

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO UNIVERSITÁRIO

maio / 2005

207-TC-C3

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
eloizaoliveira@uol.com.br

Lázaro Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
pioneiro1ge@yahoo.com.br

Marly de Abreu Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
marly@infolink.com.br

Raquel Marques Villardi
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
rvillardi@yahoo.com

Categoria – Métodos e Tecnologias

Setor Educacional – Educação Universitária

Natureza do trabalho – Descrição de projeto em andamento

RESUMO

Este texto surgiu de um projeto de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Gestão e Avaliação (NUGA), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Buscamos avaliar, através de indicadores previamente definidos, o Curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental – ministrado a distância.

Entre os eixos avaliativos desenvolvidos, temos o que focaliza o sistema de avaliação utilizado. Em cada disciplina ele é composto de avaliações presenciais – que compõem 80% do grau do aluno – e avaliações a distância, equivalentes a 20% da média obtida.

Discutimos um dos assuntos mais controvertidos Educação a Distância (EAD): a avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes. Depois de caracterizar a EAD como modalidade educacional, apresentamos uma visão histórica da evolução dos paradigmas em avaliação. A terceira parte do texto discute a avaliação processada a distância aprender, pontuando as dificuldades mais freqüentes da mesma.

Considerando o conceito de "distância transacional", enunciado por Michael Moore, descreve os requisitos considerados necessários

para uma avaliação de excelência e apresenta um fluxograma do modo como ela deve acontecer na EAD.

Ao final, exemplifica alguns procedimentos de avaliação, em situações síncronas e não-síncronas, tendo como atores o professor, o sistema e o próprio estudante.

PALAVRAS – CHAVE:

Educação a Distância; Avaliação da aprendizagem; Ensino – aprendizagem; Distância transacional.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é o que existe de mais representativo no que podemos chamar de “mudança” (ou inovação) em Educação. Concordamos com Lèvy:

A mudança sempre foi um dado fundamental da vida humana. Vivemos em uma época na qual essa mudança se acelera constantemente, o que significa mais riscos e inseguranças, mas também mais possibilidades e possibilidades. (2001, p 29).

A EAD pode receber diferentes nomes – ensino a distância, aprendizagem a distância, e-Learning, por exemplo – mas todos designam um processo rico em possibilidades de democratização do acesso à Educação. Não podemos, no entanto descuidar da aprendizagem, para que a EAD não seja fadada ao descrédito e ao fracasso.

Trata-se de uma importante estratégia educativa, de um conjunto de metodologias alternativas – e até mesmo complementares – ao ensino presencial, que aplica integradamente métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo, utilizando materiais didáticos impressos ou difundidos por meios virtuais. É baseada, portanto, em novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), enfocando fortemente a separação (física e/ou temporal) entre professor e aluno e a autonomia deste último no seu processo de aprendizagem. Utiliza a “interação mediada” pelo material impresso, já citado, ou por tecnologias como programas de rádio, de televisão, de vídeo ou de computador, por exemplo, em vez da exposição oral de um docente.

Tudo isto mostra uma profunda mudança na relação pedagógica, e na demanda de uma organização acadêmica própria,

incluindo as estratégias de avaliação. Da mesma forma que no ensino presencial, no entanto, a aprendizagem precisa ser ativa, permitindo ao aluno construir o seu próprio conhecimento. Da mesma forma, a existência do professor / tutor é imprescindível, assim como o planejamento e o estabelecimento de uma “didática” (embora ela tenha, na EAD, características bem peculiares). Da mesma forma, a AVALIAÇÃO é fundamental.

Não se trata apenas da avaliação da aprendizagem dos alunos (ferramentas cognitivas, de conversação e de colaboração, além do conteúdo aprendido), é claro. Temos a avaliação do curso ministrado: do material didático e das demais fontes de informação utilizadas; do suporte ou ferramentas tecnológicas utilizados; das estratégias de ensino - aprendizagem selecionadas, dos sistemas de apoio contextual e social (incluindo o processo de tutoria; a meta-avaliação (do próprio processo avaliativo); e a avaliação da aprendizagem grupal, além da auto-avaliação de todos os envolvidos no processo.

No curso que pesquisamos - Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental – ministrado a distância pela Faculdade de Educação da UERJ no âmbito do Consórcio CEDERJ, as avaliações presenciais e a distância conjugam-se. As primeiras tem 80% de peso na média dos alunos, enquanto as segundas constituem 20% das médias.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM POUCO DA HISTÓRIA

Conceber formas/modalidades de avaliação da aprendizagem pressupõe uma reflexão prévia sobre as diversas formas de se conceber a educação, uma vez que, conforme Luckesi, não há como compreender e praticar a avaliação da aprendizagem escolar em um “vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (1996, p.28). Nesse sentido, a avaliação, enquanto área de conhecimento da educação, sofre as influências dos diferentes contextos pedagógicos, sociais, políticos, econômicos e culturais, podendo até ser influenciada pela adoção de modelos de avaliação próprios de outras culturas.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana, calcada na teoria das medidas, sendo utilizada como sinônimo de mensuração da aprendizagem, praticamente, até fins da década de 70. O pensamento positivista foi o fio condutor deste modelo, cuja literatura foi adotada nos cursos de formação de professores e faz parte, ainda da bibliografia consultada por muitos docentes em nosso país. Subsidiou, inclusive, a legislação estadual e federal que regeu as práticas avaliativas nas escolas de ensino fundamental e médio e no ensino superior (Saul, 1991). Este modelo quantitativo de avaliação valoriza o uso de instrumentos e tecnologias diversas para a mensuração do desempenho do aluno em termos de alcance de objetivos comportamentais, tendo como principais representantes os norte-americanos Tyler, Popham e Bloom.

No final dos anos 70, começaram a surgir na literatura, sob uma ótica qualitativa de avaliação, os movimentos de análise crítica a este modelo técnico e reprodutivista, passando-se a questionar, entre outros aspectos, o uso indiscriminado dos testes padronizados e comercialmente publicados e enfatizando-se, segundo Franco (1995), que a mensuração de comportamentos não era suficiente para atingir a dinâmica psicológica e social dos indivíduos. Somente a partir dos anos 90, emergiram visões qualitativas mais progressistas, destacando-se as abordagens emancipatória, sociológica, mediadora e diagnóstica da avaliação da aprendizagem escolar (Alvarenga, 1999).

A avaliação é mediadora, na visão construtivista de aprendizagem defendida por Hoffmann (1995), porque envolve uma dinâmica de processos educativos que propiciam a construção de conhecimento pelo aluno. Opõe-se, frontalmente, ao modelo transmitir – *verificar* – *registrar*. Nesta abordagem de avaliação, o professor contribui para a troca de idéias *entre* e *com* os alunos, utilizando-se das hipóteses, ações e manifestações diversas deles, em movimentos recíprocos de reorganização de idéias. Essa relação dialógica substitui a simples transferência de conteúdo do ensino tradicional e favorece o atendimento às diferenças individuais.

Afonso (2000) apresenta em sua obra “Avaliação educacional: regulação e emancipação” duas modalidades de avaliação: a que se relaciona com os objetivos da administração escolar e a que se relaciona com propósitos educativos e pedagógicos. A primeira apoia-se na avaliação somativa e por normas; a segunda apoia-se na avaliação formativa, por critérios e diagnóstica.

Para Hadji (2001), a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”, constituindo-se em um modelo ideal. Trata-se da esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável. Essa utopia é legítima, na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica e propugna por uma avaliação mais a serviço das aprendizagens .

Enfim, os modelos de avaliação estão aqui postos. Importante é ter em vista que, de acordo com a visão que tem de homem e de mundo e dos objetivos que traça para o agir educativo, o professor deve optar, previamente, por determinado modelo de Educação que, basicamente, estará mais vinculado à manutenção ou transformação social. É evidente que o “fazer pedagógico”, do qual faz parte a avaliação, estará comprometido politicamente com os pressupostos norteadores de tais ações.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS

Destacados os aspectos mais gerais da avaliação, inerentes a todas as modalidades de aprendizagem, a avaliação específica deste processo – quando ocorrido na Educação à Distância – apresenta algumas peculiaridades.

A primeira é que, embora haja uma certa tendência a atribuir as aprendizagens ocorridas aos materiais de estudo utilizados, é necessário distinguir entre a porção que é deflagrada por estes materiais e a que deve ser atribuída à ação tutorial, ou à interação com o grupo. Mesmo que algumas estratégias de avaliação sejam semelhantes, o teor dessas aprendizagens deve ser distinguido.

O material didático atua intensamente sobre estratégias cognitivas de construção de conceitos componentes do conteúdo do

curso, enquanto a tutoria e a interação grupal deflagram operações mais ligadas aos aspectos sócio-comunicacionais e à utilização das ferramentas tecnológicas, por exemplo.

Em segundo lugar, é necessário que as aprendizagens à distância não fiquem restritas às ações supervisora (ou de monitoramento), orientadora e avaliadora em si, mas que sejam ativadas duas outras funções: a investigativa, sendo desenvolvidas pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem nesta modalidade de ensino, fortalecendo o corpo teórico existente sobre o assunto; e a função prospectiva, permitindo aprofundamentos e desdobramentos dos cursos ministrados, e abrindo a indicação, ao aluno, de outras possibilidades de estudo.

A terceira questão refere-se à multiplicação e à variedade de estratégias avaliativas, já que a EAD, comparativamente a outros ambientes de aprendizagem, propicia escassas oportunidades para avaliar os estudantes. Talvez até mais do que no ensino presencial, os alunos precisem de freqüentes e diversificadas oportunidades de avaliação (formais e informais), para demonstrar o que aprenderam.

Convém não esquecer, também, que em ambientes virtuais a fidedignidade da avaliação depende diretamente de sistemas eficazes de comunicação, para que haja a necessária retroalimentação do processo ensino - aprendizagem.

Mais um ponto chave é a valoração atribuída a Educação a Distância. É necessário que ela não seja vista sob uma ótica de déficit – menos completa e valiosa que a presencial – e que os alunos nela envolvidos não sejam percebidos como carentes de compensação ou de recuperação de dificuldades acumuladas anteriormente. Este modelo – de aprendizagem deficitária – enfatiza conteúdos factuais, como dados objetivos e pontos de vista de autores, utiliza avaliações formais e sumárias, valorizando a modalidade somativa da avaliação.

O modelo oposto – o de oportunidade – preocupa-se com a consistência e a fidedignidade da avaliação, enfatizando a sua modalidade formativa e oferecendo variadas opções de situações avaliativas e estimulando a autonomia do estudante.

Uma boa síntese das dificuldades encontradas na avaliação a distância é apresentada por Gibbs (1995), e passamos a resumi-la. O autor aponta com destaque, como dificuldades na avaliação em EAD: os altos graus atribuídos, originando médias e patamares qualificacionais altos; dificuldades em estabelecer comparações, de finalidade classificativa, entre os resultados individuais obtidos nas avaliações; o tempo adicional requerido para propor, negociar com os alunos, aplicar e avaliar as atividades; dificuldades na comprovação de autoria e com as questões relativas ao “plágio” nas atividades de avaliação; conflitos e questionamentos provocados entre os alunos, pelo fato dos métodos e processos de avaliação serem transparentes e abertos à crítica; dificuldades de aceitação, pelos alunos, de estratégias de avaliação menos comuns, como o trabalho de grupo, a avaliação inter-pares e o “portfólio”, por exemplo.

A estas dificuldades acrescentaríamos mais algumas, partindo de estudos recentes e da nossa própria experiência com esta modalidade de ensino: a falta do contato presencial com o aluno, o que dificulta a utilização de uma das estratégias fundamentais da avaliação da aprendizagem: a observação do professor; a ausência freqüente do diagnóstico inicial do grupo, norteador do trabalho a ser desenvolvido e, conseqüentemente, primeiro passo da avaliação; a falta de ferramentas de avaliação adaptadas e adequadas a esta modalidade de ensino; a utilização de metodologias e instrumentos de avaliação, sem a realização do necessário pré-teste; e a tendência corrente a tornar a avaliação da aprendizagem à distância excessivamente formal ou, ao contrário, inconsistente.

A avaliação da aprendizagem na EAD acontece em um espaço que Michael G. Moore (1993) chamou de “distância transacional”. A superação desta é, segundo o autor, o grande desafio para a avaliação nesta modalidade de ensino.

Trata-se de muito mais que apenas uma separação geográfica entre professor e aluno, mas da criação de um “vácuo” psicológico e comunicacional, responsável pelos potenciais “ruídos” e mal-

entendidos entre os *inputs* do professor e a decodificação dos mesmos pelos alunos.

Moore especifica duas variáveis que determinam o impacto da distância transacional: a estrutura dos programas educacionais e o diálogo. A primeira variável refere-se ao binômio flexibilidade-rigidez dos métodos e estratégias de ensino utilizados; a segunda – o diálogo – bastante explícita, enfoca a qualidade da interação entre professor e aluno.

Ao avaliar a aprendizagem dos alunos é impossível desconsiderar uma avaliação da qualidade da distância transacional em que ela ocorreu, analisando em profundidade estas duas variáveis. Uma estrutura flexível e “oxigenada”, aliada a um diálogo democrático, claro e pedagogicamente estimulador, podem facilitar extraordinariamente a aprendizagem a distância.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem na EAD deva ter algumas qualificações, entre as quais destacamos:

1. Fundamentar-se em um enfoque pedagógico, evitando riscos de incoerência entre objetivos e estratégias avaliativas.
2. Propor atividades contextualizadas e globais (multidisciplinares).
3. Facilitar o atingimento da autonomia na busca da aprendizagem (aprendizagem auto-dirigida), por parte dos alunos.
4. Apresentar explicitação clara de critérios, resultados esperados e padrões de avaliação / certificação.
5. Ser realizada em oportunidades propícias e em quantidade suficiente, conjugando os enfoques formativo e somativo.
6. Desenvolver nos alunos a consciência do contexto em que a aprendizagem e a avaliação são realizadas, além do interesse pela metacognição (o conhecimento do próprio processo de aprendizagem).
7. Conjuguar a avaliação procedimental (do conhecimento adquirido) e a avaliação atitudinal (de competências, habilidades, atitudes, por exemplo).

Considerando que a interação entre professor e aluno, na Educação a Distância, pode ocorrer em duas situações (síncrona, em que o que transmite e o que recebe a mensagem estão no mesmo marco temporal, e assíncrona, em que o marco temporal é diferente),

encerramos este texto com um quadro de possíveis situações de avaliação da aprendizagem a distância, que pretendemos possa alimentar o debate sobre esta questão.

AVALIADOR	MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO	EXEMPLOS DE PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
Professor (tutor)	SÍNCRONA	Provas, testes, tarefas, resolução de problemas, resumos e outras atividades, referentes ao conteúdo do curso, realizadas presencialmente ou através de áudio ou videoconferência, ou em “chats” (salas de conversação). Observações que permitam aferir os indicadores qualitativos de avaliação.
	ASSÍNCRONA	Os mesmos procedimentos citados acima, realizados de forma não presencial (através de correio eletrônico, foro ou lista de discussão, FTP – “ <i>files transfer protocol</i> ” ou biblioteca virtual – espaço WEB ou hipertexto, por exemplo). Atividades que permitam avaliar a Qualidade da participação dos estudantes, como pesquisas, relatório da memória dos “chats”, avaliação das dúvidas encaminhadas e dos erros cometidos pelos alunos, trabalho final englobando os aspectos mais importantes do conteúdo do curso.
Professor (tutor) ou o próprio sistema	ASSÍNCRONA	Acompanhamento da frequência, tempo de cumprimento das tarefas do curso (são as chamadas medidas “duras”, ou puramente objetivas).
Aluno	SÍNCRONA OU ASSÍNCRONA	Co – avaliação (avaliação dos outros membros do grupo), em relação a critérios previamente definidos. Auto – avaliação.

Há duas últimas questões que merecem destaque. A primeira é que, embora a aprendizagem e a sua avaliação ocorram à distância, os mesmos cuidados éticos que devem cercar a avaliação presencial precisam ser respeitados. Entre eles, o direito de acesso aos resultados da avaliação e a privacidade em relação aos mesmos.

A segunda, refere-se ao conjunto de etapas a serem seguidas na avaliação da aprendizagem a distância:

- Definição das metas / objetivos da avaliação.
- Seleção das técnicas e estratégias de avaliação.
- Elaboração do cronograma e dos instrumentos.
- Aplicação das estratégias / instrumentos.

- Resposta dos alunos às atividades de avaliação.
- Correção / aferição das provas, e instrumentos.
- Qualificação (comparação entre os resultados e os parâmetros estabelecidos previamente).
- Certificação.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, esperamos ter contribuído para avanços nesta discussão, favorecendo o que afirma García Aretio (2002, p. 30)

Ciertas evaluaciones se ocupan de los procesos, otras de los resultados y otras de la relacións existentes entre las nuestras propuestas y la disponibilidad de recursos para su logro. Por fin, todas las evaluaciones, si pretenden mejorar la calidad del producto deberian culminar-se con la inovación necesaria para el logro de este producto de mejor calidad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela, 2000. *Avaliação educacional: regulação e emancipação* – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. Ed. Cortez, São Paulo.
- ALVARENGA, G.M. & MEZARROBA, L., 1999. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In ALVARENGA, G.M. (org.) *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, Londrina.
- FRANCO, Maria Laura P. B., 1995. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar.*, Ed. Papirus, Campinas.
- GARCÍA ARETIO, L., 2002. Resistencias, cambios y buenas prácticas en la nueva Educación a Distancia. In *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. Vol 5, nº 2, dez. 2002. p. 9-35.
- GIBBS, G., 1995. *Assessing Student Centred Courses*. Oxford Brooks University, Oxford.
- HADJI, Charles, 2001. *A avaliação desmistificada*. Ed. ARTMED, Porto Alegre.
- HOFFMANN, Jussara. M.L., 1995. *Avaliação mediadora*. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Educação e Realidade, Porto Alegre.
- LÉVY, P., 2001. *A Conexão Planetária*. Ed. 34, São Paulo.
- LUCKESI, Cipriano C., 1996. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Ed. Cortez, São Paulo.
- MOORE, M. G., 1993. Three types of Interaction. In HARRY, K., JOHN, M. & KEEGAN, D. (Eds.). *Distance Education*. New Perspectives. Routledge Ed., London.
- SAUL, Ana Maria, 1991. *Avaliação emancipatória*. Cortez /Autores Associados, São Paulo.