise e síntese.
- Um terço dos argumentos elege, no AVA, o fórum como a ferramenta disponível que os professores utilizam com maior frequência na avaliação de seus alunos.
- A totalidade dos professores dá *feedback* quando os alunos erram; o *feedback* é realizado na própria ferramenta quando utilizam o virtual e

feito presencialmente quando a atividade é realizada no ensino presencial.

- A quase totalidade dos professores (92,3% dos argumentos) estimula os alunos a reverem as questões que erraram.
- Em relação à frequência com que os professores avaliam seus alunos no ensino presencial, as respostas foram diversificadas sendo a maior parte dos argumentos entre “muitas” e “mensal”, enquanto no virtual a frequência é relatada como maior do que no presencial.
- Do total da nota do aluno, quando utiliza o AVA, a maior parte dos professores (50%) atribui até 40% do valor total da nota.
- “Possibilidade maior de acompanhamento e de *feedback*” e “possibilidades de pesquisa e uso de ferramentas diversas” é o que os professores consideram de positivo no uso do AVA para avaliar os alunos, enquanto “dúvidas em relação à autoria” é o considerado de negativo.
- Considerando uma situação hipotética em que os professores teriam que avaliar os alunos apenas utilizando o AVA, nove professores alegam que se sentiriam bem, enquanto três professores têm sensações negativas para tal fato. Do total dos professores, 25% não veem nenhuma limitação em relação ao ensino com o uso exclusivo do AVA para avaliar os alunos, enquanto outros 25% sentem necessidade do contato pessoal. Cinco professores declaram que o maior ganho nessa situação é a flexibilidade do tempo do professor e do aluno.

Ao se considerar a concepção dos docentes sobre as práticas avaliativas, entende-se que há uma preferência, no ensino presencial, pelas chamadas avaliações tradicionais (provas escritas, dissertativas) aplicadas com frequência indefinida, onde se procura a persecução da reflexão por parte do aluno e de sua capacidade de solução aos problemas apresentados. Os docentes estimulam seus alunos a reverem os erros cometidos através de *feedback* realizado presencialmente quando se trata do ensino presencial.

Os docentes consideram que o ambiente virtual de aprendizagem melhora a aprendizagem, onde as avaliações são realizadas com maior frequência e construídas de forma diferenciada, elegendo o fórum como a ferramenta disponível no AVA como preferida para realizar avaliação, em que se atribui até quarenta por cento do total da nota do aluno.

Consideram que o uso AVA é positivo uma vez que dispõe de ferramentas que propiciam um maior acompanhamento do aluno, principalmente em se tratando de *feedback*, além de permitir, por parte do aluno, a realização de pesquisas.

O posicionamento pode ser reflexo do fato de os professores que utilizam as salas virtuais, terem sido sujeitos de um curso de capacitação realizado pela instituição, no segundo semestre de 2006, para lidar com o AVA disponibilizado pela mesma, onde foram habilitados a selecionarem com mais propriedade os recursos do ambiente virtual.

Na utilização do AVA, enquanto parte dos docentes não vê nenhuma limitação ao uso para realizar avaliação, outros consideram que o AVA prescinde do contato pessoal; mesmo assim, os docentes, em sua maioria, não têm restrições se tiverem que utilizar exclusivamente o ambiente virtual de aprendizagem para avaliar os alunos.

4.2 A pesquisa com os alunos

A pesquisa com os alunos foi desenvolvida a partir de um questionário (Apêndice B), com nove afirmações, de A a I, uma questão mista (J) e duas questões abertas, K e L.

4.2.1 A percepção dos alunos quanto à contribuição do AVA na formação deles

A pesquisa procurou responder ao objetivo específico **“Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.”**

Nas afirmações, os sujeitos da pesquisa deveriam fazer a opção entre cinco possibilidades, quais sejam: 1 – Não tenho opinião formada, 2 – Discordo totalmente, 3 – Discordo parcialmente, 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente. A partir das respostas dos alunos, foi utilizado o *software* SPSS para a tabulação dos dados e obtenção das frequências das respostas.

As afirmações relacionam avaliação, seja ela realizada presencialmente ou no AVA, a aprendizagem, a frequência de realização da avaliação e a forma como o aluno

lida ou é levado a lidar com o erro, além de fazer um comparação em que o aluno aprende mais, se na avaliação realizada presencialmente ou a realizada no ambiente virtual de aprendizagem.

A afirmação (A) “A minha aprendizagem é melhor na avaliação presencial”, considerando as respostas em que os pesquisados concordavam com a afirmativa, seja totalmente ou parcialmente, somaram 87,6% das respostas, evidenciando que a grande maioria dos alunos consideram a avaliação presencial como aquela que possibilita uma aprendizagem melhor, conforme demonstrado na Tabela 25.

Tabela 25 – Aprendizagem melhor na avaliação presencial.

	Frequência	Percentual
Concordo totalmente	111	47,4
Concordo parcialmente	94	40,2
Discordo parcialmente	14	6,0
Não tenho opinião formada	9	3,8
Discordo totalmente	6	2,6
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Na afirmação (B) “Sou avaliado com mais frequência no ensino presencial”, os sujeitos da pesquisa manifestaram concordância total e parcial, em 89,7% das respostas, demonstrando que o formato mais utilizado para avaliação, aos olhos dos sujeitos pesquisados, não deixa dúvidas de que é a avaliação realizada no ensino presencial, conforme a Tabela 26.

Tabela 26 – Avaliação com mais frequência no ensino presencial.

	Frequência	Percentual
Concordo totalmente	111	47,4
Concordo parcialmente	99	42,3
Discordo parcialmente	12	5,1
Discordo totalmente	8	3,4
Não tenho opinião formada	4	1,7
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Quando solicitados a assinalar a resposta à afirmativa (C) “Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado no ensino presencial”, 75,7% dos respondentes, total e parcialmente, concordaram que realizam a revisão do erro cometido quando são avaliados no ensino presencial, com uma parcela discordando, parcial e totalmente de 22,2%, visualizado na Tabela 27.

Tabela 27 – Revisão das questões que responde errado no ensino presencial.

	Frequência	Percentual
Concordo totalmente	90	38,5
Concordo parcialmente	87	37,2
Discordo parcialmente	40	17,1
Discordo totalmente	12	5,1
Não tenho opinião formada	5	2,1
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Na afirmativa (D) “Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual avalia melhor quando realiza avaliação presencial”, 68,4% dos sujeitos concordaram, parcial e totalmente que, em uma disciplina que realiza as duas formas de avaliação, a faz melhor quando realiza no presencial e 23,9% discordaram parcial e totalmente, tendo em vista os resultados apurados na Tabela 28.

Tabela 28 – Disciplina que faz avaliação presencial e no AVA, avalia melhor no presencial.

	Frequência	Percentual
Concordo parcialmente	83	35,5
Concordo totalmente	77	32,9
Discordo parcialmente	38	16,2
Discordo totalmente	18	7,7
Não tenho opinião formada	18	7,7
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

A afirmativa (E) “A minha aprendizagem é melhor quando a avaliação é realizada com o uso do Ambiente Virtual” é a primeira a perscrutar os sujeitos da pesquisa no sentido de se incluir o AVA como local de avaliação. O que se pode notar é que os sujeitos discordam, tanto parcial quanto totalmente, em um volume de 63,7% das respostas, apontando que seu aprendizado não se dá de um jeito melhor quando se utiliza o AVA, colimando com

as repostas da primeira afirmativa, mesmo que em menor quantidade. Uma parcela de 29,5% concordou, parcial e totalmente, com a afirmativa de que sua aprendizagem é melhor com a utilização do AVA, mesmo assim, tal parcela corresponde a menos da metade daquelas que responderam em sentido inverso, evidenciado na Tabela 29.

Tabela 29 – Aprendizagem melhor na avaliação com o uso do AVA.

	Frequência	Percentual
Discordo parcialmente	90	38,5
Discordo totalmente	59	25,2
Concordo parcialmente	57	24,4
Não tenho opinião formada	16	6,8
Concordo totalmente	12	5,1
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Sob o ponto de vista da frequência da avaliação, a afirmativa (F) “Sou avaliado com mais frequência nas disciplinas que utilizam o Ambiente Virtual”, evidencia os resultados referentes à segunda afirmativa, considerando que 68,8% dos sujeitos discordaram, total e parcialmente, que são avaliados com mais frequência quando é utilizado o AVA, conforme resultados da Tabela 30, reafirmando a frequência maior quando a avaliação ocorre no ensino presencial. Concordam parcial e totalmente com a afirmativa 25,6% das respostas, um pouco mais que um terço dos que discordaram.

Tabela 30 – Avaliação com mais frequência com o uso do AVA.

	Frequência	Percentual
Discordo totalmente	93	39,7
Discordo parcialmente	68	29,1
Concordo parcialmente	41	17,5
Concordo totalmente	19	8,1
Não tenho opinião formada	13	5,6
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Reafirmando o posicionamento dos sujeitos pesquisados na resposta à afirmativa (C), 62,4% discordaram, total e parcialmente, da afirmativa (G) “Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado com o uso do Ambiente Virtual”,

demonstrando que a revisão do erro ocorre muito mais na avaliação presencial do que na avaliação com o uso do AVA. Ainda na Tabela 31, pode-se observar que 29,9% concordam, parcial e totalmente, com a afirmativa, respondendo por menos da metade dos que responderam em sentido oposto.

Tabela 31 – Revisão das questões que responde errado com o uso do AVA.

	Frequência	Percentual
Discordo totalmente	74	31,6
Discordo parcialmente	72	30,8
Concordo parcialmente	51	21,8
Concordo totalmente	19	8,1
Não tenho opinião formada	18	7,7
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Quando solicitados a responder sobre a afirmativa (H) “Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual avalia melhor quando realiza avaliação pelo Ambiente Virtual”, 65,3% dos sujeitos discordaram, total e parcialmente, reafirmando o posicionamento relativo à quarta afirmativa, no sentido de que uma disciplina que realiza as duas formas de avaliação, a faz melhor quando realiza no presencial, conforme observado na Tabela 32. Ainda na mesma tabela, concordam, parcial e totalmente, 26,1% dos respondentes, pouco menos do que a metade daqueles que responderam em sentido contrário.

Tabela 32 – Disciplina que faz avaliação presencial e no AVA, avalia melhor no AVA.

	Frequência	Percentual
Discordo totalmente	82	35,0
Discordo parcialmente	71	30,3
Concordo parcialmente	48	20,5
Não tenho opinião formada	20	8,5
Concordo totalmente	13	5,6
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Diversamente do posicionamento apresentado pelos alunos nas questões anteriores, Jaques, Rodrigues e Takemura (2008), em pesquisa realizada sobre avaliação do desempenho de alunos de um curso de enfermagem na utilização de um ambiente de suporte

ao ensino-aprendizagem em uma Universidade Paranaense, concluíram que “[...] os acadêmicos do grupo que tiveram acesso a ferramenta apresentaram melhores resultados em relação ao grupo que não utilizou o ambiente virtual de aprendizagem.” Os mesmos autores ainda relatam que, nas avaliações bimestrais, os alunos que utilizaram o recurso tecnológico obtiveram um nível de acertos nitidamente superior nas questões dissertativas em relação aos alunos que não utilizaram o ambiente virtual de aprendizagem.

Em relação à afirmativa (I) “A forma como é realizada a avaliação com o uso do Ambiente Virtual contribui para a minha formação”, não obstante o direcionamento das respostas anteriores com preferência para com a avaliação realizada no ensino presencial, pode-se observar que, conforme descrito na Tabela 33, 59% dos sujeitos consideraram proveitosa a avaliação realizada com o uso do AVA, contribuindo para a formação, já que concordaram, parcial e totalmente com a afirmativa, enquanto 32% discordam parcial e totalmente.

Tabela 33 – A avaliação com o uso do AVA contribui para a formação.

	Frequência	Percentual
Concordo parcialmente	91	38,9
Concordo totalmente	47	20,1
Discordo parcialmente	45	19,2
Discordo totalmente	30	12,8
Não tenho opinião formada	21	9,0
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

As respostas tabuladas nas Tabelas 25 a 33, evidenciam que os alunos consideram que a avaliação realizada no ensino presencial possibilita uma melhor aprendizagem, pois são avaliados com maior frequência, além de revisarem o erro cometido, em detrimento da avaliação realizada no ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, contrário senso, consideram proveitosa a avaliação realizada com o uso do AVA.

A questão (J) solicitava ao respondente que o mesmo ordenasse de 1 a 7 a forma pela qual melhor aprende em se tratando de avaliação da aprendizagem considerando as seguintes opções dadas: questões objetivas, questões dissertativas, seminários, produção de textos, trabalhos em sala, trabalhos extra-sala e estudos de caso.

Os dados foram tabulados de tal sorte que, a partir das opções dadas, pudessem gerar tabelas de frequência que demonstrassem da primeira à sétima, aquelas

opções de avaliação que tivessem a maior preferência por parte dos respondentes. Dessa forma, foram geradas sete tabelas, considerando 191 questionários com respostas válidas totalizando 81,6%, e 43 questionários, 18,4% do total, que não assinalaram o solicitado ou assinalaram de forma errônea, categorizados como sem resposta.

De acordo com a Tabela 34, a preferência da maior parte dos entrevistados (22,2%) é por trabalhos realizados em sala de aula como a primeira forma pela qual melhor aprende na avaliação da aprendizagem, seguidos de forma equilibrada por questões objetivas – 14,5%, questões dissertativas – 14,1% e seminários com 13,2%.

Tabela 34 - Primeira forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Trabalhos em sala	52	22,2
Sem resposta	43	18,4
Questões objetivas	34	14,5
Questões dissertativas	33	14,1
Seminários	31	13,2
Estudos de Caso	20	8,5
Trabalhos extra-sala	12	5,1
Produção de textos	9	3,8
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Os trabalhos em sala de aula respondem também pela preferência dos sujeitos pesquisados como segunda forma pela qual melhor aprendem na avaliação da aprendizagem com um total de 15,8%, conforme demonstrado na Tabela 35, seguidos, nesse caso, pelas questões objetivas – 12,4% e questões dissertativas com 12,0%.

Tabela 35 - Segunda forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Sem resposta	43	18,4
Trabalhos em sala	37	15,8
Questões objetivas	29	12,4
Questões dissertativas	28	12,0
Estudos de Caso	27	11,5
Trabalhos extra-sala	26	11,1
Seminários	26	11,1

Produção de textos	18	7,7
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Estudos de caso e seminários, com 14,5% e 14,1%, respectivamente, são a terceira melhor forma que os sujeitos pesquisados declaram melhor aprender na avaliação da aprendizagem, seguidos de forma equilibrada por trabalhos extra-sala – 13,2%, e trabalhos de em sala de aula e produção de textos com participação igual de 12,4%, conforme expresso na Tabela 36.

Tabela 36 - Terceira forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Sem resposta	43	18,4
Estudos de Caso	34	14,5
Seminários	33	14,1
Trabalhos extra-sala	31	13,2
Produção de textos	29	12,4
Trabalhos em sala	29	12,4
Questões dissertativas	19	8,1
Questões objetivas	16	6,8
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Com a maior parte das respostas dos sujeitos – 18,4%, a quarta forma pela qual melhor aprendem na avaliação da aprendizagem são os trabalhos extra-sala, conforme evidenciado na Tabela 37, seguidos por questões objetivas com 12,4%.

Tabela 37 - Quarta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Trabalhos extra-sala	43	18,4
Sem resposta	43	18,4
Questões objetivas	29	12,4
Seminários	26	11,1
Produção de textos	26	11,1
Questões dissertativas	25	10,7
Trabalhos em sala	24	10,3
Estudos de Caso	18	7,7

Total	234	100,0
-------	-----	-------

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Questões dissertativas respondem por 15,8% da preferência dos respondentes e são a quinta melhor forma pela qual os alunos melhor aprendem na avaliação da aprendizagem, conforme a Tabela 38, seguidas por produção de textos com 13,7% das respostas.

Tabela 38 - Quinta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Sem resposta	43	18,4
Questões dissertativas	37	15,8
Produção de textos	32	13,7
Trabalhos extra-sala	29	12,4
Estudos de Caso	28	12,0
Seminários	25	10,7
Trabalhos em sala	23	9,8
Questões objetivas	17	7,3
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

Com 14,1%, produção de textos lidera a sexta forma pela qual melhor aprendem os sujeitos pesquisados na avaliação da aprendizagem, seguida de maneira bastante equilibrada por estudos de caso – 12,8%, questões dissertativas e trabalhos extra-sala – 12,4%, questões objetivas e seminários – 12,0%, conforme demonstrado na Tabela 39.

Tabela 39 - Sexta forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Sem resposta	43	18,4
Produção de textos	33	14,1
Estudos de caso	30	12,8
Questões dissertativas	29	12,4
Trabalhos extra-sala	29	12,4
Questões objetivas	28	12,0
Seminários	28	12,0
Trabalhos em sala	14	6,0
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

A sétima e última melhor forma pela qual melhor aprendem na avaliação da aprendizagem os sujeitos da pesquisa, com 19,2% das respostas, a produção de textos tem a preferência, seguida por questões objetivas – 16,2% e estudos de caso com 15,0%, visível na Tabela 40.

Tabela 40 - Sétima forma como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual
Produção de textos	45	19,2
Sem resposta	43	18,4
Questões objetivas	38	16,2
Estudos de Caso	35	15,0
Seminários	22	9,4
Trabalhos extra-sala	21	9,0
Questões dissertativas	18	7,7
Trabalhos em sala	12	5,1
Total	234	100,0

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

O que podemos depreender do estudo dos dados tabulados nas sete últimas tabelas (34 a 40) é que os sujeitos da pesquisa têm por preferência os trabalhos em sala de aula como a forma que melhor aprendem na avaliação da aprendizagem, evidenciado nas Tabelas 34 e 35. As demais opções aparecem liderando sozinhas ou acompanhadas nas tabelas posteriores, à exceção das questões objetivas, que aparecem sempre seguindo as líderes nas Tabelas 34, 35, 37, e 40.

Ainda considerando a questão (J), solicitava-se que o respondente, após ordenar as opções de 1 a 7, justificasse a sua escolha. Dessa forma, foi gerada a Tabela 41 através da técnica de análise de conteúdo com treze categorias. Confirmando o que foi demonstrado no parágrafo anterior, a categoria dos trabalhos em sala/trabalhos em grupo detém a preferência dos sujeitos com 27,9% das justificativas, seguidos por categorias menos representativas, quais sejam, seminários/trabalhos com apresentação – 14,1%, questões dissertativas – 12,8% e estudos de caso com 10,8%.

Tabela 41 - Justificativa de resposta do aluno de como melhor aprende na avaliação da aprendizagem.

Categorias	Frequência	%
-------------------	-------------------	----------

1 – trabalhos em sala/ trabalhos em grupo	85	27,9
2 – seminários/ trabalhos com apresentação	43	14,1
3 – questões dissertativas	39	12,8
4 – Estudos de Caso	33	10,8
5 – questões objetivas	27	8,9
6 – produção de textos/ análise crítica	25	8,2
7 – trabalhos extra-sala	22	7,2
8 – todas as formas de avaliação	13	4,3
9 – pesquisa	12	3,9
10 – avaliação presencial com o professor	2	0,7
11 – teoria em prática	2	0,7
12 – provas	1	0,3
13 – avaliação onde o aluno faz seu ritmo	1	0,3
Total	305	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

A questão (K) solicitava que os sujeitos da pesquisa relatassem uma experiência onde houvessem se sentido muito bem avaliados no ensino presencial. As respostas a tal provocação, também analisadas por meio de análise de conteúdo, resultaram na Tabela 42 com dezenove categorias.

Tabela 42 - Tipo de avaliação onde tenha se sentido muito bem avaliado no presencial.

Categorias	Frequência	%
1 – trabalho em sala/ atividades em sala/ correção de provas/ correção de exercícios em sala/ simulação de banca	55	23,8
2 – avaliações/ avaliações escritas/ dissertativas/ produção de texto dissertativo/ provas presenciais/ ensino presencial	41	17,8
3 – seminários	40	17,3
4 – apresentação de trabalhos/ em sala	18	7,8
5 – aula prática e prova depois/ provas práticas/ aulas práticas/ aula teórica e prática depois	12	5,2
6 – todas as avaliações/ na maioria / várias vezes	11	4,8
7 – desconheço/ não tenho opinião formada / não me recordo / não me	10	4,3

lembro/ não tive nenhuma		
8 – eventos/ congressos	6	2,6
9 – produção científica (TCC, artigo)	7	3,1
10 – disciplinas diversas	6	2,6
11 – Estudos de Caso	6	2,6
12 – trabalhos extra-sala	5	2,2
13 – avaliação com consulta	3	1,3
14 – dependência a distância / discussão em aulas de dependência/ ficando de exame	3	1,3
15 – avaliação oral	3	1,3
16 – avaliação multidisciplinar/ Avaliação dos Conteúdos Ministrados – ACM	3	1,3
17 – leitura de livro e avaliação do mesmo	2	0,9
18 – avaliação pela participação	2	0,9
19 – questões objetivas	1	0,4
Total	231	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

É de se notar que a categoria que envolve trabalho em sala de aula e congêneres concentra a maioria das respostas com 23,8%, corroborando com as respostas da questão (J) que dão a preferência por esta forma de avaliação, seguida de maneira mais tímida por avaliações de forma geral – 17,8% e seminários com 17,3%.

A questão (L) e última do questionário aplicado aos alunos solicitava que os sujeitos da pesquisa relatassem uma experiência onde houvessem se sentido muito bem avaliados com o uso do AVA. Analisadas por meio de análise de conteúdo, as respostas geraram vinte categorias disponibilizadas na Tabela 43.

Tabela 43 - Tipo de avaliação onde tenha se sentido muito bem avaliado no uso do AVA.

Categorias	Frequência	%
1 – não houve/ nunca/ não tenho experiência a relatar/ desconheço/ nenhuma a relatar/ nenhuma/ não tem/ nunca fui avaliado pelo Ambiente Virtual/ nunca fui avaliado pelo mesmo/ ainda não/ não tenho referência/ não tenho que falar/ não temos/ ainda não	48	22,8

2 – disciplinas diversas	23	10,9
3 – não me recordo/ não me lembro	20	9,5
4 – ferramentas do AVA: questionários/ fóruns/ Quiz	15	7,1
5 – disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação	15	7,1
6 – disciplinas de: Arte e Patrimônio/ História da Arte e Cultura/ Artes e Educação/ aulas de História	14	6,6
7 – não gosto, prefiro fazer na sala com a presença do professor/ não gosto/ não me senti nenhuma vez bem avaliado/ não utilizo/ não uso/ não gosto muito do uso dessa ferramenta para avaliação/ não me sinto à vontade / não sou adepta	10	4,7
8 – repositório de material	10	4,7
9 – críticas negativas diversas	8	3,8
10 – críticas positivas diversas	7	3,3
11 – produção de textos	7	3,3
12 – trabalhos	6	2,8
13 – exercícios	5	2,4
14 – atividades extras/ quando faço em casa	5	2,4
15 – relatórios de visita técnica	4	1,9
16 – não tenho opinião	3	1,4
17 – todas as atividades têm uma boa avaliação	3	1,4
18 – envio de arquivo/ entrega de trabalho	3	1,4
19 – resumo de livro	3	1,4
20 – as avaliações são presenciais	2	1,0
Total	211	100

Fonte: organizada pelo autor a partir de dados coletados (2010).

* Os dados referem-se à quantidade de argumentos expressos pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

Na maior parte dos argumentos – 22,8%, afirma-se, das mais variadas formas elencadas na categoria 1, desconhecimento de que tenham sido muito bem avaliados com o uso do AVA. Outros 9,5% não se recordam e não se lembram estão elencados na categoria 3. Reunidos na categoria 7, alegam não gostar e posições assemelhadas, 4,7% dos respondentes. Além das categorias anteriores, na categoria 8, também 4,7% alegam ser o AVA apenas repositório de material.

Da categoria 9, reunidas algumas críticas negativas a título de exemplos:

Honestamente, não me recordo de nenhuma. Não pelo sistema em si, mas pela metodologia empregada na atividade. Em avaliação *online* não se pode (a meu ver) dispor dos mesmos métodos que em atividades *off-line*; isso “atrasa” a comunicação/linguagem tecnológica. Real e *online* não são a mesma coisa (se tratando de educação) para serem encaradas como iguais. (QA 019)

Foram poucas as avaliações pelo Ambiente Virtual e nenhuma delas tem algum mérito especial. (QA 112)

O Ambiente Virtual não fez muita diferença no meu ensino. (QA 128)

Os professores não utilizam o Ambiente Virtual. Só usam para enviar apostila. (QA 171)

Acho que o Ambiente Virtual é uma boa forma para “comunicação”, mas não para avaliação. (QA 205)

O Ambiente Virtual traz a opção da busca individual de cada aluno para o saber, transforma o nosso dia-a-dia por ser uma experiência diferente, mesmo assim ainda deixa a desejar em relação a aula presencial. (QA 210)

Entretanto, respondem positivamente, ao nominar diversas disciplinas, categoria 2 – 10,9% e, em especial, propositalmente separadas na categoria 5 – 7,1% e na categoria 6 com 6,6% das respostas.

O docente responsável pela disciplina da categoria 5, Tecnologia da Informação e Comunicação, dentro da proposta da disciplina e utilizando-se do AVA, organiza os alunos em grupos pequenos, de 3 a 4 alunos, e os mesmos têm a responsabilidade de montar um curso para os demais alunos, havendo assim a interação de toda a classe que tem, por obrigação, participar dos cursos elaborados por todos os grupos. Dessa forma, o movimento existente na área destinada à disciplina dentro do AVA é intenso.

Já o docente responsável pelas várias disciplinas da categoria 6, utiliza o AVA como meio de socialização da pesquisa realizada pelos alunos, para que cada um possa conhecer o que foi realizado pelo outro. Em suas palavras:

Eu fiz um trabalho que eu achei que foi bem interessante que eu pedi prá eles fazerem... trabalho de história, prá eles fazerem prá mim o oposto da colonização, então eles iam mapear Lisboa e fazer um percurso ali, virtual, dos pontos em que... ou tem características culturais aqui no Brasil ou o contrário, eu acho que isso funcionou muito bem, eles descobriram grandes... até termos, eles ficaram assim bem impressionados com o tanto de influência que tem, mas dos dois lados agora, esse foi um trabalho que funcionou, foi muito bem... os textos são de qualidade assim, eles pesquisaram, foi bem redondo. (P07)

Os sujeitos da pesquisa respondem também positivamente, no que se refere ao tipo de avaliação onde tenham se sentido muito bem avaliados no uso do AVA, na categoria 4, com 7,1% - quando são utilizadas várias ferramentas do AVA, como questionários, fóruns e Quiz.

Na categoria 10, foram reunidas algumas críticas positivas, que seguem para exemplificar:

O Ambiente Virtual é interessante e promove mais praticidade principalmente para o professor. (QA 030)

Trabalhos feitos pelo Ambiente Virtual é muito interessante. (QA 050)

Minha experiência com atividades no Ambiente Virtual foi devido ao contato mais próximo com professores e alunos. (QA 131)

A possibilidade de pesquisar o assunto de maneira mais aberta podendo utilizar pesquisas no momento da avaliação. (QA 145)

O Ambiente Virtual ajuda muito quando um assunto ou trabalho não pôde ser discutido em sala de aula e temos a chance de enviá-los ou discuti-los através dele. (QA 153)

Considerando a pesquisa realizada com os alunos, de maneira geral, excetuando a questão (L) que traz à tona resultados positivos relacionados com o uso do AVA, a maior parte reflete a preferência e predominância por formas de avaliação de aprendizagem típicas do ensino presencial onde percebem que melhor aprendem. É o que se pode notar nas questões de A a K e também na questão L, na parte em que os sujeitos da pesquisa desconhecem, não gostam, consideram o AVA apenas como repositório de material e realizam críticas negativas.

Na pesquisa realizada com os alunos que procurava responder ao objetivo específico **“Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.”**, têm-se os seguintes resultados:

- A grande maioria dos alunos (87,6%) considera a avaliação presencial como aquela que possibilita uma aprendizagem melhor.
- Dos alunos, 89,7% também consideram que são avaliados com maior frequência no ensino presencial.
- Concordaram (75,7%) que realizam a revisão do erro cometido quando são avaliados no ensino presencial.
- Em uma disciplina que realiza avaliação no presencial e no virtual, 68,4% dos sujeitos concordaram que a disciplina faz melhor quando realiza no presencial.
- Do total dos alunos, 63,7% discordam da afirmativa de que a aprendizagem é melhor quando a avaliação é realizada no AVA.
- Quando questionados se a avaliação da aprendizagem é realizada com maior frequência no ensino com uso do AVA, 68,8% discordaram.
- Discordaram (62,4%) que realizam a revisão do erro cometido quando são avaliados com o uso do AVA.

- Em uma disciplina que realiza avaliação no presencial e no virtual, 65,3% dos sujeitos discordam fazer melhor quando realiza avaliação pelo AVA.
- É interessante notar que 59% dos sujeitos consideram proveitosa a avaliação realizada com o uso do AVA.
- A preferência da maior parte dos alunos (22,2%) é pelos trabalhos realizados em sala de aula como a primeira forma pela qual melhor aprendem na avaliação da aprendizagem, seguidos de forma equilibrada por questões objetivas – 14,5%, questões dissertativas – 14,1% e seminários com 13,2%.
- Quando solicitado que os alunos justificassem a escolha realizada no item anterior, confirmando o que foi demonstrado, a categoria dos trabalhos em sala/trabalhos em grupo detém a preferência dos sujeitos com 27,9% das justificativas.
- Solicitado que os sujeitos relatassem uma experiência onde houvessem se sentido muito bem avaliado no ensino presencial, a categoria que envolve trabalho em sala de aula e congêneres representa a maioria das respostas com 23,8%.
- Quando foi solicitado que os sujeitos da pesquisa relatassem uma experiência onde houvessem se sentido muito bem avaliado com o uso do AVA, em 22,8%, afirma-se, das mais variadas formas, desconhecimento de que tenham sido muito bem avaliados com o uso do AVA.

Os alunos não consideram que a avaliação realizada com o uso do AVA contribui para a sua (deles) formação. Há uma predominância absoluta na preferência pela avaliação realizada no ensino presencial, porque consideram que melhor aprendem, são avaliados com maior frequência e realizam a correção dos erros cometidos. Pode-se afirmar que as respostas apresentadas nas questões abertas não contradizem as respostas tabuladas nas questões fechadas, pelo contrário, acabam por corroborar o posicionamento dos sujeitos pesquisados, no que diz respeito à preferência por trabalhos realizados em sala de aula e pelo ensino presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi iniciada formulando-se o problema ao qual se pretendia dar resposta, qual seja: A utilização de ambiente virtual de aprendizagem contribui para alterar a prática avaliativa docente, considerando as potencialidades dos recursos disponibilizados pelo ambiente?

Para dar conta de responder a esta pergunta, foi formulado o seguinte objetivo geral: **“Identificar e analisar as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas presentes no uso de ambiente virtual de aprendizagem e investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente, no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de um centro universitário do oeste do estado de São Paulo.”**

A pesquisa realizada com os professores desencadeou a necessidade de formulação de dois objetivos específicos, sendo o primeiro deles **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes dos cursos da instituição pesquisada sobre avaliação da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).”**

Em resposta ao primeiro objetivo, os dados mostram que os professores entrevistados dividem-se quando apresentam suas concepções sobre avaliação da aprendizagem. Parte deles (40,9% dos argumentos) apresenta uma concepção de avaliação da aprendizagem como instrumento de verificação e exame, enquanto o outro grupo (31,8% dos argumentos) apresenta uma concepção de avaliação como processo, apresentando certa proximidade com a avaliação formativa da aprendizagem, uma concepção que leva em consideração o aprendizado do aluno, que o ajuda a aprender e a se desenvolver, que assegura o êxito dos que participam do processo educativo e que permite ao professor a mudança de sua prática no decorrer do processo.

A instituição pesquisada tem por política manter avaliações formais e individuais para atribuição de pelo menos quarenta por cento da nota semestral do aluno (chamada de regimental). Essa concepção dos professores de avaliação como instrumento de verificação e exame poderia ser relativizada, pois pode refletir a exigência da instituição. Mesmo relativizando, essa concepção permanece presente.

A concepção sobre avaliação acaba por refletir nos posicionamentos posteriores, nos quais os professores tecem críticas relacionadas ao fato de que as avaliações são pontuais e avaliam apenas o momento no ensino presencial.

As críticas também são feitas em relação à educação a distância em função da ausência do aspecto afetivo/emocional, posicionamento este contraposto por pesquisa relacionada ao assunto – citada anteriormente neste trabalho – que demonstra a existência de uma dimensão sócio-afetiva nas interações entre grupos que se relacionam em fóruns de discussão.

Mesmo entendendo que a avaliação realizada no AVA não é suficiente para e que precisa de complementação para avaliar o aluno, ainda assim a maioria dos professores acredita na possibilidade de uma avaliação adequada no ambiente virtual em razão de o ambiente disponibilizar ferramentas que dão suporte às estratégias do professor.

Os professores também declaram a impossibilidade de mensurar se o aluno tem um desempenho melhor na avaliação da aprendizagem realizada no ensino presencial ou no AVA por não terem elementos para comparar. Pesquisa anteriormente citada neste trabalho demonstra desempenho semelhante entre estudantes com o mesmo perfil, seja no ensino presencial ou na educação a distância.

Dessa forma, os professores posicionam-se de forma positiva frente ao ambiente virtual de aprendizagem fazendo ressalvas, seja por considerar que o ambiente prescinde de afetividade ou por considerar a avaliação realizada no AVA incompleta. Cabe lembrar que esse posicionamento positivo por parte dos docentes pode ser reflexo da capacitação docente oferecida pela instituição e realizada pelos professores no segundo semestre de 2006, ação que procurou habilitá-los a selecionar com mais propriedade os recursos do ambiente virtual, identificando os mais adequados para cada situação de ensino-aprendizagem.

Quanto ao segundo objetivo específico **“Identificar e analisar as concepções do grupo de docentes sobre as práticas avaliativas.”** foi possível verificar que, no ensino presencial, a maior parte dos professores utiliza como instrumento de avaliação as chamadas avaliações tradicionais (provas escritas, dissertativas) e no uso do AVA “tarefas” e atividades que permitam o “desenvolvimento da capacidade de análise”.

Sobre os critérios utilizados com maior frequência na elaboração dos instrumentos de avaliação, a maior parte dos argumentos encontra-se em critérios que utilizam a “reflexão” e a “capacidade de resolução de problemas”.

Nesse sentido, a prática avaliativa dos professores parece aproximar-se dos aspectos relativos à avaliação formativa, mesmo que tais professores não tenham, necessariamente, consciência disso. São levadas em consideração as tarefas realizadas pelos alunos, os trabalhos, a possibilidade dos alunos expressarem ideias e discutir, recuperar as

informações a qualquer momento para que se proceda a um acompanhamento por parte do professor da evolução do processo de construção de conhecimento, em outras palavras, avaliação da aprendizagem como processo. Não se pode esperar que tais professores realizem uma avaliação formativa sem que os mesmos sejam sujeitos de um programa de formação nesse sentido. Os professores que se utilizam do AVA necessitam de formação para poder utilizar o ambiente virtual de aprendizagem de forma a aproveitar todas as suas ferramentas objetivando uma prática avaliativa diferenciada que leve em consideração todos os aspectos da avaliação formativa de maneira consciente.

A maior parte dos professores afirma não existir semelhança entre a forma de construir os instrumentos da avaliação realizada no ensino presencial e a da avaliação realizada no AVA, por considerar, entre outros motivos, que no uso do AVA há “maior exigência”, “possibilidade de uso de ferramentas” e a “ausência do professor” para acompanhar a aplicação das atividades. Dessa forma, os professores retratam que o ambiente virtual de aprendizagem exige e permite uma forma diferenciada de construção dos instrumentos de avaliação. Tal posicionamento dos docentes torna-se relevante uma vez que em educação a distância não se pode esperar a mera transposição dos dispositivos didáticos do ensino presencial em razão de a forma de se lidar com o conhecimento é diferenciada.

Na prática avaliativa com o uso do AVA, todos os professores consideram positivo o fato de o ambiente virtual de aprendizagem melhorar a realização da aprendizagem, em razão “da necessidade da formação de novas capacidades” e em razão da “facilidade de acesso à informação”.

Os professores, em sua grande maioria, consideram que há aspectos potencializados quando se utiliza o AVA para avaliar os alunos, principalmente, no que se refere à melhoria da aprendizagem e se dá por várias razões: a possibilidade de uso de outras linguagens que não a escrita, recursos tais como dicionários, corretor de ortografia, possibilidade de pesquisas, entre outras. Esse posicionamento dos professores acaba por se mostrar importante em se considerando que o espaço em que se promove o ensino é diferenciado do presencial.

O formato principal de avaliação utilizado no ambiente virtual de aprendizagem corresponde a atividades que exigem do aluno “análise e síntese”, sendo o fórum a ferramenta disponível no AVA que os professores utilizam com maior frequência na avaliação de seus alunos.

Considerando as ferramentas disponíveis no AVA, há correspondência entre o que se exige do aluno e a ferramenta utilizada para isso. O fórum constitui-se em excelente

ferramenta, quando o que se quer do aluno é que ele produza análise e síntese a partir de textos, produção dos colegas e outras atividades realizadas no ambiente.

A totalidade dos professores dá *feedback* quando os alunos erram usando a própria ferramenta em que a atividade foi realizada. A realização do *feedback* em educação a distância é a grande mola propulsora do ensino nesta modalidade. Infelizmente, por não ser objeto deste trabalho, não é possível avaliar a qualidade deste *feedback*, o que demandaria uma pesquisa sobre o conteúdo das salas virtuais utilizadas pelos professores.

A quase totalidade dos professores afirma que estimula os alunos a reverem as questões que erraram, além de relatar que avaliam seus alunos com frequência maior quando usam o AVA do que quando o fazem no presencial. Esse posicionamento dos docentes faz-se importante na medida em que a revisão do erro promove a possibilidade de o aluno refazer a sua argumentação, identificando possíveis enganos.

Essa forma de atuação dos professores reafirma a prática de uma avaliação formativa, processual, uma vez que o “ir e vir” possibilita ao aluno uma reavaliação de seus trabalhos, o rearranjo dos argumentos e a possibilidade de contra-argumentar, tornando a aprendizagem um processo, uma construção do conhecimento.

A maior parcela dos professores não teria restrições quanto ao uso do AVA se tivesse que avaliar utilizando exclusivamente o ambiente virtual de aprendizagem. Essa não restrição por parte dos docentes revela-se positiva e de extrema importância frente à utilização do AVA, já que pode desencadear uma melhor utilização do mesmo na tarefa de avaliar os alunos em direção a uma avaliação formativa da aprendizagem, aproveitando todas as ferramentas à disposição do professor.

Considerando a pesquisa realizada com os alunos que procurava responder ao objetivo específico **“Investigar como os alunos percebem a contribuição do AVA na sua (deles) formação, especificamente a avaliação realizada no ambiente.”**, é interessante notar que a maioria dos sujeitos considera proveitosa a avaliação realizada com o uso do AVA, mesmo considerando a avaliação presencial como aquela que possibilita uma aprendizagem melhor, já que os alunos são avaliados com maior frequência no ensino presencial, realizando ainda a revisão do erro cometido e não o fazem quando a avaliação é realizada no AVA.

Nesse mesmo sentido em uma disciplina que realiza avaliação no presencial e no virtual, os sujeitos concordam que a fazem melhor quando a realizam no presencial. A preferência da maior parte dos alunos é pelos trabalhos realizados em sala de aula como a primeira forma pela qual melhor aprendem na avaliação da aprendizagem.

Quando solicitado que os alunos justificassem a escolha realizada, ficou demonstrado que os trabalhos em sala/trabalhos em grupo detêm a preferência dos sujeitos nas justificativas, corroborando com o posicionamento anterior.

Solicitou-se aos alunos que relatassem uma experiência na qual houvessem se sentido muito bem avaliados com o uso do AVA. Das mais variadas formas, demonstram desconhecimento de que tenham sido muito bem avaliados com o uso do ambiente virtual de aprendizagem.

A posição dos alunos reflete a preferência pela avaliação realizada no ensino presencial em detrimento da avaliação realizada em ambiente virtual de aprendizagem.

A pesquisa realizada, desta maneira, respondeu aos objetivos formulados para efeito desta dissertação e depreendeu que, no uso de ambiente virtual de aprendizagem para apoiar, de forma suplementar, o ensino presencial, mesmo os professores acreditando que o AVA possa possibilitar uma avaliação adequada, em se considerando as potencialidades e os recursos disponibilizados pelo ambiente, e de que o uso do AVA contribui para que esses mesmos professores possam repensar a forma com que avaliam seus alunos, os alunos ainda preferem o modelo avaliação realizada no ensino presencial.

A análise dos resultados demonstra que os alunos acostumados ao modelo do ensino presencial não vislumbram a EaD como meio importante na melhoria de sua formação.

Qualquer instituição, então, que pretenda utilizar ambiente virtual de aprendizagem para apoiar o ensino presencial, deve explicitar continuamente os objetivos de tal uso para que os alunos compreendam as possibilidades de terem o conhecimento ampliado. Para que isso possa ser realizado, faz-se necessária a promoção de formação específica dos professores para que os mesmos se tornem agentes de mudança, seja em relação à educação a distância, seja na forma como a avaliação deve ser feita, em direção à avaliação formativa da aprendizagem.

Em relação ao objetivo geral desta dissertação, identificadas e analisadas as concepções dos docentes, pode-se concluir que os mesmos se posicionam de forma positiva à utilização do AVA para realizar a avaliação, contribuindo para alterar a prática avaliativa docente, no entanto, os alunos não consideram o uso do AVA como importante na sua formação, haja vista uma preferência absoluta pela avaliação realizada no ensino presencial onde consideram que melhor aprendem em detrimento da avaliação realizada com o uso do AVA.

Os aspectos evidenciados pela pesquisa, permitem perceber que os docentes entendem o ambiente virtual de aprendizagem como espaço diferenciado com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, como um ambiente que permite o uso de múltiplas ferramentas para a realização da avaliação da aprendizagem também de forma diferenciada, uma avaliação mais próxima à concepção formativa. No entanto, o posicionamento dos alunos é em sentido inverso.

Nesse sentido, como proposta de encaminhamento futuro para a instituição, pode-se vislumbrar uma política de continuidade de formação docente, tanto em relação à capacitação para o uso do ambiente virtual de aprendizagem, quanto à formação para uma avaliação da aprendizagem que consagre a prática avaliativa baseada nos aspectos da avaliação formativa. Dessa forma, os docentes estariam capacitados para modificar a prática avaliativa com aproveitamento melhorado no que concerne a uma avaliação da aprendizagem que aproveite todos os recursos do AVA e uma avaliação com reflexos efetivos na formação dos alunos.

Em relação aos alunos, a posição evidenciada pela pesquisa, revela a necessidade de alternativas para a conscientização dos mesmos a fim de reconhecerem a importância da utilização de formas diferenciadas de formação, principalmente o uso de ambiente virtual, como real oportunidade de aprendizagem, até porque, o ambiente virtual é apresentado aos alunos em apenas uma aula inaugural, na qual são apresentadas as ferramentas existentes e a forma de manuseá-las.

Faz-se necessário criar atividades que possam fazer nascer no corpo discente a compreensão de que os ambientes virtuais não são, necessariamente, apenas locais de entretenimento e diversão, mas que devem ser observados sob o ponto de vista de tecnologias que possibilitam uma aprendizagem significativa, que pode fazer diferença em seu futuro profissional.

As salas virtuais utilizadas pelos docentes não foram objeto desta dissertação, no entanto, uma pesquisa em tais salas poderia trazer novos questionamentos e conhecimento de como a avaliação da aprendizagem é realizada.

Esta dissertação não tem, em absoluto, a intenção de esgotar o tema a que se propôs, ao contrário, é apenas um lampejo que se destina a contribuir com a produção do conhecimento na área e estimular a realização de novas pesquisas em Educação a Distância, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARIEIRA, Jailson de Oliveira et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Jun 2009, v. 17, n. 63, p. 313-340. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a07.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.

BARREIRO-PINTO, Isabel Andréa. Avaliar a aprendizagem na educação online: a transposição de procedimentos presenciais e a dinâmica específica da Web. In: Reunião Anual da Anped, 31, 2008, Caxambu - MG. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4700-Int.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2010

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru – SP: Edusc, 2003.

BARROS, Maria das Graças. A contribuição da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2, 2008, Universidade Federal de Pernambuco. **Anais Eletrônicos**. Recife (PE): UFPE, 2008. 1-15. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Maria-Gracas-Barros.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2010.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 99 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 78).

_____. **Educação a distância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

BENAKOUCHE, Tâmara. **Educação a distância (EaD): uma solução ou um problema?** Encontro Anual da ANPOCS, 24. GT 02 Educação e Sociedade. Petrópolis (RJ): 2000.

Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>> Acesso em: 20 jun. 2010.

BERSCH, Maria Elisabete. **Avaliação da aprendizagem em educação a distância online**. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1862>. Acesso em: 26 mai. 2010.

BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAM, Robert C.; BIKLEM, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (Portugal): Porto, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de jun. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 05 de jun. de 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

CAFARDO, Renata. Desempenho de alunos no ensino a distância é semelhante ao presencial. **O estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2009, Notícias. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090719/not_imp404934,0.php>. Acesso em: 17 set. 2010.

CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. **Avaliação formativa na educação on-line**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3965>. Acesso em: 26 mai. 2010.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Abr 2005, v. 11, n.1, p. 133-144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/11.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2030>>. Acesso em: 07 set. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Mar 2008, v.13, n. 1, p. 193-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 53.536, de 09 de outubro de 2008**. Institui o Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/5fb5269ed17b47ab83256cfb00501469/cdaf503f8e58c641032574de004908db?OpenDocument>> Acesso em: 20 jun. 2010.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Leandro Bottazzo. **A formação continuada de professores do ensino superior para a atuação docente on-line**: desafios e possibilidades. 2009. 225 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp de Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/LEANDROBOTAZZO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

GURGEL, Carmesina Ribeiro; LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2007, vol.15, n.54, p. 145-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a09v1554.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

HADJI, Charles. **A avaliação, as regras do jogo.** Das intenções aos instrumentos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 2005.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JAQUES, A. E.; RODRIGUEZ, A. M.; TAKEMURA, O. S. Avaliação da influência de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de semiologia e semiotécnica de enfermagem. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar,** Umuarama, v. 12, n. 3, p. 221-229, set-dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/saude/article/viewFile/2539/1982>>. Acesso em: 12 set. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação,** mai-ago. 1998, n. 8. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre de; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimentos: estratégias formativas em cursos *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação *on-line*.** São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 79-90.

KRATOCHWILL, Susan. Educação on-line: perspectivas para a avaliação da aprendizagem na interface fórum. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu - MG. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social.** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3066--Int.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2010.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth Crisóstomo; VASCONCELOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, Dez 2007, v. 33, n.3, p. 513-530. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARINHO, Vanessa do Carmo; REPSOLD, Mônica. Educação (Básica) a distância – possibilidades. In: Congresso Internacional ABED de Educação a distância, 16, 2010, Foz do Iguaçu. Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação - Os Ingredientes Centrais para Eficácia na EaD. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010115238.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

MATIAS-PEREIRA, José. **Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil**. Brasília: CEAD/UnB, 2009. Disponível em: <http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&Itemid=7>. Acesso em: 10 set. 2010.

MORAN, José Manuel. **Educação e Tecnologias: Mudar para valer! [200-?]** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/educatec.htm>>. Acesso em: 23 set. 2010.

_____. **O que é educação a distância**. (2002) Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2010.

NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; SILVA, Roberta Scaramussa da; BARBOSA, Paola Vargas. Dimensão Sócio-Afetiva da Interação à Distância. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 12, SBIE 2001, Educação a Distância Mediada por Computador. **Anais...**

Vitória – ES, UFES, 2001. p. 1. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/figuras/artigos/a288/a288.htm>>. Acesso em: 07 out. 2010.

NASCIMENTO, Lauriza Quina Barreto do. **Educação a distância**: uma abordagem centrada na afetividade. Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 6, 2009, São Luis (MA). Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60985.pdf> Acesso em: 23 jun. 2010.

NOVAK, Silvestre. **Educação a distância**: acesso ao ensino ou acesso à aprendizagem? Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. 2009. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/sead/momento-ead/documentos/EAD_Acesso_ao_Ensino_Acesso_a_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2010.

NUNES, Renata Cristina. A avaliação em educação a distância é inovadora? – Uma reflexão. In: Congresso Internacional ABED de Educação a distância, 16, 2010, Foz do Iguaçu. Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação - Os Ingredientes Centrais para Eficácia na EaD. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010155747.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino *online*. Em busca de novas práticas. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação *on-line***. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 109-121.

OKADA, Alexandra Lilaváti P. ; ALMEIDA, Fernando José de. Avaliar é bom, avaliar faz bem. Os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação *on-line***. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 267-287.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. **Avaliação em cursos *on-line* colaborativos**: uma abordagem multidimensional. 2007. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-29042008-104506/>>. Acesso em 26 mai. 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et al. Aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança na Educação** - REICE, 2007, v. 5, n. 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art4_htm.htm>. Acesso em: 16 set. 2010.

OLIVEIRA, Márcia Taborda Corrêa. Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação Superior: da Teoria à Prática. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. 13. ,

2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Abed, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/52200744828PM.pdf>> Acesso em 23 mar. 2010.

OTSUKA, Joice Lee; ROCHA, Heloísa Vieira da. Avaliação formativa em ambientes de EaD. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 13, SBIE, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2002. p. 146-156. Disponível em: < <http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/viewFile/174/160>>. Acesso em: 13 set. 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** - estratégias eficientes para a sala de aula *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: revista da Fundação Cesgranrio**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagens – entre duas lógicas. Porto alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EaD. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 153-160.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2008, vol.16, n.60, p. 469-488. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

PULINO FILHO, A. R. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos. 2006. Disponível em: <<http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/moodle.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Avaliação *online*: interfaces do aprender e do ensinar. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 299-313.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Mar 2006, v. 14, n. 50, p. 57-76. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

ROZENDO, Célia Alves et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 1999, vol.7, n.2, p. 15-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-435, jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SARAIVA, Luciana Martins et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicol. estud.**, Dez 2006, v. 11, n. 3, p. 483-491. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a03.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>>. Acesso em: 07 Set. 2010.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 23-36.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**, Jul 2009, v.14, n. 2, p. 313-336. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2009.

VALENTE, José A. Educação a distância: um oportunidade para a mudança no ensino. In: MAIA, C. (org.). **EaD-BR: Educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

_____. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 7, n. 12, p. 139-142, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2010.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; BERBEL, Neusi Aparecida Navas O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface (Botucatu)**, Dez 2006, v.10, n. 20, p. 443-456. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/12.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

VAVASSORI, Fabiane Barreto; RAABE, André Luis Alice. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, Marco.(Org.) **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 311-325.

ZAINA, Luciana Aparecida Martinez. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos à distância através da Web**: metodologias e ferramenta. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas digitais) Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-13012003-095336/>>. Acesso em 26 mai. 2010.

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas para entrevista com os professores.

- 1 – Para você o que é educação a distância?
- 2 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?
- 3 – Quais as diferenças que você entende existir entre o ensino presencial e a educação a distância no que se refere à avaliação da aprendizagem?
- 4 – Você acredita que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma avaliação adequada?
- 5 – Quando você avalia utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem, você considera que a avaliação está sendo plenamente realizada ou precisa de uma complementação? Por quê?
- 6 – Em relação à aprendizagem, você considera que o aluno tem um desempenho melhor na avaliação presencial ou no AVA? Por quê?
- 7 – Quais instrumentos de avaliação costuma usar para avaliar seus alunos?
- 8 – Como você elabora os instrumentos de avaliação? Quais critérios costuma usar com mais frequência?
- 9 – A forma como você constrói o instrumento de avaliação para o ensino presencial é a mesma que utiliza para a avaliação em AVA? Descreva um exemplo.
- 10 – Você considera que o AVA acrescenta algo que melhore a realização da avaliação da aprendizagem? Por quê?
- 11 – Há aspectos da avaliação da aprendizagem potencializados quando você utiliza o AVA para avaliar seus alunos? Quais? Por quê?
- 12 – Descreva o formato de avaliação utilizado no ensino presencial.
- 13 – Descreva o formato de avaliação utilizado ambiente virtual de aprendizagem.
- 14 – Quais as ferramentas disponíveis no AVA que você costuma utilizar na avaliação de seus alunos?
- 15 – Como você lida com o erro de seus alunos? Há um *feedback*? Como?
- 16 – Você estimula seus alunos a reverem as questões que erraram? Como?
- 17 – Com que frequência você avalia seus alunos no ensino presencial? E quando utiliza o AVA?
- 18 – No total da nota do aluno, qual é o valor total que você atribui nas atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem?
- 19 – O que você considera positivo e negativo da avaliação realizada no AVA?

20 – Considere uma situação hipotética em que teria que avaliar seus alunos apenas pelo AVA. Como se sentiria? Quais as limitações que isso acarretaria no seu ensino? Quais os ganhos que isso traria ao seu ensino?

APÊNDICE B – Questionário para pesquisa com os alunos.

Nas afirmativas abaixo relacionadas, assinale com um **X** o número que **melhor representa a sua posição quanto à situação descrita**:

1 – Não tenho opinião formada, 2 – Discordo totalmente, 3 – Discordo parcialmente 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
A	A minha aprendizagem é melhor na avaliação presencial.					
B	Sou avaliado com mais frequência no ensino presencial.					
C	Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado no ensino presencial.					
D	Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual avalia melhor quando realiza avaliação presencial.					
E	A minha aprendizagem é melhor quando a avaliação é realizada com o uso do Ambiente Virtual.					
F	Sou avaliado com mais frequência nas disciplinas que utilizam o Ambiente Virtual.					
G	Sou levado a rever as questões que respondo errado quando sou avaliado com o uso do Ambiente Virtual.					
H	Disciplina que realiza avaliação presencial e avaliação pelo Ambiente Virtual avalia melhor quando realiza avaliação pelo Ambiente Virtual.					
I	A forma como é realizada a avaliação com o uso do Ambiente Virtual contribui para a minha formação.					

J - Ordene de 1 a 7 a forma pela qual você considera que aprende melhor em se tratando de avaliação da aprendizagem:

() questões objetivas () questões dissertativas () seminários () produção de textos () trabalhos em sala () trabalhos extra-sala () estudo de caso

Justifique a sua resposta (use o verso da folha se necessário):

K - Relate uma experiência em que tenha se sentido muito bem avaliado no ensino presencial. (use o verso da folha se necessário)

L - Relate uma experiência em que tenha sentido muito bem avaliado com o uso do Ambiente Virtual. (use o verso da folha se necessário)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG nº _____, tendo sido convidado(a) a participar da pesquisa referente à dissertação do mestrando Aírton Cavazzana, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – UNESP de Presidente Prudente, que tem por objetivo investigar O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, declaro que concordo em participar desta pesquisa, respondendo às perguntas relativas à entrevista e permitindo o uso das respostas coletadas para efeito dessa investigação.

Assinatura

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG n° _____, tendo sido convidado(a) a participar da pesquisa referente à dissertação do mestrando Airton Cavazzana, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – UNESP de Presidente Prudente, que tem por objetivo investigar O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, declaro que concordo em participar desta pesquisa, respondendo ao questionário de coleta de dados e permitindo o uso dos dados coletados para efeito dessa investigação.

Assinatura

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)