

LUCIETE BASTO DE ANDRADE

**Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância:
Comparação Entre a Teoria e a Prática**

— Um Estudo de Caso —

UFMT - 1998

LUCIETE BASTO DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
COMPARAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA
- UM ESTUDO DE CASO**



UFMT-1998

LUCIETE BASTO DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
COMPARAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
- UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação, Cultura E Sociedade - Educação a Distância.

Orientador: Roger Bédard, Ph.D.

Cuiabá

1998



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO
PROGRAMA INTEGRADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFMT**

Professores Componentes da Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Lea Depresbiteris
Examinador Externo (UNB)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Agnez Joffre Tanus
Examinadora Interna (UFMT)

AGRADECIMENTOS

- A Roger Bédard, Ph.D., orientador deste trabalho, que com segurança me deu liberdade para realizá-lo, proporcionando-me as críticas e orientações necessárias.
- Aos coordenadores, professores-autores, orientadores acadêmicos e alunos do curso de "Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª de 1º Grau, através da modalidade de Educação a Distância", que se dispuseram a colaborar com este trabalho, acreditando na possibilidade de revertê-lo em benefício para o próprio curso.
- Aos colegas do grupo de pesquisa *Educação a Distância*, Hilário e Elizenda, pela amizade e pelos momentos de troca de informações, reflexão e crítica sobre o tema Educação a Distância.
- À Profª. Dr.ª Olga Maria Por Deus Évora, por ter me incentivado a abraçar a avaliação da aprendizagem como tema de estudo.
- À CAPES que, por meio do Programa Institucional de Capacitação Docente da Universidade Federal do Acre e do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância, contribuiu financeiramente com o desenvolvimento deste trabalho.
- À Fundação CESGRANRIO que, por meio do Programa de Apoio a Teses e Dissertações em Avaliação, contribuiu financeiramente com o desenvolvimento deste trabalho.

SUMARIO

RESUMO	i
ABSTRACT	,ii
INTRODUÇÃO	.3
CAPÍTULO I: PROCESSO METODOLÓGICO	12
1. 1. Coleta dos dados	.13
1. 2. Análise e interpretação dos dados	.17
1. 3. Contexto e população da pesquisa	19
CAPÍTULO II: REVISÃO DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	.23
2. 1. A educação a distância: postulados teóricos, conceitos e características	.23
2. 1. 1. Postulados teóricos da educação a distância	.23
2. 1.2. Conceitos definidores da educação a distância	.32
2. 1. 3. Características da educação a distância	35
2. 2. A avaliação da aprendizagem na educação a distância	..37
2. 2. 1. Propósito da avaliação	.39
2. 2. 2. Objeto da avaliação.	.42
2. 2. 3. Metodologia de avaliação	.43
2. 2. 4. Período de realização da avaliação.	.50
2. 2. 5. Sujeito da avaliação	.51
CAPÍTULO III: OS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA	.54
3. 1. Os processos de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura	.54
3. 2. O processo de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura	.58

CAPÍTULO IV: DESVELAMENTOS DA AVALIAÇÃO	.84
4. 1. Evidências teóricas da avaliação.	.84
4. 2. Evidências perceptivas da prática de avaliação	.98
4. 2. 1. Propósito da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores	.101
4. 2. 2. Objeto da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores	.104
4. 2. 3. Metodologia de avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores.	.111
4. 2. 4. Período para a realização da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores.	137
4. 2. 5. Sujeito da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores.	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
1. Percepções teóricas.	.160
2. Percepções sobre a prática de avaliação.	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS:	176
Anexo 1: Quadro curricular do curso de Licenciatura.	176
Anexo 2: Ficha de avaliação usada no primeiro momento de avaliação da aprendizagem.	.177
Anexo 3: Ficha de avaliação usada no segundo momento de avaliação da aprendizagem .	.178
Anexo 4: Ficha de avaliação usada no terceiro momento de avaliação da aprendizagem	179
Anexo 5: Modelo de prova aplicada no curso de Licenciatura.	180
Anexo 6: Roteiro das entrevistas.	.182

RESUMO

A análise das dimensões teórica e prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso de "Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª Série do 1º grau, através da Modalidade de Educação a Distância" restringe-se às questões técnicas da avaliação (Por quê?; O quê?; Como?; Quando? Quem?) e baseia-se nas percepções teórico-práticas dos sujeitos que planejam, executam e se submetem à avaliação da aprendizagem. Os dados foram coletados mediante observação, análise documental e entrevistas e as referências teóricas para análise foram, especialmente, os estudos de Garcia Aretio, Castillo Arredondo e Fábio Chacón.

Os resultados mostraram que há uma aprovação por parte dos sujeitos sobre o modelo de avaliação implementado mas, também, revelaram que: há equívocos conceituais; problemas na elaboração das provas; um acentuado subjetivismo no processo de qualificação e classificação final da aprendizagem. Minha conclusão é que para a superação desses equívocos e problemas e uma sólida formação teórico-prática em avaliação, é necessário: a) o planejamento e a elaboração dos instrumentos de avaliação por todos os professores envolvidos no processo de ensino, bem como o tratamento técnico das provas antes de aplicá-las, o que detectaria e solucionaria os problemas de validade e de fidedignidade; b) o uso de um único sistema de qualificação e classificação da aprendizagem (conceito ou nota) e a participação do aluno, por meio da auto-avaliação, o que atenuaria o subjetivismo e o poder do avaliador; c) a inclusão de estudos sistematizados sobre os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação na formação dos professores, numa dimensão crítico-reflexiva, possibilitar-lhes-iam desenvolver habilidades operativas eficientes e eficazes para suas práticas de avaliação.

ABSTRACT

In this work, the analysis of the theoretical and practical dimensions of the learning assessment developed within the *Graduating Programme on Primary Education through Distance Education (for In-service Teachers)* is restricted to the technical questions of assessment (*Why?; What?; How?; When?; Who?*) and it is based on theoretical and practical perceptions of the subjects who plan, undertake and are undergone to learning assessment. Data were collected through observation, document analysis and interviews, and the theoretical references to this study were mainly based on the works conducted by Garcia Aretio, Castillo Arredondo and Fabio Chacon.

The results show that there is an approval by the subjects regarding the assessment model used but they also reveal: conceptual misunderstandings; problems in the elaboration of tests; and a marked subjectivism in the process of qualification and final classification of learning. So, I have concluded that in order to overcome these misunderstandings and problems and to obtain a solid theoretical-practical structure of assessment it is necessary: *a)* planning and elaboration of assessment instruments by the whole staff involved in the teaching process as well as technical appraisal of tests before their application, which would detect and solve problems concerning validity and reliability; *b)* the use of only one system for measuring both learning qualification and classification (concept or grade) and the student's participation through self-assessment, which diminishes the examiner's subjectivism and power; *c)* the inclusion of systematic studies on the theoretical-methodological bases of assessment in the teachers' training into a critical-reflexive dimension would allow them to develop effective and efficient operative skills towards their assessment practices.

INTRODUÇÃO

As aceleradas mudanças científico-tecnológicas que ocorrem no mundo, bem como os processos de interação e integração das relações econômicas, sociais, culturais e políticas pelas quais passam as sociedades contemporâneas, determinam uma concepção de educação como meio que facilita e implementa essas mudanças.

No Brasil, retomam-se as discussões sobre o papel da educação e a relevância de sua inserção nas políticas públicas de desenvolvimento. Nesse quadro, a educação a distância recebe destaque em razão dos graves problemas educacionais que o sistema educacional regular presencial tem apresentado, tais como o déficit na absorção da população escolarizável pelos sistemas de ensino, evasão escolar, falta de qualificação dos professores, baixa produtividade do ensino, etc, problemas estes que não foram solucionados pelos mecanismos tradicionais de política educacional¹.

Além disso, o país é possuidor de certas características sócio-geográficas, tais como pequena parcela da população com ensino superior e grande extensão territorial, que justificam o desenvolvimento da educação a distância para, em parceria com a educação presencial, tentar solucionar os problemas pertinentes ao sistema de ensino, atendendo, quantitativa e qualitativamente, aos anseios da população por educação formal².

A ênfase que a política educacional brasileira, nesta década, está dando à educação a distância justifica-se pela necessidade de universalização do ensino, nos seus diversos níveis, tendo em vista a crescente demanda populacional por formação inicial e por formação continuada, e a necessidade de permanente

Por mecanismos tradicionais de política educacional, entendo: construção de prédios escolares, cursos de reciclagem para professores, abertura de vagas nas universidades, etc.

² Embora concorde com LIBÂNEO (1994, p. 18), que "educação formal" seja o tipo de educação que se realiza nas instituições de ensino "implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos", acrescento que esta educação formal conduz à obtenção de certificados ou diplomas dos estudos realizados.

atualização dos conhecimentos científicos e tecnológicos para atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação a distância surge como mais uma estratégia de democratização quantitativa da educação, no que concerne à expansão dos serviços educativos, em consonância com o estado atual das estruturas sócio-econômicas da sociedade brasileira.

Embora a educação a distância já venha sendo desenvolvida no país, segundo Díaz Bordenave (1987), Ribeiro e Machado (1992) e Alves (1994), desde o início do século, com experiências formais e não formais nos diversos níveis de ensino, "só tardia e timidamente, a era do ensino superior aberto está chegando ao Brasil com algumas experiências isoladas" (Díaz Bordenave, 1987, p. 55). Porém, esse quadro tende a mudar, uma vez que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância em diferentes níveis e modalidades de ensino e de educação continuada" (art. 80, Lei n.º 9.394/96).

As determinações sobre a educação a distância contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96) estão regulamentadas pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual tanto define o que é educação a distância quanto estabelece o regime de organização dos cursos; a forma de acesso nos diferentes níveis de ensino; as instituições responsáveis pela oferta de cursos e emissão de certificados e diplomas e a forma de avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação.

No que diz respeito à educação superior a distância, a legislação educacional brasileira vem, além de incentivar, respaldar projetos que já se encontram em pleno desenvolvimento em instituições de ensino superior e que utilizam a metodologia de ensino³ a distância, como é o caso da Universidade Federal de Mato Grosso.

A implantação de um sistema de educação superior a distância no

³ A expressão "*metodologia de ensino*" é usada no sentido de: "Sistematização e racionalização do ensino, mediante métodos e técnicas de que se vale o professor para intervir no comportamento do educando, orientado-lhe a aprendizagem" (DUARTE, 1986, p. 119).

Brasil já foi por demais defendida⁴, e no momento que começam a surgir experiências embrionárias para a consolidação da educação a distância em nível superior em nossa realidade educacional, um desafio se coloca aos educadores: analisar a educação a distância formal⁵ nas suas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas, tomando por base os contextos social, político, econômico e cultural em que se inserem, visando contribuir para com o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), organizou e estruturou, a partir de 1992, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), "com o propósito de criar e implantar o sistema de educação a distância, inicialmente oferecendo um curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^a a 4^a Séries, destinado a professores do Estado de Mato Grosso"⁶ e, em 1995, criou um grupo de pesquisa em Educação a Distância no programa de pós-graduação, visando produzir conhecimentos no campo da educação a distância.

O Instituto de Educação da UFMT, através do NEAD desenvolve, então, desde 1995, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso, a Secretaria de Estado da Educação e prefeituras de nove municípios⁷ da região norte do Estado de Mato Grosso, o Curso de "Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^a a 4^a séries do 1^o grau, através da Modalidade de Educação a Distância"⁸, doravante chamado apenas de curso de Licenciatura. Esse curso está sendo desenvolvido em

⁴ O relatório de SUCUPIRA (1972 In: CERED 1988), foi o marco inicial para que outros estudos, como os de NISKIER (1986, 1991, 1993 e 1996), MARTINS (1991), DINIZ (1993), LOBO NETO (1989), ou os projetos de Lei dos poderes Executivo e Legislativo (apud ALVES, 1994), defendessem a implantação do sistema de educação superior a distância no Brasil.

Por *educação a distância formal* entendo ser o tipo de educação que além de ter "ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos" (LIBÂNEO, 1994, p. 18), conduz a uma obtenção de certificado ou diploma equivalente ao obtido na educação presencial.

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 21.

⁷ Os municípios que fazem parte do convênio são: Colíder, Guarantã do Norte, Itaúba, Marcelândia, Matupá, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte.

⁸ Apesar de a expressão "ensino de 1^o grau" ter sido modificada pelo artigo 208 da Constituição Brasileira, de 5 de outubro de 1988, e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para "ensino fundamental", o curso de Licenciatura traz, em sua denominação, ainda a expressão "ensino de 1^o grau".

caráter experimental e formará, a partir de 1999, trezentos e cinquenta e dois⁹ professores que atuam no ensino fundamental do sistema público de ensino daquela região.

O grupo de pesquisa em Educação a Distância do programa de pós-graduação do Instituto de Educação da UFMT, além de visar produzir conhecimentos sobre educação a distância, tem também o objetivo de fomentar a pesquisa sobre o curso de Licenciatura e, neste sentido, há uma estreita parceria entre o NEAD e o grupo de pesquisa em Educação a Distância. Assim, o NEAD tornou-se um centro de consultas e pesquisas para os alunos desse grupo de pesquisa, do qual faço parte.

Analisar a avaliação da aprendizagem na educação a distância foi uma proposição desafiadora, visto que minhas experiências como discente e docente se deram exclusivamente na educação regular presencial e, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, especialmente na sua dimensão prática, constituiu-se uma incógnita, tendo em vista as inusitadas situações sobre a avaliação com as quais tenho me deparado, tanto como aluna quanto como profissional da educação¹⁰, no exercício das funções de professora e de supervisora escolar.

Tais situações vão de um extremo a outro: ora a avaliação é almejada, chegando a ser usada, na maioria das vezes, com exacerbação, ora é repudiada, chegando a ser proposta sua abolição da prática pedagógica. Também tenho presenciado que entre a teoria¹¹ e a prática da avaliação há um discurso que tenta velar a prática mas que é incapaz de camuflar a teoria, justamente porque a prática da avaliação não se dá em um vazio conceitual, estando circunstanciada por um modelo teórico (consciente ou não) de mundo e de educação, traduzido em prática

⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1995, p. 38.

¹⁰ A expressão *profissional da educação* é aqui utilizada no sentido de: "... [sujeito] que foi preparado [formado pela Escola Normal e pelos cursos de Licenciatura em nível universitário] para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação ..." (FREITAS, 1992, p. 8).

¹¹ O termo *teoria* é aqui usado no sentido específico das ciências sociais: "conjunto de proposições gerais ligadas de forma lógica e ordenada, visando a explicar uma zona da realidade mediante a formulação das leis que a regem." (SILVA, 1986, p. 1216).

pedagógica (Luckesi, 1996, p. 28).

Contudo, tipos, modalidades e funções da avaliação são propostas em consonância com as circunstâncias sociais, econômicas e políticas, ora propagando-se uma, ora outra. Entretanto, o fato é que a avaliação da aprendizagem, desde o início deste século, inicialmente, com Robert Thorndike e, em seguida, com Ralph Tyler (1949), Hilda Taba (1962), Benjamim Bloom (1963), Scriven (1967), James Popham (1969), dentre outros¹², tem se tornando foco de estudos sistematizados, e diferentes abordagens são definidas e defendidas por seus estudiosos e, de modo geral, estão de acordo com a abordagem dada ao currículo que, segundo Depresbiteris (1995, p. 163), pode ser classificado em: acadêmico, tecnológico, humanista e de reconstrução social, e em cada um desses, a avaliação tem propósitos e funções específicos. No entanto, independentemente da abordagem curricular e conseqüente abordagem da avaliação, a função classificatória da avaliação da aprendizagem geralmente está presente por ser mediante ela que se promovem, certificam e diplomam os estudos realizados em instituições de ensino formal.

O jogo de cena da tríade teoria, prática e discurso da avaliação tem me chamado a atenção, especialmente no momento atual no qual projetos pedagógicos¹³ são uma exigência sócio-política da organização escolar visando à democratização do ensino (Pimenta, 1995, p. 22). Nesses projetos constam, na maioria das vezes, a definição dos propósitos, dos objetos, dos procedimentos e dos responsáveis pelo processo de avaliação da aprendizagem. Todavia, geralmente, esses projetos não passam de adornos para serem enviados às instâncias superiores do sistema de ensino, cumprindo apenas uma função administrativo-burocrática.

Tenho observado, no decorrer da minha experiência na educação escolar que, para além dos discursos de avaliação considerados modernos (avaliação processual ou contínua, avaliação qualitativa, avaliação integral, e que

¹² DEPRESBITERIS, 1989, p. 5-14; SAUL, 1995, p. 26-32; SOUSA, In SOUSA, 1993, p. 27.

¹³ *Projeto Pedagógico* é aqui definido como "... organização do trabalho pedagógico da escola." (VEIGA, 1995, p. 22).

constam na maioria dos projetos pedagógicos), as práticas de avaliação no interior das escolas, e mais particularmente na relação professor-aluno, têm desvelado um outro modelo teórico, em geral, traduzido em posturas autoritárias na prática pedagógica de avaliação. Com base nessas observações primárias, decidi iniciar um estudo abordando a dimensão teórico-prática da avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, meu interesse pela educação a distância também nasceu no contexto das atividades acadêmicas que passei a desenvolver quando ingressei como docente na Universidade Federal do Acre. Nessa instituição, além de exercer a docência, participei do grupo de trabalho encarregado de elaborar uma proposta de implantação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância. O ingresso nesse grupo de trabalho proporcionou-me os primeiros contatos com as bases teórico-conceituais da educação a distância e com algumas experiências, em nível superior, desenvolvidas em países como a Espanha, Portugal e Venezuela, e isso de uma certa forma influenciou minha decisão em escolher o grupo de pesquisa "Educação a Distância" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT para realizar o curso de Mestrado.

Nos estudos iniciais sobre educação a distância, também detectei que, em instituições como a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) da Espanha, a avaliação da aprendizagem merece grande atenção, por ser um momento no qual alunos e professores têm maior contato e estes últimos podem orientar a aprendizagem dos primeiros, sendo, portanto, uma atividade pedagógica criteriosamente planejada.

A importância da avaliação da aprendizagem, na educação a distância, está no fato de que ela desenvolve importantes funções no processo de ensino e aprendizagem. No processo de ensino, sua função principal é controlar a qualidade do currículo, na medida em que facilita a identificação das falhas do sistema de ensino, e orientar os professores sobre as mudanças que devem ser implementadas para a melhoria do processo de ensino. No processo de aprendizagem, a avaliação desenvolve tanto as funções de diagnóstico e de formação, visando a melhoria da aprendizagem, quanto a função de certificar conhecimentos e habilidades adquiridas no processo de formação.

Ao ingressar no curso de mestrado passei a vivenciar, como espectadora, as atividades desenvolvidas pelo NEAD, e meu interesse pelo tema da avaliação da aprendizagem se acentuou, em razão de, no curso de Licenciatura, a avaliação da aprendizagem também merecer grande destaque, configurando-se em uma das questões mais discutidas, sendo pauta de constantes reuniões administrativas e pedagógicas.

A ênfase dada à avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura se deve ao fato de que, o modelo de avaliação inicialmente planejado no seu projeto pedagógico, somente foi aplicado durante o primeiro ano de funcionamento (1995), e, no ano seguinte, foi substituído por um outro que perdura até o momento. Tal mudança ocorreu em razão de a avaliação da aprendizagem inicialmente planejada, segundo um dos coordenadores do curso, ter contribuído para altos índices de reprovação na primeira avaliação realizada e exercer apenas a função classificatória, prescindindo das funções diagnóstica e formativa.

Assim, um outro modelo de avaliação da aprendizagem foi concebido de forma que as funções diagnóstica e formativa da avaliação fossem também consideradas na avaliação do rendimento dos alunos. Nesse modelo implementado a partir de 1996 e sobre o qual versa este trabalho, a avaliação da aprendizagem é "entendida como um processo contínuo, cumulativo, descritivo e compreensivo que busca explicar e compreender criticamente os resultados previstos no projeto pedagógico do curso de Licenciatura"¹⁴, o que na prática diverge, parcialmente, da sistemática de avaliação que Comumente é desenvolvida nos cursos que usam metodologia de ensino a distância, especialmente nas questões tempo-espço e sujeitos responsáveis pelo processo de avaliação.

Em síntese, a conjugação desses fatores supra citados, motivaram-me a eleger a avaliação da aprendizagem na educação a distância como *tema* de pesquisa no curso de mestrado.

O *objetivo* deste trabalho é analisar as dimensões teórica e prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso de "Licenciatura Plena em

¹⁴ Artigo 28 do Regulamento do Curso de Licenciatura.

Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º grau, através da modalidade de educação a distância", baseando-me nas percepções¹⁵ teórico-práticas de avaliação dos coordenadores, dos professores-autores do material didático, dos orientadores acadêmicos e dos alunos, visando contribuir com o processo de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem na educação a distância, em geral, e no curso de Licenciatura, em particular.

Com base nessa intenção, delimito como problema de pesquisa a comparação entre a teoria e a prática de avaliação, qual seja: *qual a percepção teórico-prática dos sujeitos que planejam, executam e se submetem ao processo de avaliação da aprendizagem?*

Para viabilizar o desenvolvimento deste estudo, restringi o problema à dimensão *técnica*¹⁶ que diz respeito aos propósitos, ao objeto, à metodologia, ao período e aos sujeitos da avaliação. Essa dimensão é constituída pelas questões: *Por quê?; O quê?; Como?; Quando?; Quem avaliar a aprendizagem na educação a distância?; aqui configuradas em questões de pesquisa.*

Na análise dessas questões, tomo como principal referência teórica os trabalhos de Garcia Aretio (1994) e Chacón (1996), que fazem uma análise sobre os propósitos e os aspectos operacionais da avaliação da aprendizagem na educação a distância. Também utilizo a contribuição analítica de Castillo Arredondo (1996) sobre as técnicas e instrumentos de avaliação usados na educação a distância.

Ao analisar as percepções teóricas dos sujeitos, procuro detectar em quais fundamentos teóricos se sustentam, na medida em que verifico se há coerência conceitual entre as questões de estudo. Na análise das percepções práticas, verifico se há coerência entre teoria e prática e se a avaliação da aprendizagem tem contribuído, segundo as percepções dos sujeitos, com a análise e reflexão da prática docente, em particular, e com o processo educacional, em

¹⁵ O termo *percepção* é aqui utilizado nos sentidos de: a) "conhecimento sensorial de configurações ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido"; b) "maneira de ter idéias sensíveis ou significações perceptivas." (CHAUI, 1994, p. 122-23).

¹⁶ O termo *técnica* é aqui entendido como "um conjunto de procedimentos deduzidos de um conhecimento científico e que permite operar suas aplicações." (DUROZOI e ROUSSEL, 1993, p. 460).

geral.

Por tratar da análise das percepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem de um curso em particular, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso e, como tal, seus resultados não podem ser generalizados em relação a outros contextos, visto que dizem respeito a uma realidade específica, podendo, no máximo, permitir 'generalizações naturalísticas' (Stake, 1983 apud Lüdke e André, 1986), na medida em que dados deste estudo possam servir para o desenvolvimento de outros trabalhos sobre os temas de avaliação e educação a distância.

Para efeito didático, este trabalho está assim estruturado:

- Introdução: situo o desenvolvimento do estudo e exponho a justificativa, o problema, as questões e os objetivos da pesquisa.
- Capítulo I - *Processo metodológico*: descrevo o processo metodológico utilizado na coleta e análise dos dados, na definição dos sujeitos e do contexto da pesquisa.
- Capítulo II - *Revisão das contribuições teóricas*: exponho os postulados teóricos, conceitos e características da educação a distância; as contribuições teóricas na avaliação da aprendizagem na educação a distância e os fundamentos da avaliação da aprendizagem no curso Licenciatura. Essa exposição serve, sobretudo, de suporte para a análise dos dados.
- Capítulo III - *Os processos de ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura*: descrevo a estrutura organizacional e funcional da prática de avaliação da aprendizagem implementada no curso.
- Capítulo IV - *Desvelamentos da avaliação*: exponho e analiso os resultados da pesquisa no que se refere às evidências que emergiram do estudo sobre as percepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem.
- Conclusão: faço algumas considerações sobre os resultados da pesquisa e, com base em tais resultados, exponho algumas proposições.

CAPÍTULO I

PROCESSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa analiso as dimensões teórica e prática da avaliação, no que se refere às questões técnicas, de um caso específico de avaliação da aprendizagem na educação a distância e, para isto, fundamento-me nas percepções dos sujeitos que planejam, executam e se submetem à avaliação; na observação sistemática; e na análise documental. Trata-se, portanto, de um estudo de caso qualitativo por se constituir na análise de apenas um dos aspectos do processo pedagógico¹⁷ - a avaliação da aprendizagem -, no contexto educativo no qual se manifesta, apresentando variados pontos de vista a respeito do objeto¹⁸.

Optei por esse tipo de pesquisa, sobretudo, pela minha condição de sujeito investigador externo ao grupo pesquisado, o qual tem uma limitação inicial que é desconhecer, *a priori*, o ambiente e as representações dos sujeitos pesquisados.

Para superar tal limitação, inseri-me no contexto da pesquisa, participando como observadora, durante dois semestres letivos (1996/2 e 1997/1), das atividades de avaliação desenvolvidas no curso e de atividades correlatas que se desenvolviam no NEAD, em Cuiabá, e no Centro de Apoio, em Colíder, visando captar a essência das percepções teórico-práticas dos sujeitos; e isso, de uma certa forma, exigiu uma acentuada atenção para que aspectos relevantes na apreensão do significado não passassem despercebidos e o objeto pudesse ser retratado o mais próximo possível da sua realidade.

¹⁷ É o que Goode e Hatt chamam de unidade dentro de um sistema mais amplo (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

¹⁸ Uma das características do estudo de caso apresentadas por LÜDKE e ANDRÉ, op. cit., p. 18-20.

1.1. Coleta dos dados

Para operacionalizar esta pesquisa, dividi-a em três etapas específicas, porém inter-relacionadas: a primeira mais exploratória; a segunda mais sistemática na coleta dos dados; e a terceira na qual realizei a análise e interpretação dos dados de forma mais ordenada. Cada etapa foi constituída por diversas fases, como exposto a seguir:

A primeira etapa foi composta pelas seguintes fases:

- 1) Revisão da literatura. Após delimitado o objeto de investigação, procedi a uma pesquisa bibliográfica para aprofundar conhecimentos sobre a temática e proporcionar uma fundamentação teórica sobre o tema trabalhado de forma a subsidiar a análise.

Dessa maneira, procurei, na literatura específica de educação a distância, aprofundar o estudo sobre suas bases teóricas, em geral, e sobre avaliação da aprendizagem, em particular. Essa etapa teve uma delimitação temporal de seis meses, embora eu retornasse à revisão de literatura nas outras fases, à proporção que sentia necessidade.

- 2) Observação sistemática e registro do processo de avaliação e das conversas informais com os sujeitos do processo avaliativo. Essa técnica de investigação foi utilizada com o objetivo de, inicialmente, aproximar-me dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, de captar aspectos que me interessariam como foco de análise.

A observação sistemática do processo de elaboração e execução das atividades de avaliação da aprendizagem permeou todas as etapas da pesquisa de campo e só a dei por concluída ao terminar a coleta de dados por meio das entrevistas, uma vez que a observação foi importantíssima na definição dos aspectos que seriam abordados neste estudo. Foram utilizadas duas formas de registro das observações: a escrita e a gravada; em muitas ocasiões, utilizei simultaneamente as duas formas.

Os registros escritos foram feitos logo em seguida à ocorrência do fato observado, porém, não na presença dos sujeitos pesquisados para evitar que estes mudassem de forma abrupta seus comportamentos ou que intimidassem suas manifestações. Nos registros escritos, tentei reconstruir de forma precisa os resultados das observações. E, nos registros gravados, descrevi, na íntegra, alguns diálogos que ocorreram em eventos especiais do tipo: reunião pedagógica, reunião do Colegiado do Curso, seminários e palestras de professores-autores dos fascículos. Ao fazer o registro das observações e ao transcrever as gravações, procurei aproximar-me ao máximo da realidade no que se refere às situações observadas. Para isso, dei igual importância às comunicações verbais (depoimentos) e não-verbais (gestos, pausas, etc).

Os registros gravados foram feitos com a anuência dos participantes dos eventos realizados. Nesse tipo de registro, o que mais me preocupou foi se as gravações interfeririam no desenrolar dos fatos, causando intimidações nas manifestações dos protagonistas da pesquisa, mas, para minha surpresa, ninguém demonstrou atitudes que denotassem essas interferências.

3) Leitura e análise de documentos sobre o curso de Licenciatura e sua avaliação da aprendizagem. A análise documental teve por objetivo conhecer e contextualizar o universo de atuação dos sujeitos da pesquisa, bem como conhecer o percurso seguido pelo processo de avaliação da aprendizagem. Esta análise complementou alguns dados obtidos na observação, ajudou a identificar as evidências que fundamentam a análise e interpretação dos dados coletados e auxiliou na definição do conteúdo das entrevistas.

Os documentos analisados foram: Resoluções, Projeto do Curso e Regulamento do Curso; atas de reuniões pedagógicas e de reuniões do Colegiado do Curso que tratavam da definição do modelo de avaliação; relatórios de atividades desenvolvidas no Centro de Apoio do NEAD em Colíder; relatórios das atividades desenvolvidas no NEAD/Cuiabá; relatórios das atividades de orientação e avaliação desenvolvidas pelos orientadores acadêmicos; instrumentos usados na avaliação da aprendizagem, tais como: provas escritas presenciais e trabalhos apresentados nos seminários de crédito; fichas individuais dos alunos sobre o desempenho nas

atividades de avaliação. Essa fase foi realizada concomitante à realização da fase de observação direta, durante dois semestres letivos, compreendendo o segundo semestre/96 e o primeiro semestre/97.

A segunda etapa da pesquisa constituiu-se na coleta sistemática dos dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, tendo por base seus objetivos. Optei por trabalhar com esse tipo de entrevista por acreditar que essa técnica me permitiria tanto captar, de forma flexível e com maior precisão, as percepções teórico-práticas dos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem, quanto aprofundar os pontos levantados na observação direta e na análise documental.

A etapa da coleta de dados se dividiu em três fases:

- 1) Elaboração do instrumento de pesquisa. De posse das informações sobre o curso e seu processo de avaliação da aprendizagem, obtidas por meio da observação direta e análise dos documentos existentes, estruturei num instrumento¹⁹ o conteúdo específico que seria abordado nas entrevistas.
- 2) Aplicação do instrumento de pesquisa. As entrevistas encerraram o processo de coleta dos dados e foram individuais, baseadas em um roteiro semi-estruturado e uniforme para todos os grupos de sujeitos pesquisados. Nelas, procurei saber as percepções teóricas que sustentavam as práticas dos sujeitos, bem como de que forma eles percebiam o desenvolvimento do modelo de avaliação da aprendizagem implementado no curso a partir de 1996.

O tempo de duração de cada entrevista foi estimado em torno de uma hora, porém este foi flexível, visando atender às características de cada um dos entrevistados, isto porque alguns deles eram tímidos e tinham dificuldades de expressar suas percepções, enquanto outros eram extrovertidos e falavam com maior fluência e rapidez, ultrapassando minha expectativa quanto ao que captar. De um modo geral, os alunos e alguns orientadores, apesar de não se negarem a colaborar com o estudo, demonstravam-se curiosos quanto ao conteúdo da entrevista, chegando a perguntar aos que já haviam sido entrevistados, quais

¹⁹ O roteiro das entrevistas consta dos anexos deste trabalho.

conteúdos eram trabalhados. Durante a realização da entrevista, a maioria dos sujeitos se comportava de forma tão espontânea que o diálogo fluía de forma que sequer eu fazia uso das questões norteadoras.

O roteiro das entrevistas foi constituído por duas questões amplas. Uma se referia às percepções teóricas de avaliação dos sujeitos e a outra se referia às percepções da prática de avaliação no curso. E, em todas elas, pedi que indicassem os propósitos, os objetos, as formas, o período e o(s) sujeito(s) da avaliação.

3) Transcrição das entrevistas. As transcrições das entrevistas ocorreram logo em seguida à realização delas e foram enxertadas com comentários sobre os comportamentos apresentados pelos entrevistados sob forma de linguagem não-verbal, tais como gestos, expressões, entonações e hesitações que captei durante a entrevista. Estas anotações complementares foram feitas com o propósito de captar com maior precisão o significado dos depoimentos dos sujeitos, para auxiliar na análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Para maior facilidade no manuseio dos dados coletados em cada fonte, criei denominações específicas para identificar suas origens, utilizando símbolos em letras e números, conforme descrição a seguir:

- os dados obtidos através das observações, designei-os de *observação*;
- os dados obtidos através da análise documental, designei-os de *documentos*;
- os dados obtidos através das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, designei-os pela letra inicial do grupo ao qual esses sujeitos pertencem, por exemplo, para os alunos usei a letra *A*; para os orientadores acadêmicos usei as letras *OA*; para os professores-autores usei as letras *PA*; e para os coordenadores usei a letra *C*.

Em virtude do número de sujeitos pesquisados dentro de cada grupo e para resguardar suas identidades, usei algarismos arábicos para identificá-los. Esses algarismos foram utilizados em ordem crescente de acordo com a ordem de realização das entrevistas, isto é, da primeira à última entrevista, dentro de cada grupo pesquisado, por exemplo: os alunos foram denominados de *A1*, *A2*, *A3*, *A4*,

A5, A6, A7, A8, A9 e A10; os orientadores acadêmicos foram denominados de OA1, OA2, OA3, OA4 e OA5; os professores-autores foram denominados de PA 1, PA2, PA3 e PA4 ; e os coordenadores foram denominados de C1 e C2.

As observações das atividades pedagógicas foram concentradas nos sujeitos que participavam da pesquisa, de forma que eu pudesse confrontar as informações das entrevistas com as atitudes e as posturas adotadas na prática. Mas, também, utilizei manifestações de outros sujeitos por estarem, no momento da observação, fazendo parte da cena. Esses sujeitos foram identificados com as iniciais de seus grupos, seguido por letras minúsculas do alfabeto, em ordem crescente, por exemplo, Orientadores Acadêmicos = OAa, OAb, etc.

1. 2. Análise e interpretação dos dados

De posse de todos os materiais coletados, lidos, selecionados e categorizados, passei à analisá-los e interpretá-los tendo por parâmetros analíticos os objetivos e as questões da pesquisa.

Primeiramente, analisei cada uma das fontes de informação da pesquisa (observações, documentos e entrevistas) e, posteriormente, fiz uma análise simultânea desses dados, confrontando-os e inter-relacionando-os.

A análise das observações diretas se deu à luz do objetivo da pesquisa e do referencial teórico do projeto pedagógico do curso, enquanto a análise das falas dos sujeitos ocorreu tomando por parâmetro, as questões apresentadas para a entrevista que, por sua vez, estavam fundamentadas nos objetivos da pesquisa.

Na análise dos documentos, procurei detectar a idéia (teoria) de avaliação contida nestes e encontrar indícios que me possibilitassem estabelecer relações com a prática de avaliação, captada através das observações, e com os discursos utilizados pelos sujeitos nas entrevistas.

Na análise das entrevistas, procurei dar ênfase às falas dos entrevistados na medida em que ia identificando os aspectos comuns contidos nelas, agrupando os trechos, conforme as semelhanças com que eles apareciam

nos diferentes grupos de sujeitos da pesquisa.

Para facilitar a análise e interpretação dos dados, agrupei os sujeitos da pesquisa em duas categorias, uma constituída pelo grupo dos alunos - à qual denominei de avaliados - e outra constituída pelos grupos dos orientadores acadêmicos, professores-autores e coordenadores do curso - à qual denominei de avaliadores.

Em síntese, no processo de análise das entrevistas, procedi da seguinte maneira:

- 1) Realizei uma leitura de reconhecimento das respostas sobre percepções dos avaliados e avaliadores, procurando tomar conhecimento do seu conteúdo;
- 2) Fiz uma leitura seletiva das respostas dadas a cada bloco de questões da entrevista (percepção teórica e percepção da prática) e ordenei as informações de acordo com as dimensões de análise (por quê, o quê, como, quando e quem avaliar?), examinando cada uma delas, tendo em vista conhecer sua natureza e suas relações com os aspectos teóricos da avaliação da aprendizagem, em geral, e da avaliação da aprendizagem na educação a distância;
- 3) Construí um quadro com as respostas referentes às percepções teóricas e práticas por categoria de sujeitos - avaliados e avaliadores - e, em seguida, estruturei as respostas em um único quadro, classificando-as e agrupando-as por questões de pesquisa e por aspectos comuns;
- 4) Procedi a uma análise preliminar das respostas agrupadas, destacando os aspectos convergentes e divergentes evidenciados entre os sujeitos de uma mesma categoria e de categorias diferentes para os mesmos questionamentos. Esses aspectos agrupados constituíram indicadores de análise para as questões abordadas na pesquisa.

Em seguida, correlacionei os achados das entrevistas com os dados obtidos nas observações e na análise dos documentos, procurando detectar elementos contraditórios e/ou semelhantes para, enfim, tirar conclusões a respeito.

Finalmente, dei início à análise interpretativa, inter-relacionando esses resultados com as bases teóricas e conceituais da avaliação da aprendizagem na educação a distância. Dessa análise, surgiram as inferências que, conseqüentemente, subsidiaram as conclusões desta pesquisa.

1. 3. Contexto e população da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada nos pólos operacionais administrativo e técnico-pedagógico do curso de Licenciatura, sediados nos municípios de Cuiabá e de Colíder.

A população-alvo desta pesquisa foi constituída por uma amostra de vinte e um sujeitos que estão envolvidos diretamente com o processo de avaliação da aprendizagem, e esta população foi escolhida após um período de observação das atividades desenvolvidas no NEAD em Cuiabá, tais como reuniões administrativas; e no Centro de Apoio em Colíder, tais como: reuniões pedagógicas, orientação acadêmica, realização de atividades de avaliação da aprendizagem; e de uma pesquisa documental nos arquivos do Centro de Apoio e no NEAD em Cuiabá.

A amostra da população foi constituída por dez alunos, cinco orientadores acadêmicos, quatro professores-autores e dois coordenadores do curso.

O grupo de alunos foi o primeiro a ser escolhido e serviu de base para a escolha dos orientadores acadêmicos e dos professores-autores. Os alunos foram escolhidos após um semestre de observação das atividades de orientação e avaliação da aprendizagem, e esta definição se deu com ajuda da pesquisa documental que fiz paralela à observação. Ao pesquisar os documentos do curso, encontrei cópias de ofícios enviados, pela secretaria do Centro de Apoio, às escolas onde os alunos do curso de Licenciatura exercem a função de professores do sistema público de ensino, informando-os sobre seus resultados obtidos nas provas.

Os ofícios com os conceitos das provas, no caso da zona urbana de Colíder²⁰, são enviados aos cuidados da direção das escolas, que por sua vez, repassa aos seus destinatários.

Ao analisar esses ofícios, detectei que em uma das escolas de Colíder há doze professores que realizam o curso de Licenciatura e, no momento desta pesquisa, estavam cursando diferentes fascículos das duas etapas do curso (fundamentos da educação e ciências básicas do currículo do ensino fundamental) e, ademais, tomando por base apenas os resultados das provas escritas, esse grupo de alunos apresentava diferentes níveis de rendimento acadêmico.

Todos os alunos consultados concordaram em participar da pesquisa, porém, apenas dez iniciaram e concluíram a pesquisa porque um deles fora transferido do município, e outro encontrava-se de licença médica. Em síntese, a escolha do grupo de alunos para esta pesquisa, deu-se pelos seguintes motivos:

- 1) Por residirem em Colíder e isto possibilitar-me acompanhá-los em seus desenvolvimentos de estudo, orientação e avaliação da aprendizagem de uma forma sistemática e contínua; também em razão dos recursos financeiros disponíveis para a pesquisa, uma vez que já me deslocava ao Centro de Apoio em Colíder para observar e acompanhar o planejamento e aplicação do processo de avaliação, efetuados pelos coordenadores e orientadores acadêmicos, e a realização da avaliação pelos alunos.
- 2) Por pertencerem a um mesmo local de trabalho, o que me possibilitava acompanhar cada um e o conjunto deles no desenvolvimento de suas atividades de estudo, uma vez que eles têm, dentro da carga horária de trabalho, um período determinado para estudo e, geralmente, os alunos se reúnem em grupo ou estudam individualmente no período da tarde, quando trabalham pela manhã e, pela manhã, quando trabalham à tarde.

Não incluí neste estudo alunos da zona rural de Colíder porque o

²⁰ No caso da zona rural de Colíder, os resultados valorativos das provas são enviados via rádio de amplitude modulada (AM). No caso dos outros municípios conveniados, estes são enviados por fax para as Secretarias de Educação dos Municípios que, por sua vez, repassam aos alunos.

contato com eles só era possível em pequenos intervalos de tempo quando vinham para as orientações e as avaliações, o que impossibilitava fazer um acompanhamento mais sistemático sobre o desenvolvimento acadêmico deles.

Também não incluí alunos dos outros municípios conveniados, porque o processo de avaliação no curso de Licenciatura é composto por três momentos pontuais e ocorrem, simultaneamente, em todos os municípios, e isto impossibilitava acompanhar diferentes alunos em diferentes municípios.

A escolha dos cinco orientadores acadêmicos deu-se em razão do grupo de alunos que eu havia escolhido, isto é, escolhi exatamente os orientadores acadêmicos que orientavam os estudos e avaliavam a aprendizagem do grupo de alunos eleito para a pesquisa. Isso me possibilitou ter opinião de indivíduos de diferentes grupos sobre o mesmo tema estudado e que vivenciavam os mesmos problemas no processo de avaliação, embora fossem vivências e expectativas de pontos de vista diferentes. Ao serem consultados sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, todos os orientadores acadêmicos aceitaram.

Na escolha dos professores-autores, a definição de três deles se deu também em virtude do grupo de alunos, isto é, escolhi os professores-autores dos fascículos que os alunos estavam cursando no momento da pesquisa, uma vez que os exercícios ou atividades contidos no interior dos fascículos foram elaborados pelos professores-autores e usados como instrumento de avaliação no primeiro momento avaliativo.

Dentre os professores-autores, incluí também um dos professores que escreveram os fascículos "A aventura de ser estudante: um guia metodológico" porque esses fascículos contêm orientações metodológicas sobre como os alunos devem proceder para estudar e realizar uma pesquisa. E essas orientações não somente são importantes para todo o processo de aprendizagem dos alunos como são, especialmente, importantes para o desempenho deles no terceiro momento de avaliação da aprendizagem (meio 3), no qual a pesquisa é utilizada para elaboração e apresentação do seminário.

O curso tem dois coordenadores: um geral, sediado em Cuiabá, e outro

do Centro de Apoio, sediado em Colíder. E, ao inseri-los na pesquisa, visava compreender como eram planejadas, organizadas e executadas as atividades de avaliação da aprendizagem, porque é por intermédio desses coordenadores que se articulam e viabilizam todas as atividades administrativas, técnico-pedagógicas e de avaliação da aprendizagem no curso.

Como a amostra da população foi composta por sujeitos que planejam, executam e se submetem à avaliação da aprendizagem (coordenadores, professores-autores, orientadores acadêmicos e alunos), considero que esta é suficiente no que diz respeito à representatividade dos sujeitos envolvidos com a avaliação, uma vez que o estudo de caso pode indicar tendências que se refletem na população.

As tendências podem ser detectadas na medida em que o processo de avaliação é uniforme para todos os alunos de todas as localidades. As técnicas e os instrumentos de avaliação são os mesmos, independente da avaliação ocorrer nos municípios de origem dos alunos ou no município sede do curso (Colíder), e as decisões pedagógicas tomadas pelos avaliadores também são uniformes, passando inicialmente pela aprovação no fórum competente - Colegiado do Curso - no qual todos os grupos de sujeitos têm seus representantes.

CAPÍTULO II

REVISÃO DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Para compreender as questões inerentes à avaliação da aprendizagem na educação a distância, julgo necessária uma breve incursão pelas bases teórico-conceituais desses temas, com o objetivo de encontrar subsídios que possam contribuir na análise e interpretação dos dados obtidos neste estudo.

Decerto, no âmbito das políticas públicas para a educação, a educação a distância tem se tornado uma estratégia para atender aos anseios das sociedades quanto à universalização da educação inicial, tendo em vista as crescentes demandas por ensino. No contexto do desenvolvimento sócio-cultural, a educação a distância tem se tornado um meio para atender à necessidade de permanente atualização dos conhecimentos gerados pelo intenso desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades contemporâneas. Esse panorama concorreu para o fortalecimento da educação a distância, levando seus teóricos a empreenderem estudos com o objetivo de definir seus postulados, conceitos e características.

2.1. A educação a distância: postulados teóricos, conceitos e características

2.1.1. Postulados teóricos da educação a distância

Embora tenha-se notícias que experiências educativas à distância já venham sendo produzidas desde o final do século XVIII e que passaram a desenvolver-se com êxito no século XIX, os trabalhos teóricos sobre a educação a distância somente começaram a surgir na segunda metade deste século²¹ e, segundo Martins (1991, p. 31), "os rápidos avanços da tecnologia e os mediatismos (sic!) dos resultados obtidos com a educação a distância foram fatores altamente

²¹ Lisseanu (1988) apud MARTINS, 1991, p. 30.

impeditivos para a construção de um marco teórico próprio".

Todavia, foram os desempenhos satisfatórios das experiências na educação a distância que contribuíram para que, nessas últimas três décadas, teóricos da educação a distância tivessem realizado estudos na busca de sedimentação de teorias que dêem conta de explicar a essência, a natureza e as características e que, sobretudo, fundamentem e alimentem práticas pedagógicas na educação a distância.

No que se refere às bases teóricas da educação a distância, Desmond Keegan (1983)²² as classifica em três grupos, quais sejam: teoria da autonomia e independência, de Charles A. Wedemeyer e Michael G. Moore; teoria da industrialização, de Otto Peters; e teoria da interação e da comunicação, de Börje Holmberg e J. A. Baath, descritas, respectivamente, a seguir:

- 1) Teoria da autonomia e independência, formulada por Charles A. Wedemeyer e Michael G. Moore

A autonomia e independência, na concepção de C. Wedemeyer (1974), partem do princípio da democratização do acesso à educação, isto é, a educação é um direito de todos os sujeitos independentemente da situação social, econômica, geográfica e limitações físicas, ou quaisquer outras circunstâncias em que se encontrem e que possam impedir sua frequência em instituição de ensino regular presencial, e tenham, antes de tudo, a liberdade para decidir se desejam ou não estudar.

Como o princípio da liberdade está, em geral, associado à idéia de autonomia, na educação a distância a liberdade diz respeito à autonomia que o aluno tem para decidir sobre sua educação, ou seja, se quer ou não aprender. Essa autonomia, por sua vez, o conduz à "liberdade para escolher o ritmo de seus estudos e decidir sobre os objetivos, meios didáticos, avaliação, o que lhe permite decidir sobre o como estudar" (Wedemeyer, 1974 apud Garcia Aretio, 1994, p. 66).

²² MARTINS, 1991, p. 31; GARCÍA ARETIO, 1994, p. 66-74.

As proposições teóricas de Wedemeyer são dirigidas à educação de adultos, que têm sido, em sua maioria, a clientela da educação a distância²³, e se sustentam em fatores de natureza social, política, econômica, tecnológica, tais como a demanda crescente por educação, a reivindicação de direitos e liberdades pelas camadas sociais menos privilegiadas e os efeitos produzidos pela crescente industrialização. Tais fatores orientaram Wedemeyer a formular uma proposta de educação de adultos que contempla, segundo Garcia Aretio (1994, p. 67), os seguintes postulados:

"a) os adultos são, por definição, auto-responsáveis e, de acordo com isto, têm direito a decidir sobre o quê e [o] como de sua educação;

b) há que se considerar a existência das diferenças individuais, sobretudo no campo dos estilos cognitivos;

c) se as instituições não apoiam as demandas de aprendizagem dos adultos, estes conseguirão apoiar a si mesmos;

d) a descoberta e o desenvolvimento de elementos tais como a escrita, a imprensa, a educação por correspondência, a aceitação das teorias filosóficas democráticas que eliminam privilégios, o uso dos meios de comunicação em benefício da educação e a expansão das teorias do ensino programado, têm facilitado o surgimento da educação a distância".

A contribuição de Moore (1973) para a teoria da independência e autonomia se baseia, segundo D. Keegan (1983)²⁴, nas variáveis de "separação [distância] e auto-direção", quer dizer, suas proposições se fundamentam na distância tempo-espço estabelecida entre o aluno e o professor no encaminhamento pedagógico e, na autonomia que o aluno tem para estudar. Em essência isso consiste em:

"Autonomia é a medida em que o estudante de um programa educacional pode determinar a seleção de objetivos, os recursos e os procedimentos de avaliação (...). Em um programa educacional, a distância é uma função do diálogo e da estrutura. A estrutura é a medida em que os objetivos, as

²³ Segundo BÉDARD (1996, p. 9), "o fato da clientela da educação a distância ser constituída predominantemente por adultos, tem a ver com o fato de que em nossa sociedade, a educação a distância se integra como complemento ou até mesmo como alternativa ou segunda chance do sistema regular de ensino presencial".

²⁴ GARCÍA ARETIO, 1994, p. 68-70.

atividades e os procedimentos de avaliação do programa de ensino podem adaptar-se para satisfazer os objetivos específicos, os planos de atividades e os métodos de avaliação da aprendizagem alcançados por um estudante particular. O diálogo é a medida em que é possível a interação entre os estudantes e o professor. (...). Na medida em que um programa consiste em partes pré-produzidas, ao menos na forma de planos particularizados que enumeram item por item os conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas pelo programa, este pode não responder às particularidades dos estudantes, e se diz que a estrutura é elevada. Quando o diálogo é difícil ou impossível de se levar a cabo e quando a estrutura é elevada, os atos admonitórios se tornam igualmente difíceis ou impossíveis (...). No ensino a distância, a 'ação diretiva' se comunica mais facilmente que a admoestação, mas o professor deve dar por estabelecido que uma grande parte da direção, assim como da admoestação, é auto-administrada pelo estudante. Quanto menor é a distância, mais factível é a direção. Inclusive os professores mais distantes podem comunicar 'operações lógicas'. O aproveitamento alcançado por um estudante particular de um programa com baixo grau de distância ou com um altamente telemático está determinado pela medida em que a direção e admoestação o beneficie ou o prejudique. E isto tem a ver com sua competência como estudante autônomo ou autodirigido." (Moore, 1977 apud Garcia Aretio, 1994, p. 69-70).

Em síntese, os pressupostos teóricos de Moore se fundamentam na compreensão de que os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem na educação a distância são, essencialmente, baseados na separação tempo-espço das ações dos professores e dos alunos, e a comunicação entre eles dar-se com o auxílio dos meios de comunicação (impressos, eletrônicos, etc). Esses meios ajudam a superar o problema da distância e facilitam a mediação pedagógica dos conhecimentos objeto de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, autonomia (auto-direção) significa, notadamente, que o aluno seja capaz de decidir tanto sobre o método de estudo que melhor atende às suas particularidades, criando suas próprias estratégias de estudo e aprendizagem, quanto ao tempo de estudo necessário para atender seu ritmo de aprendizagem.

Entretanto, entendo que a liberdade postulada por Wedemeyer para a educação a distância é uma liberdade relativa e diz respeito prioritariamente à liberdade "como estudar", isto é, à metodologia que o aluno empreenderá para

atender às suas necessidades, e/ou, às vezes, à liberdade sobre "o que estudar"²⁵. Não se trata pois, do aluno ter "a liberdade de decidir sobre os objetivos, meios didáticos, avaliação" de determinado curso.

Por outro lado há que se considerar que a educação a distância é, predominantemente, usada como alternativa de formação inicial e/ou continuada, nos diversos campos do conhecimento científico, para alunos adultos que, por motivos de situação geográfica, social, econômica, limitações físicas, etc, não puderam freqüentar as instituições de ensino presencial em momentos anteriores.

Nessa dimensão, os cursos à distância - em particular os de natureza formal - são pré-produzidos²⁶, e enquanto tal, têm uma produção centralizada e são especialmente planejados para atender a determinados objetivos educacionais. Pré-produzidos, os cursos a distância, em geral, se pautam em um planejamento racional, no qual os objetivos instrucionais são previamente estabelecidos e os meios didáticos e a avaliação são, também, predeterminados, não competindo ao aluno tomar a decisão sobre tais aspectos do processo pedagógico. No máximo, e se o aluno tiver oportunidade, essa escolha recai sobre sua decisão de realizar ou não o curso, ou ainda, se o curso oferecer uma estrutura curricular flexível (com módulos e sistema de créditos)²⁷, ele pode compor o seu currículo, escolhendo quais módulos ou disciplinas oferecidos pelo curso melhor atendem aos seus interesses e isso, logicamente, configura-se como uma liberdade de ação do aluno sobre o que estudar. Contudo, trata-se de uma liberdade como possibilidade de escolha, e como tal, está condicionada e limitada por outros fatores externos (sociais, econômicos, culturais, políticos, etc.) independente da vontade particular do aluno.

²⁵ Quando, por exemplo, o curso oferece uma estrutura curricular flexível, oferecendo uma série de disciplinas dentre as quais o aluno pode escolher (dentro do limite mínimo de créditos estabelecidos) aquelas que melhor atendem as suas necessidades, conforme estabelece CASAS ARMENGOL (1987, p. 24), ou quando oferece uma estrutura de apoio mediante serviço de orientação presencial, com autonomia suficiente para fazer as adaptações necessárias do processo de ensino às condições ambientais.

²⁶ Segundo CASAS ARMENGOL (op. cit, p. 23), os cursos pré-produzidos são uma característica da educação a distância, a qual utiliza, predominantemente, textos impressos combinados com outros meios e recursos.

²⁷ A organização de cursos com estrutura curricular flexível é, segundo CASAS ARMENGOL (op.cit, loc. cit.), uma tendência atual da educação a distância e esta flexibilização tem por objetivo permitir uma maior adaptação dos cursos às necessidades, possibilidades e anseios do aluno.

2) Teoria da industrialização, formulada por Oto Peters

Os pressupostos teóricos formulados por O. Peters (1971) apresentam uma comparação entre a educação a distância e a produção de bens industriais fundamentada na teoria taylorista-fordista e, a partir de sua publicação, passaram a orientar as políticas de educação a distância. Segundo Garcia Aretio (1994, p. 70-72), a base dessa teoria é uma clara divisão entre educação presencial e educação a distância. A educação a distância somente pode ser descrita e analisada utilizando-se, de forma muito limitada, os termos característicos da educação presencial, porque esta parece ter reminiscências arraigadas em fundamentos anteriores à industrialização, ao passo que a educação a distância tem assimilado plenamente tudo o que supôs irrupção da era industrial. Seus postulados são:

"- Os estudos a distância são uma realidade graças à produção de seus materiais estar baseada em planejamentos de industrialização. O trabalho é preparado por uma equipe de especialistas de diferentes áreas. Esta divisão de trabalho possui características similares às do processo industrial e traz consigo uma radical troca das funções docentes tradicionais.

- Do mesmo modo que a produção de bens de consumo se tem generalizado entre toda a população, tanto na zona urbana como rural, é possível que, de acordo com este princípio de produção massiva, a educação a distância possa chegar a todas as pessoas de todas as zonas geográficas.

- O planejamento dos cursos, a organização racional de todo o processo e a formalização de todas e cada uma de suas fases, são similares ao planejamento e organização da produção industrial.

- O contínuo controle a que são submetidos todos os produtos ordinários de consumo tem paralelismo com a sistematização das contínuas avaliações do processo e do produto na educação a distância a fim de incrementar sua eficácia fazendo assim um melhor uso de pessoas e de tempo.

- Todos os processos neste sistema alcançam um alto grau de objetivação, comparando-se com a diferença que existe entre a produção industrial e a manual. No ensino a distância a maioria das funções são objetivadas, não se dando situações de subjetivação, mais próprias das instituições presenciais nas quais efetivamente o docente tem constante oportunidade de influenciar, de maneira mais ou menos subjetiva, seus estudantes.

- A centralização e monopolização da produção fazem rentável economicamente este sistema, ainda que fosse escasso seu número de estudantes. Se por outra parte os cursos são redigidos por eminentes

catedráticos e técnicos em educação a distância, o êxito parece assegurado."

Os postulados de Peters são constituídos por princípios e conceitos fundamentados na teoria da produção industrial taylorista-fordista e essa teoria influenciou não somente a educação a distância, mas a educação de modo geral com "a pedagogia tecnicista"²⁸, cuja concepção teórica partiu do pressuposto da neutralidade científica e inspirou-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade do trabalho industrial, procurando imprimir a mesma objetivação e operacionalização do trabalho industrial no trabalho pedagógico. Suas características primordiais foram: a acentuada ênfase no planejamento educacional, visando uma organização racional, a operacionalização dos objetivos e o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções pedagógicas, propagando-se uma clara divisão entre o pensar e o executar.

Nesse contexto, a educação a distância, visando estruturar e organizar a produção e a difusão de uma educação de massa para atender a demanda populacional por educação, incorporou as características da produção industrial, tais como: racionalização, divisão do trabalho, produção em massa, padronização, objetivação e centralização.

Entretanto, com as mudanças no campo da produção industrial e nas relações de trabalho, a partir do impacto da introdução das tecnologias de base microeletrônicas no processo produtivo - a automação - e nos serviços - a informatização -, os processos de trabalho vêm se tornando menos fragmentados e mais contínuos, num abandono progressivo do modelo taylorista-fordista que sustenta a organização da produção e do trabalho. Implementam-se novos padrões de gestão com a introdução da gestão participativa, visando o aumento da produtividade²⁹.

A educação a distância também tem seguido essa tendência e incorporado algumas transformações estruturais na maneira como é gerenciada, organizada e implementada, como é o caso da introdução do princípio da

²⁸ SAVIANI, 1985, p. 15-16.

²⁹ SOARES, 1990, p. 271-72.

fleibilização que passou a ser, conforme afirma Casas Armengol (1987), uma das suas características, o que indica que a teoria da industrialização da educação a distância deve ser vista, atualmente, pelo prisma das transformações ocorridas na gestão da produção de bens e serviços que busca, sobretudo, introduzir novos sistemas organizacionais, dando ênfase às inovações técnico-organizacionais, à flexibilidade e descentralização gerencial.

3) Teoria da interação e da comunicação, formulada por Börje Holmberg e John. A. Baath

Segundo Garcia Aretio (1994, p. 72-74), a teoria de B. Holmberg (1977) parte do pressuposto de que a educação a distância deve desenvolver-se como uma conversa didática direcionada para a aprendizagem do aluno. Seus postulados são:

- " 1. O sentimento de que existe uma relação pessoal entre os estudantes e os professores promove o prazer nos estudos e a motivação do estudante.
2. Este sentimento pode fomentar-se mediante um material de auto-instrução bem desenvolvido e uma adequada comunicação a distância com feed-back.
3. O prazer intelectual e a motivação do estudo são favoráveis para o logro de metas de aprendizagem e para o emprego de processos e métodos adequados a estes fins.
4. A atmosfera, a linguagem e as convenções da conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado.
5. As mensagens dadas e recebidas em forma de diálogo se entendem e recordam com maior facilidade.
6. O conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados através dos meios de que dispõe a educação a distância.
7. O planejamento e o guia de trabalho, sejam estes realizados pela instituição que ensina ou pelo estudante, são necessários para o estudo organizado, o qual se caracteriza por uma concepção finalista implícita ou explícita".

Para Garcia Aretio (1994, p. 74), ao formular sua teoria, Holmberg (1977) parte de três hipóteses, quais sejam:

"- Quanto mais marcadas são as características da conversação didática guiada, maior é a sensação por parte dos estudantes de que existe uma relação pessoal entre eles e a organização de apoio.

- Quanto maior é a sensação dos estudantes de que a organização de apoio está interessada em fazer que o tema de estudo seja particularmente relevante para eles, maior é sua participação pessoal.

- Quanto mais forte é o sentimento dos estudantes de que existe uma relação pessoal com a organização de apoio, e de que estão participando pessoalmente no tema de estudo, maior é a motivação e mais efetiva a aprendizagem".

J. Baath (1977), além de defender os mesmos postulados de Holmberg, acrescenta que "os programas de educação a distância podem ter êxito sempre que se fundamentarem em uma adaptação à situação, ao contexto, ao tema, aos objetivos de aprendizagem e ao estudante" (apud Garcia Aretio, 1994, p. 74).

Com base nesses postulados teóricos, concluo que o êxito do processo de formação na educação a distância depende de muitos fatores simultâneos, tais como: motivação do aluno para desenvolver estudo de seu interesse particular; planejamento administrativo e pedagógico das ações de formação; e da qualidade do material didático usado para intermediar as ações formativas do professor com o aluno.

Claro que esses fatores não são prerrogativas exclusivas da educação a distância; muito pelo contrário, eles devem fundamentar toda e qualquer ação de formação. Contudo, como a educação a distância é um tipo de ação formativa que se diferencia pela ausência da interação face a face do professor com o aluno, em menor ou maior grau, dependendo da sua concepção, tais postulados se fazem indispensáveis no desenvolvimento da educação a distância, visto que, e conforme já me referi anteriormente, seus cursos são geralmente pré-produzidos e se pautam em um planejamento racional o que, quase sempre, leva a um controle excessivo dos produtos, e isto pode restringir reformulações imediatas nas ações pedagógicas inicialmente planejadas.

Entretanto, é notório que o aluno que estuda a distância Comumente aspira a ter maior liberdade possível no programa de estudo e essa liberdade se

refere, fundamentalmente, às condições de ingresso, ao ritmo de aprendizagem e avanço; isso tem levado os administradores de cursos à distância a imprimirem uma flexibilização em suas ações pedagógicas, bem como uma certa descentralização, outorgando aos Centros de Apoio locais maior responsabilidade na condução das ações pedagógicas desses cursos.

2. 1.2. Conceitos definidores da educação a distância

Ao examinar a literatura da educação a distância, constatei que regularmente são usadas as expressões *ensino a distância* e *educação a distância*. O termo *educação*, neste contexto, é usado em sentido limitado³⁰, configurando-se como sinônimo do termo *ensino*. No entanto, neste trabalho preferi usar a expressão *educação a distância*, por se tratar de um trabalho que faz uma análise da avaliação da aprendizagem desenvolvida num curso de formação de professores que envolve *ensino*³¹, *instrução*³², *aprendizagem*³³ e *formação*³⁴. Contudo, a expressão *ensino a distância* será preservada quando se tratar de uma citação literal.

Vários teóricos e especialistas da educação a distância têm formulado definições visando diferenciá-la, sobretudo, da educação presencial. De um modo geral, todas as definições se fundamentam nas suas características determinantes e nos seus elementos constitutivos, sobressaindo-se essencialmente as variáveis tempo e/ou espaço como características definidoras da relação pedagógica entre

³⁰ Por *educação*, em sentido limitado, entenda-se a "atividade que visa transmitir conhecimentos, teóricos e práticos, geralmente por meios sistemáticos." (DUARTE, 1986, p. 58).

³¹ O termo *ensino* é aqui utilizado no sentido de "ação sistemática [pela qual o professor] tem por objetivo ajudar o aluno a apropriar-se dos instrumentos intelectuais de que fazem parte os instrumentos privilegiados que são os conhecimentos." (HADJI, 1994, p. 90).

³² O termo *instrução* é aqui utilizado no sentido de "processo através do qual o meio ambiente de um indivíduo é deliberadamente manipulado a fim de capacitá-lo a aprender e a engajar-se em desempenhos especificados sob condições especificadas ou como resposta a situações especificadas." (Corey apud DUARTE, op. cit., p. 103).

³³ O termo *aprendizagem* é aqui utilizado como "modificação na disposição ou na capacidade do homem que não pode ser atribuída apenas ao processo de crescimento biológico. Manifesta-se objetivamente pela mudança no comportamento. A aprendizagem ocorre quando se compara o comportamento do indivíduo antes de ser colocado em uma situação de aprendizagem e o seu comportamento após." (DUARTE, op. cit., p. 14).

³⁴ O termo *formação* é aqui usado no sentido de "intervenção visando uma modificação nos domínios dos saberes, dos saberes-fazer e dos saberes-estar do sujeito em formação." (Goguelin et al. apud BERBAUM, 1993, p. 19).

professor e aluno. Nesse sentido é que Tovar (1993, p. 56-64) afirma ser a combinação dessas variáveis que delimita a conceituação da educação a distância e, dependendo da sua combinação, a educação a distância pode ser concebida como uma modalidade, uma metodologia ou uma estratégia pedagógica.

Na perspectiva de modalidade, Vitor Guedez (1984, apud Donneys Tovar, 1993, p. 56), afirma ser a educação a distância "uma modalidade através da qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas mediante vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial nem tampouco exigem recintos ou espaços determinados".

A educação a distância como metodologia foi inicialmente definida por M. Moore (1972) e O. Peters (1973). Para Moore, "o ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno possa realizar-se mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos, ou por outras técnicas"³⁵.

Peters (1973), apesar de dar ênfase à organização racional do trabalho, entende que a educação a distância se constitui em um método de ensino e aprendizagem que desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme descrito a seguir:

"O ensino ou educação a distância é um método de desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e de atitudes pela aplicação de princípios organizacionais da divisão do trabalho, assim como pela utilização extensiva de meios técnicos, especialmente com o propósito de produzir materiais de grande qualidade que faça possível a instrução de um grande número de estudantes em um mesmo momento, sem contingências geográficas"³⁶.

Do ponto de vista da estratégia pedagógica, Tovar (1993, p. 61) define a educação a distância como um "processo de ensino-aprendizagem mediado por redes eletrônicas de teleconferências que permitem intercambiar, de forma

³⁵ TÉLÉ-UNIVERSITÉ, In: DESCHÊNES, 1993, p. 43.

³⁶ Ibidem, loc. cit.

interativa, informação e conhecimentos entre grupos humanos geograficamente dispersos". Segundo esse autor, essa definição busca estabelecer um ponto intermediário entre a educação presencial e a distância e, nela, a variável distância no tempo é eliminada, mas a variável distância no espaço é preservada.

Além dessas definições há, também, autores que concebem a educação a distância como um sistema didático, como é o caso de Sarramona (apud Garcia Areto, 1994, p. 46), conforme citação a seguir:

"Sistema didático, em que as condutas docentes têm lugar à parte das condutas discentes, de modo que a comunicação professor-aluno fica diferida no tempo, no espaço, ou às vezes, por ambos. Se trata, pois, de um processo de ensino-aprendizagem que requer todas as condições gerais dos sistemas de instrução: planejamento prévio, orientação do processo, avaliação e retroalimentação porém todos eles subordinados às possibilidades e limites intrínsecos do meio de que se vale a comunicação: textos impressos, telefone, computador, rádio ou televisão." (Sarramona, 1979).

No contexto do sistema educacional brasileiro, a educação a distância é definida como "uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação" (Art. 1º do decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998). Como os termos forma e modalidade são, do ponto de vista literal, sinônimos, esta definição pode ser categorizada como pertencente ao grupo dos que concebem a educação a distância como modalidade.

Embora os termos designativos (modalidade, metodologia, estratégia pedagógica, sistema e forma) usados pelos teóricos e especialistas para definir educação a distância aparentem certa divergência, todas enfatizam a separação física entre professor e os alunos e destacam o uso de meios técnicos de comunicação, que podem ser impressos, telemáticos e outros, usados para estabelecer o diálogo e transmitir mensagens educativas, isto é, apesar da ausência direta do professor (no tempo e/ou no espaço) "o que caracteriza o sistema didático e a metodologia do ensino a distância é o uso de alguma tecnologia educacional sem prescindir, porém, da função docente, de forma que possa enriquecer a relação

de aprendizagem"³⁷.

2.1.3. Características da educação a distância

Tomando por base as definições, autores como Henri (1993, p. 17-20) e Garcia Aretio (1994, p. 40-50), ambos fundamentados em D. Keegam (1983), destacam um conjunto de características que dão suporte à educação a distância distinguindo-a, essencialmente, da educação presencial. Contudo, não se pode pretender, conforme afirmam esses autores, que algumas das características sejam exclusivas da educação a distância, porque podem ser desenvolvidas e aplicadas em qualquer modalidade educativa que tenha por finalidade formar cidadão críticos, reflexivos, autônomos e participativos, capazes de discernir e tomar posições em seus processos formativos.

Embora sejam várias as características apresentadas pelos especialistas, neste trabalho destaco apenas aquelas que se relacionam diretamente com as bases teóricas e conceituais da educação a distância, tais como:

- 1) Separação entre aluno e professor. Na educação a distância, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem é planejado para que não seja resultado exclusivo da comunicação interpessoal entre aluno e professor. Segundo Garcia Aretio (1994, p. 42), "no ensino a distância a aprendizagem se fundamenta no estudo independente por parte do aluno, de materiais especificamente elaborados para isso. A fonte de conhecimento representada pelo docente não se situa no mesmo lugar físico [e/ou no mesmo tempo] que o discente".
- 2) Utilização de meios tecnológicos. Na educação a distância há um acentuado uso dos meios técnicos de comunicação devido à separação física entre os alunos e os professores. Para Garcia Aretio (1994, p. 42), os meios de aprendizagem baseados em material impresso, áudio, vídeo ou informático e a emissão das mensagens educativas em suas distintas variantes (correio, telefone, rádio,

³⁷ REIS, 1996, p. 39.

televisão, telefax, videotexto, etc.) eliminam ou reduzem substancialmente os obstáculos de ordem geográfica, social, econômica e outros, para que o aluno possa obter êxito em seus estudos.

- 3) A instituição ocupa lugar preponderante na organização do processo pedagógico. Na educação a distância, é a instituição a responsável pelo planejamento e preparação do material pedagógico. Para isso ela conta com uma equipe pedagógica multidisciplinar e interdisciplinar constituída por "especialistas em conteúdos, em didática, em meios tecnológicos" (Henri, 1993, p. 28), além de contar com um serviço de tutoria "cuja finalidade primordial é a de apoiar o estudante, para motivá-lo, facilitar e avaliar a aprendizagem" (Garcia Aretio, 1994, p. 44).
- 4) Aprendizagem independente e flexível. Para Garcia Aretio (1994, p. 45), a aprendizagem autônoma, individual e flexível que a educação a distância propicia, somente se torna possível graças às possibilidades que o avanço da tecnologia de comunicação oferece. Segundo esse autor, o sistema de educação a distância, além de ter por propósito a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes, visa também, "capacitar o estudante a 'aprender a aprender' e 'aprender a fazer', mas de forma flexível, construindo sua autonomia quanto ao tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem, ao permitir que tome consciência de suas próprias capacidades e possibilidades para sua auto-formação".
- 5) Comunicação bidirecional. Garcia Aretio (1994, p. 46) afirma que "para haver educação é necessário uma comunicação completa, de via dupla, com o pertinente feed-back entre docente e discente". Para isso, as instituições devem dispor de um suporte de multimeios de comunicação bidirecional capaz de reduzir ou eliminar a distância no tempo entre alunos e a instituição produtora do curso. Os principais tipos de comunicação bidirecional são realizados por meio de tutoria presencial, orientação a distância via correio, rádio, telefone, fax, modem.

A comunicação bidirecional visa, sobretudo, possibilitar que o aluno obtenha êxito em seus estudos, além possibilitar que se torne um receptor ativo,

capaz de sustentar um diálogo, com as fontes de informação e formação.

6) Procedimentos industriais. Henri (1993, p. 19) destaca que, para organizar e estruturar a produção e difusão da educação a distância para um ensino de massa, tem-se usado os princípios da produção industrial, tais como a especialização do trabalho, a organização racional do trabalho, análise de mercado, etc. Contudo, afirma a autora, a aplicação desses princípios varia de uma instituição para outra: algumas os usam integralmente enquanto outras conservam a prática 'artesanal' para certas atividades. Nesse aspecto, os cursos são pré-produzidos e, na sua maioria, utilizam textos impressos organizados, predominantemente, em forma de uma conversação guiada.

Dentre as características da educação a distância, destaca-se a distância tempo-espaço que pode ser atenuada com o uso adequado dos recursos tecnológicos, os quais, quando usados adequadamente, podem fomentar um atendimento individualizado ao aluno, contribuindo para que ele prossiga em seus estudos de acordo com seu ritmo de aprendizagem, ritmo este delimitado e flexibilizado pelos limites administrativos e pedagógicos de cada curso e pelas possibilidades e necessidades do aluno.

2. 2. A avaliação da aprendizagem na educação a distância

Em virtude de na educação a distância as ações docentes estarem separadas - no tempo e/ou no espaço - das ações discentes, a avaliação da aprendizagem é considerada como um processo fundamental "já que ela define as condições possíveis que possibilitam obter resultados tangíveis desta modalidade educativa". Sua importância consiste no fato de que "o sistema de avaliação da aprendizagem condiciona, em grande medida, os resultados da educação a distância porque canaliza os esforços dos estudantes e dos professores" (Chacón, 1996, p. 1).

Assim como na educação presencial formal, na educação a distância a avaliação da aprendizagem exerce diferentes funções e desempenha diferentes papéis e, dentre estes, a auto-avaliação assume grande relevância visto que

possibilita ao aluno comprovar de imediato e freqüentemente se sua aprendizagem está sendo consistente. Por outro lado, a avaliação formativa processual também tem grande importância por ser um momento em que os professores têm a oportunidade de reorientar a aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes tenham um atendimento personalizado de forma a atender suas necessidades e características particulares. Deste modo, a avaliação da aprendizagem na educação a distância tem por principal função - tanto por meio da auto-avaliação quanto da avaliação formativa - realizar uma retroalimentação nos processos de ensino e de aprendizagem.

É nessa perspectiva que Garcia Aretio (1994, p. 421) define a avaliação da aprendizagem como "a ação de obtenção de informação sobre o estudante e a natureza e qualidade de sua aprendizagem, integrada no processo formativo, sistemático e contínuo, que permite julgar alternativas prévias para tomada de decisões". Nesse contexto, a avaliação se constitui em uma parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a comparação dos resultados alcançados com os resultados desejados (objetivos) no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o adequado desempenho da avaliação da aprendizagem, necessário se faz que o processo educativo, na sua totalidade, seja prévio e criteriosamente planejado, uma vez que a mediação pedagógica entre o aluno e os conteúdos objetos de aprendizagem acontece não mais mediante a presença do professor, mas por intermédio de diferentes meios e materiais didáticos, que vão desde as mais simples até as mais avançadas tecnologias educacionais. Essa peculiaridade da prática pedagógica da educação a distância requer que o aluno desenvolva, especialmente, as habilidades de auto-aprendizagem, auto-disciplina e auto-avaliação, sendo gestor de seu processo de aprendizagem e co-responsável pelo processo de avaliação, tornado-se sujeito destes processos.

Do ponto de vista operacional, a avaliação da aprendizagem na educação a distância é similar à desenvolvida na educação presencial porque qualquer modelo de avaliação em qualquer metodologia de ensino não prescinde de uma reflexão sobre os propósitos e funções, os conteúdos, os procedimentos e os

avaliadores³⁸. É nesse sentido que Hadji (1994, p. 46) afirma que essas questões de ordem técnica sempre preocupam os que trabalham com avaliação, porque elas determinam a metodologia da avaliação e respondem às questões dos objetos, das formas e dos instrumentos de avaliação.

Contudo, Hadji (1994, p. 55) afirma que essas questões técnicas não são autônomas, elas não têm sentido existencial em si mesmas, porque, além de terem uma interdependência, dependem da definição dos fins a que se propõe a avaliação, isto é, "as respostas às questões técnicas dependem, em última análise, de considerações de uma outra ordem, que se situam no campo geral das finalidades" que constitui o marco conceptual da avaliação e da educação.

Com base nesse pressuposto, farei uma breve incursão sobre: os propósitos; os objetos; as metodologias; o período de realização da avaliação; e os sujeitos responsáveis pelo processo de avaliação da aprendizagem.

2. 2. 1. Propósito da avaliação

Autores como Haydt (1991) e Hadji (1994) afirmam que a delimitação do campo de atuação da avaliação depende do estabelecimento da sua finalidade específica, isto é, para que se estabeleça o que se vai avaliar, há que se estabelecer os propósitos da avaliação que, por sua vez, determinarão as funções e os tipos de avaliações que serão necessárias para se processar o ato avaliativo.

Chacón (1996, p. 3) comunga desse ponto de vista ao considerar que "todo sistema de avaliação da aprendizagem responde a uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, ainda que a mesma não seja explícita muitas vezes". Esta concepção se manifesta pela maneira como o programa de avaliação responde às questões sobre o objeto (o quê), os procedimentos (como e quando) e os avaliadores (quem) além de servir de guia para operacionalizar o processo de

⁸ A similitude entre as avaliações da aprendizagem na educação a distância e na educação presencial pode ser evidenciada quando se comparam estudos como os de HAYDT (1991) e HADJI (1994), que trabalham as questões técnicas da avaliação da aprendizagem numa perspectiva educacional geral, com estudos como os de GARCÍA ARETIO (1994), CASTILLO ARREDONDO (1996) e CHACÓN (1996), que trabalham essas questões especificamente na educação a distância.

avaliação.

É nessa perspectiva que Haydt (1991, p. 21-30) afirma que existe uma estreita relação entre avaliação e determinação dos objetivos de ensino, isto é, "é a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados da aprendizagem dos alunos". Para essa autora, os objetivos de ensino devem ser expostos com precisão e clareza "para que sejam um guia seguro na definição do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação".

Segundo ainda essa autora, devido à estreita relação entre a formulação dos objetivos de ensino e a avaliação da aprendizagem, esta consiste "em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados" (p. 29) e, neste sentido, a avaliação tem um caráter funcional porque se realiza em função dos objetivos instituídos e é sobre eles que seus resultados devem ser apreciados.

Partindo do pressuposto de que a avaliação tem uma íntima relação existencial com os objetivos instrucionais, definir os propósitos da avaliação (por quê) implica em definir, também, suas funções (para quê). Na literatura especializada, dá-se destaque a três funções básicas da avaliação, quais sejam: a) diagnosticar; b) controlar; c) classificar as aprendizagens dos alunos.

Para Chacón (1996, p. 3), o propósito central da avaliação é promover a aprendizagem do estudante, e a função mais coerente da avaliação na educação a distância é a formativa.

As funções da avaliação, além de estarem diretamente ligadas aos objetivos de orientar, regular e certificar a aprendizagem, também estão vinculadas às modalidades (tipos) de avaliação da aprendizagem, ou seja, a definição das funções da avaliação (para quê), conduz à definição das modalidades de avaliações que serão usadas para avaliar a aprendizagem. As modalidades de avaliação são:

diagnóstica, formativa e somativa³⁹.

Na literatura específica sobre avaliação da aprendizagem na educação a distância, grande ênfase é dada às modalidades de avaliação formativa e na somativa, isto é, nos tipos de avaliações que ocorrem durante e ao término do processo formativo. A avaliação diagnóstica, embora também seja concebida, é vista como um tipo de avaliação que deve ser realizada no início do curso com o objetivo de verificar a existência de pré-requisitos básicos para as atividades pedagógicas específicas do curso e de detectar se o aluno possui os conhecimentos mínimos requeridos para o uso adequado dos materiais pedagógicos auto-instrucionais. Os dados coletados nessa avaliação fornecem ao corpo docente uma "radiografia de cada estudante concreto e do grupo, caso todos tenham iniciado o curso na mesma época, permitindo-lhes conhecer as lacunas, possibilidades e limitações com o fim de personalizar a orientação ou a ajuda necessária para aprendizagem" (Garcia Aretio, 1994, p. 424).

Ao referir-se às modalidades de avaliação da aprendizagem formativa e somativa, esse autor afirma que tanto a modalidade de avaliação formativa quanto a somativa são importantes na educação a distância, embora, em sua concepção, deva-se priorizar a avaliação formativa, porque esse tipo de avaliação é um ponto de partida para a assimilação de novas aprendizagens ou para retificação das aprendizagens que não foram bem assimiladas.

A avaliação formativa, segundo Garcia Aretio (1994, p. 425), visa proporcionar informações, com o fim de tomar decisões sobre a orientação do aluno. Seu objetivo é possibilitar que o aluno "corrija seus defeitos e confusões de aprendizagem, supere dificuldades e adquira habilidades que foram detectadas como ausentes na prova ou trabalho de avaliação proposto. Interessa conhecer o que o aluno não sabe e deveria saber, o que não domina suficientemente e deveria dominar".

Castillo Arredondo (1996, p. 9) tem uma visão similar à de Garcia

³⁹ Conforme denominação de Bloom et al., (1983) e Scriven (1967) apud HAYDT, 1991, p. 16-18; e SILVA, 1992, p. 62-65.

Aretio, uma vez que também concebe que a função de controle da avaliação formativa tem por objetivo contribuir para melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, mediante uma contínua coleta de informações. Essas informações, segundo o autor, servem para:

- "- motivar e estimular o aluno, pois evita acumulação sucessiva de erros e o estudante conhece os resultados de sua aprendizagem de imediato, originando o processo de retroalimentação;
- facilitar a auto-avaliação do aluno, objetivando fomentar sua participação mais ativa, no processo de ensino-aprendizagem;
- detectar e corrigir erros, confusões ou dificuldades;
- incorporar a recuperação ao processo educativo;
- consolidar cada etapa da aprendizagem;
- permitir avaliar os conteúdos docentes para sua continuidade ou replanejamento".

Para Castillo Arredondo (1996), em razão da "não presencialidade", os aspectos formativos dessa avaliação se transferem, em sua maior parte, para o estudante que, através da auto-avaliação, exerce o controle de sua aprendizagem.

A avaliação somativa, segundo Garcia Aretio (1994, p. 425), deve ser uma conseqüência lógica da avaliação formativa e, portanto, não deve ser descontextualizada das atividades avaliativas realizadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem. Essa avaliação tem por propósito "averiguar o domínio conseguido pelo aluno com a finalidade de qualificar e certificar o domínio de determinados conhecimentos, destrezas ou capacidades adquiridas em função dos objetivos do curso".

2. 2. 2. Objeto da avaliação

Para Chacón (1996, p. 3), o objeto de avaliação da aprendizagem deve ser as competências exigidas em situações reais. Neste sentido, ao se realizar uma avaliação, não se deve objetivar apenas verificar a aprendizagem de conhecimentos

estudados, mas também atentar para refletir sobre as competências que se esperam do estudante na sua vida, e por isso, a avaliação deve, sobretudo, visar uma correlação entre os conteúdos teóricos e a aplicabilidade prática desses conteúdos.

Para Garcia Aretio (1994, p. 422), a avaliação da aprendizagem deve se preocupar em recolher informações sobre os diversos âmbitos do saber, do saber-fazer e do saber comportar-se dos seres humanos. Isto é, a avaliação da aprendizagem deve se estender: a) ao comportamento cognitivo, avaliando o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise e a síntese dos princípios, feitos e leis; b) ao comportamento psicomotor, avaliando as competências e habilidades, procedimentos e normas técnicas; c) ao comportamento afetivo, avaliando atitudes, valores e normas pessoais e sociais. Contudo, esses comportamentos para serem avaliados devem estar previstos no processo de formação, para os quais devem ser elaborados objetivos específicos e selecionados conteúdos significativos.

2. 2. 3. Metodologia de avaliação

Segundo Garcia Aretio (1994, p. 424), na educação a distância, muitas das decisões sobre *como avaliar* a aprendizagem dos alunos devem ser definidas, ainda, no processo de planejamento do curso. Isto significa que, na medida em que se planejam as ações educativas, deve-se pensar na forma de como avaliar tais ações. Essa forma, porém, está delimitada pelos objetivos e objetos dos processos de ensino e aprendizagem e pelas características peculiares da educação a distância⁴⁰. Levando-se em conta todos esses fatores, a avaliação da aprendizagem pode ser classificada quanto: à abordagem metodológica, à função, ao critério avaliativo, ao sujeito e à situação tempo-espço.

Quanto à abordagem metodológica, Garcia Aretio (1994) afirma que as avaliações podem ser de natureza qualitativa e quantitativa, dependendo, é claro, do objetivo da avaliação. A avaliação quantitativa, "está baseada na observação,

⁴⁰ Características tais como: alunos geograficamente dispersos e sem relação pedagógica direta e continuada com o professor.

medição, quantificação e controle. Nela se dá máxima importância à objetividade, exatidão, quantificação e controle, mediante o uso de sofisticados e consistentes instrumentos e cuidadosos métodos de coleta e análise de dados"⁴¹. Garcia Aretio considera que a avaliação qualitativa oferece maior riqueza de informação porque "se utiliza de métodos mais informais de medida, considerando outras variáveis tais como a situação do indivíduo, pré-requisitos que iniciou o curso, etc." (1994, p. 425).

Quanto à função, o sistema de avaliação da aprendizagem, segundo Chacón (1996, p. 5), deve estar dotado de uma estrutura que comporte realizar tanto a avaliação formativa quanto a somativa. "A função da avaliação formativa é oferecer apoio ao estudante durante o processo de aprendizagem e a função da avaliação somativa é classificar e assegurar que a certificação que o estudante recebe corresponde a um nível de competência desejada".

Para Castillo Arredondo (1996, p. 13-14), a avaliação somativa proporciona informações aos alunos e professores sobre o nível de alcance dos objetivos do curso. Ela "consiste em um processo sistemático de coleta de informação que se realiza ao final de cada unidade, semestre, curso, etc, para determinar e comprovar até que ponto tem produzido no aluno mudança de comportamento (...). E desta forma, a avaliação somativa alcança os conhecimentos e habilidades obtidas durante e ao final do processo". Para esse autor, a avaliação somativa da aprendizagem tem as funções de "atestar o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes; certificar a capacidade do aluno para cumprir determinada função".

Segundo Garcia Aretio (1994, p. 424-425), a avaliação somativa deve ser realizada "quando se pretende averiguar o domínio conseguido pelo aluno com a finalidade de certificar uns resultados ou designar uma quantificação de aptidão ou inaptidão referente a determinados conhecimentos, destrezas ou capacidades adquiridas em função dos objetivos previamente estabelecidos. Esse tipo de avaliação é um ponto de chegada".

A função diagnóstica na educação a distância, conforme já me referi

⁴¹ Zabalza, 1986 apud GARCÍA ARETIO, 1994, p. 425.

anteriormente, está delimitada ao início do curso, embora a meu ver, toda e qualquer avaliação traga em si, um diagnóstico da situação avaliada.

Quanto ao critério avaliativo, a avaliação da aprendizagem, segundo Garcia Aretio (1994, p. 426), pode ser:

- a) normativa: quando ao se avaliar o rendimento individual do aluno toma-se por base de comparação, julgamento ou apreciação o grupo. O aluno é classificado em uma posição relativa com respeito aos outros membros do grupo;
- b) criterial: quando a base de comparação, julgamento ou apreciação são as condutas especificadas previamente, de superação de objetivos e/ou conteúdos;
- c) personalizada, quando a base de comparação, julgamento e apreciação do rendimento da aprendizagem é o próprio aluno. A personalidade, possibilidade de progresso e limitações do aluno não são comparadas com outros alunos, mas com ele mesmo.

Em virtude de a clientela da educação a distância ser, geralmente, constituída por adultos que buscam uma determinada certificação de estudos, Garcia Aretio (1994, p. 426) afirma que a avaliação mais adequada é a criterial por permitir verificar se o aluno superou satisfatoriamente todos os objetivos propostos e os conteúdos do curso.

Quanto aos sujeitos da avaliação, na educação a distância, além do professor que realiza a hetero-avaliação, o aluno também participa do processo avaliativo, e essa participação se dá por meio da auto-avaliação.

A auto-avaliação, segundo Garcia Aretio (1994, p. 427), é importante porque ninguém melhor do que o próprio aluno para avaliar o esforço, o tempo dedicado, as dificuldades superadas, as satisfações ou insatisfações, etc, produzidos pela aprendizagem. Por sua vez, a hetero-avaliação permite ao professor verificar se os objetivos instrucionais foram ou não alcançados. Por isso, o sistema de avaliação na educação a distância conjuga, essencialmente, essas duas formas de avaliação.

Chacón (1996, p. 5) entende que a auto-avaliação deve se limitar apenas à avaliação formativa, enquanto a hetero-avaliação estende-se tanto à avaliação formativa como à somativa. A auto-avaliação, na visão desse autor, deve ser implementada via atividades individuais de avaliação, contidas no interior do material didático e/ou solicitadas à parte pelos professores. Por outro lado, a hetero-avaliação pode ser realizada pelo professor mediante provas escritas individuais, trabalhos práticos e projetos comuns.

A auto-avaliação na educação a distância tem, segundo Castillo Arredondo (1996), uma função formativa porque fomenta a autonomia, a formação e a capacidade crítica do aluno, permitindo também um autocontrole da aprendizagem na medida em que permite acompanhar o desenvolvimento da sua aprendizagem, comparando o seu estágio atual de reconstrução do conhecimento com o seu estágio anterior.

Enfim, a auto-avaliação tem por objetivo desenvolver no aluno a capacidade de acompanhar e avaliar o seu ritmo de aprendizagem, levando-o a perceber que a avaliação faz parte dos processos de ensino e aprendizagem como meio de verificação do alcance dos objetivos instrucionais previamente estabelecidos e, como tal, é um processo de reflexão e análise sobre o nível de compreensão, apreensão e de reconstrução dos conhecimentos, objetos do processo de aprendizagem.

Quanto à situação tempo-espço, Garcia Aretio (1994, p. 427) afirma que, na educação a distância, o processo de avaliação pode ser realizado de forma presencial, a distância, ou mista.

A avaliação presencial, segundo esse autor, é o tipo de avaliação na qual os instrumentos de coleta de informações são aplicados "com tempo, espaço e situação rigidamente delimitados. Nesse caso todos os alunos se encontram na mesma situação". Enquanto a avaliação a distância é aquela em que os alunos realizam as atividades de avaliação "com espaço e situação livres, com data limite ou não para entregar os trabalhos ou provas realizadas". Por sua vez, a avaliação mista é aquela constituída pelas avaliações presencial e a distância.

Ainda segundo Garcia Aretio (1994, p. 427), na educação a distância, geralmente, se faz uso da avaliação mista. A avaliação a distância é usada com função formativa e ocorre durante o processo de estudo, enquanto a avaliação presencial tem a função de classificar e certificar aprendizagem e, em geral, ocorre ao final do processo de formação.

Na educação a distância, tão importante quanto definir a forma pela qual será realizada a avaliação da aprendizagem, é importante, também, definir as técnicas e os instrumentos dessa avaliação. Técnicas e instrumentos de avaliação, apesar de se inter-relacionarem, são conceitualmente distintos, visto que, enquanto a "técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas, o instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso" (Mediano, 1977, p. 38).

Entre técnica e instrumento de avaliação existe a mesma interdependência que há entre os objetivos, o objeto e a forma de avaliação, além de serem determinados pelos objetivos, conteúdo e a abordagem metodológica da avaliação, e é nesse sentido que Castillo Arredondo (1996, p. 3, 7) entende que "a eleição das técnicas está sempre em função de uma adequada formulação de objetivos e intenções, da circunstância educativa a analisar e da capacidade técnico-profissional do responsável docente".

Como a avaliação da aprendizagem na educação a distância tem, na concepção desse autor, as funções de controlar o rendimento acadêmico do aluno e de reorientar a aprendizagem, os instrumentos necessários para a avaliação da aprendizagem devem corresponder à própria diversidade de funções da avaliação.

Castillo Arredondo (1996, p. 9-10) e Garcia Aretio (1994, p. 428) destacam três tipos de instrumentos mais usuais em avaliação da aprendizagem formativa, que são:

- 1) Exercícios de auto-avaliação. Segundo esses autores, os exercícios de auto-avaliação podem estar intercalados no texto e, mais habitualmente, ao final de uma unidade de aprendizagem, e são realizados e corrigidos pelos próprios alunos. Para que o aluno possa comprovar se suas respostas estão corretas ou

não, os materiais didáticos devem trazer as indicações onde ele possa fazer essa comprovação.

Para Castillo Arredondo (1996), esses exercícios são os melhores instrumentos de avaliação formativa porque são controlados pelos próprios alunos. Por sua vez, Garcia Aretio (1994) concebe que esses exercícios servem mais de orientação do que de autocontrole na aprendizagem, porque o aluno, ao responder as perguntas, pode comprovar freqüentemente e de imediato os acertos ou erros das mesmas, e com isso, também comprova o grau de progresso na aprendizagem. A orientação consiste no fato de que, se a resposta foi correta, a aprendizagem pode ficar ainda mais sedimentada e, se a resposta foi errada, pode motivar o aluno a estudar novamente o material ou a buscar informações complementares.

- 2) Provas. Segundo Castillo Arredondo (1996, p. 10), as provas na avaliação a distância têm por finalidade ajudar o aluno em seus estudos, servindo de motivação psicológica, de controle do rendimento e de orientação pessoal. A função formativa das provas está no fato de que o professor ao corrigi-las, deve indicar ao aluno, de forma precisa e detalhada, o porquê de seus erros e justificar suas respostas corretas. Para esse autor, os instrumentos mais utilizados na avaliação somativas são as provas ou exames finais.
- 3) Projetos ou trabalhos de investigação. São trabalhos que envolvem conteúdos de diversas disciplinas trabalhadas no curso e têm um período maior para serem executados pelos alunos. Esses trabalhos, segundo Castillo Arredondo (1996), devem ser criteriosamente planejados e só exercem função formativa se, na elaboração, forem divididos em partes significativas com revisão periódica pelos professores e essas partes revisadas forem devolvidas de imediato para o aluno com as devidas correções e sugestões.

Quanto à estrutura interna dos instrumentos de avaliação, de um modo geral, podem ser constituídos por itens objetivos ou subjetivos.

As provas objetivas são constituídas por itens objetivos que podem ser divididos em dois grupos. No primeiro grupo estão as provas cujos itens solicitam que os alunos escrevam, de forma sucinta, as respostas. Seus itens podem ser do

tipo: "resposta breve" e "preenchimento de lacunas". No segundo grupo estão as provas nas quais seus itens solicitam que o aluno escolha a resposta correta dentre as várias alternativas apresentadas. Os itens dessas provas podem ser do tipo: "verdadeiro-falso", "combinação" e de "múltipla escolha".

De acordo com Castillo Arredondo (1996, p. 11), as provas objetivas de itens para os quais o aluno tem que escolher a resposta correta, dentre as alternativas apresentadas, têm a vantagem de poderem ser aplicadas "para comprovar quase todos os tipos de objetivos propostos". As provas de resposta breve, segundo esse autor, "têm a finalidade de comprovar a capacidade de assimilação dos conceitos básicos da disciplina, uma vez que permitem conhecer e avaliar a capacidade de síntese do aluno".

Para Garcia Aretio (1996, p. 446), as provas objetivas têm por fim levar os alunos a "demonstrar possuírem conhecimentos, habilidades e atitudes, com a particularidade de que a pontuação nunca depende da opinião ou juízo de valor do professor, já que, podem ser corrigidas mecanicamente".

As provas subjetivas são aquelas cujas questões são de natureza dissertativa e, ao responder essas questões, "o aluno organiza e descreve a resposta utilizando suas próprias palavras" (Haydt, 1991, p. 114). Segundo essa autora, as provas dissertativas são "indicadas para avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente idéias emitindo juízo de valor, e expressar idéias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão".

Na educação a distância esse tipo de prova é Comumente denominada de "prova de ensaio". Segundo Castillo Arredondo, os conteúdos dessas provas se constituem de questões teóricas, comentários de textos, resolução de problemas práticos, aplicação de princípios gerais, etc, nas quais o aluno elabora suas próprias respostas. Enfim, essas provas:

"Consistem na formulação de uma questão de certa amplitude para que o aluno responda livremente e, através de sua resposta, possa demonstrar sua

habilidade para organizar e apresentar os conteúdos, expor suas idéias com o máximo de conhecimento e profundidade possível, mostrar sua criatividade e elaboração pessoal do tema e utilizar a terminologia própria da disciplina." (1996, p. 11).

Na correção dessas provas, Castillo Arredondo (1996) afirma que o professor deve indicar ao aluno os critérios usados para considerar a resposta correta. Em caso de a resposta não ser considerada correta, segundo esse autor, não se deve desenvolver a resposta supostamente correta, mas remeter o aluno à unidade do conteúdo, de forma que, se for necessário, ele possa rever e reelaborar sua resposta.

Partindo do pressuposto de que a avaliação deve subsidiar a aprendizagem, penso que um sistema de avaliação na educação a distância deve ser planejado e organizado de forma que possa desenvolver diversas modalidades de avaliação para serem realizadas em diferentes momentos, utilizando diversas técnicas e instrumentos sempre adequados aos objetivos e aos conteúdos de ensino e aprendizagem. E, devido à relação didática entre professor e aluno ocorrer distante no tempo e/ou no espaço, creio que tanto a hetero-avaliação quanto a auto-avaliação de caráter formativo, devem ter importância equivalentes no processo de avaliação para que sirvam, de fato, como suporte para a retroalimentação da aprendizagem.

2. 2. 4. Período de realização da avaliação

Na educação a distância, o período para a realização da avaliação deve levar em conta seus propósitos. Se o objetivo da avaliação é promover a aprendizagem do aluno, na visão de Chacón (1996, p. 4), não se justifica que a avaliação se dê apenas em momentos pontuais semestrais ou anuais. Na visão desse autor, a "avaliação do estudante da educação a distância deve ser contínua porque é necessário ter várias amostras do seu comportamento, durante o curso, para se dar os comentários apropriados de forma que possam ajudá-lo".

Garcia Aretio (1994) e Castillo Arredondo (1996) destacam três momentos de avaliação, sendo um inicial, um processual e outro final. Para Garcia

Aretio, na educação a distância, antes de qualquer atividade de ensino, deve ser feita uma avaliação inicial diagnóstica, com o objetivo de oferecer aos docentes e administradores uma "radiografia de cada estudante concreto e da situação do grupo de estudantes" (p. 423). Essa radiografia fornecerá dados para que os docentes e administradores do curso fiquem conhecendo as lacunas, possibilidades e limitações de cada aluno, para que a ação de orientação dos estudos seja personalizada.

Castillo Arredondo (1996, p. 3) também tem a mesma concepção e afirma que "a avaliação inicial tem por objetivo conhecer mais ou menos o ponto de partida geral do aluno, com o fim de iniciar sua aprendizagem no momento da seqüência instrutiva mais adequada". Para esse autor, a avaliação é concebida como uma contínua consciência de todo o processo de aprendizagem objetivando melhorá-lo, por isso não lhe interessa recortar um momento, mas alcançar os fins do processo de formação. Dessa forma é que, se a avaliação for diagnóstica, deve ocorrer no início do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, se ela for formativa, deve ser realizada durante o processo de ensino-aprendizagem e, se ela for somativa, deve ocorrer ao final desse processo.

Garcia Aretio (1994, p. 424) afirma que a avaliação realizada durante o desenvolvimento do curso, em um processo contínuo, permite-lhe ser uma retroalimentação do processo de aprendizagem. Por sua vez, a avaliação realizada ao final dos processos de ensino e aprendizagem deve ser conseqüência lógica da avaliação contínua e sistemática realizada durante o curso.

2. 2. 5. Sujeito da avaliação

Além de a avaliação na educação a distância comportar a auto-avaliação dos alunos e a hetero-avaliação realizada pelos professores, o processo de avaliação da aprendizagem tem, em si, diferenças quando comparado à avaliação realizada na educação formal presencial. Essa diferença consiste no fato de que, na educação a distância, há uma separação tempo-espaço entre professor e aluno. Em razão disso, o sistema de avaliação separa a produção dos instrumentos de avaliação, de sua administração e da avaliação em si (qualificação). Essa separação tem, Comumente, gerado um processo de centralização da produção dos

instrumentos na equipe técnico-pedagógica central, o que conduz, muitas vezes, a uma centralização do processo de avaliação nessa equipe.

Com base nessa particularidade da avaliação na educação a distância (que separa a produção dos instrumentos, aplicação e avaliação), Chacón (1996, p. 5) afirma que existem três formas de se proceder à avaliação.

"- Atribuir à equipe pedagógica central a direção completa da avaliação, no sentido de que eles elaborem, distribuam e corrijam os instrumentos de avaliação.

- Outorgar esses papéis aos tutores⁴² regionais, que estão em contato direto com os alunos.

- Utilizar ecleticamente alguma combinação das duas formas anteriores, para preservar a idéia de que as decisões relativas aos estudantes sejam tomadas por pessoas que podem interatuar com o aluno".

Para esse autor, a terceira forma parece ser a mais adequada à educação a distância, porque "basicamente evita tratar o estudante como um ser anônimo, o qual prejudica a sua aprendizagem". Por isso, se deve "atribuir maior responsabilidade na avaliação aos centros locais como uma estratégia para oferecer apoio direto ao estudante durante a aprendizagem". Essa forma de avaliação permite uma descentralização do processo de avaliação da equipe central e, segundo Chacón (1996, p. 12), suas vantagens são:

"- Os centros regionais têm grande autonomia para administrar as avaliações e ajustá-las às condições ambientais de operação;

- Os tutores desenvolvem um profundo sentido de pertencer ao sistema já que participam diretamente da certificação da aprendizagem;

- O estudante tem toda a informação pertinente ao processo de avaliação em seu próprio centro local, pelo qual pode consultá-la de maneira mais imediata".

Em se tratando da elaboração dos instrumentos de avaliação, Chacón

⁴² O termo *tutor* é usado pela maioria das instituições de educação a distância para denominar o professor que orienta a aprendizagem do aluno, também encontra-se na literatura específica de educação a distância a expressão "assessor pedagógico" (HENRI, 1993, p. 29). No curso de Licenciatura esse profissional é denominado de *orientador acadêmico*.

(1996, p. 12) estabelece que estes podem ser "elaborados coletivamente pelos professores locais e centrais de cada área ou disciplina do curso, e cada professor contribui com um número determinado de perguntas ou problemas que farão parte de um banco de avaliação". Porém, esse autor esclarece que deve haver um corpo técnico de avaliadores encarregados de revisar todos os itens antes de estes serem incorporados ao banco de avaliação, de forma que os instrumentos aplicados não dêem problema de validade e fidedignidade.

Segundo Garcia Aretio (1994, p. 423), na educação a distância, a ação de avaliar a aprendizagem não deve ser responsabilidade de apenas uma pessoa, visto que o processo de ensino está distribuído entre diferentes protagonistas. Esse autor sugere que a avaliação deve partir do responsável pelo planejamento dos objetivos e conteúdos do curso. A administração, a correção, o juízo de valor, a qualificação e a tomada de decisão podem ficar sob a responsabilidade das pessoas que elaboraram os instrumentos e definiram o nível de exigência no curso.

Castillo Arredondo (1996, p. 17), por sua vez, sugere que "os instrumentos de avaliação aplicados durante o curso, podem ter a contribuição dos professores orientadores da aprendizagem, contudo, quando se tratar de avaliação final a elaboração dos instrumentos deve ficar a cargo de especialistas em conteúdo e em avaliação".

Em síntese, na educação a distância, quando se trata da avaliação formativa, cujo objetivo é retroalimentar a aprendizagem, o poder e o direito de avaliar deve ser distribuído entre todos os sujeitos envolvidos diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, e neste caso, estão inseridos os alunos, os professores-autores do material didático e os orientadores acadêmicos. Contudo, quando se tratar de avaliação somativa, que tenha a função de classificar e certificar a aprendizagem do aluno, esta deve estar a cargo dos professores-autores e orientadores acadêmicos, desde que estes últimos dominem os conteúdos que serão avaliados. Ademais, independente de quem elabore os instrumentos de avaliação, estes, sem dúvida, merecem um tratamento técnico para que a avaliação da aprendizagem tenha validade.

CAPÍTULO III

OS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA

3.1. Os processos de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura

O processo de ensino no curso de Licenciatura tem a mediação pedagógica do material didático em forma de fascículo, escrito por professores com formação na área específica do currículo do curso e é apoiado pelos orientadores acadêmicos, considerados por Henri (1993, p. 29) como "os intermediários que exercem o papel de fazer compatível o ensino com as expectativas do estudante, adaptá-lo às suas necessidades e ajudar a resolver problemas que possam surgir".

A orientação acadêmica, segundo o Projeto do Curso (p. 68-82), é realizada pelo orientador acadêmico e tem por função básica "orientar, dirigir e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem", estimulando o aluno em seu processo de aprendizagem e buscando, sobretudo, despertar sua motivação para com seus estudos, além de corroborar com os questionamentos e reflexões deste sobre sua prática profissional (pedagógica), levando-o a adquirir uma compreensão crítica dos fatores que agem e interagem na realidade educacional geral, no plano do sistema educacional, e a compreender os fatores que determinam o processo de ensino e aprendizagem, em particular.

O processo de orientação foi projetado para ser desenvolvido de forma presencial e a distância. No início do curso, na forma presencial, o aluno era quem se deslocava de sua residência, comunidade ou município e dirigia-se ao Centro de Apoio, em Colíder, para receber a orientação em seus estudos. Esta orientação era realizada pelos orientadores acadêmicos. Na forma a distância, o aluno que sentisse necessidade podia entrar em contato, por meio de correio, telefone ou fax, tanto com os orientadores do Centro de Apoio quanto com os professores da coordenação pedagógica do NEAD, em Cuiabá.

Todavia, segundo um dos coordenadores do curso, após a primeira avaliação da aprendizagem, na qual houve altos índices de reprovação, detectou-se que os alunos reprovados não haviam recebido orientação e eles alegavam que não tinham condições financeiras e nem tempo suficiente para se deslocarem à Colíder e receber orientação e, de acordo com levantamento do NEAD sobre as condições sócio-econômicas dos alunos, a maioria deles não dispunha de telefone para fazer a orientação a distância.

A partir de então, a orientação passou a ser feita, também, no município de origem do aluno, e os orientadores acadêmicos passaram a fazer a orientação da aprendizagem nas sedes dos municípios conveniados. Atualmente, a orientação é realizada individualmente e/ou em grupo, e o período de sua realização consta em um cronograma anual ou semestral previamente estabelecido.

Visando melhorar ainda mais o atendimento aos alunos dos outros municípios conveniados, alguns desses municípios já contam com o serviço de orientação acadêmica local, com orientadores acadêmicos desses municípios, mas sob jurisdição do Centro de Apoio e, segundo um dos coordenadores do curso, isso tem facilitado o atendimento específico ao aluno que necessita de uma orientação mais constante, contribuindo para a melhoria de sua aprendizagem.

Embora exista a orientação a distância, esta não é muito utilizada pelos alunos e, deduzo, com base nas observações realizadas, nos depoimentos e em conversas informais com os alunos, que isso ocorre por dois motivos:

- 1) Com a ida dos orientadores do Centro de Apoio aos municípios para realizarem orientação, ou ainda com a implementação da orientação em alguns municípios, os alunos preferem fazer a orientação diretamente com o orientador, após estudos individuais e/ou de equipe com outros colegas que cursam o mesmo fascículo.
- 2) Os alunos desenvolveram estratégias de estudos que suplantam a questão do isolamento que a educação a distância pode proporcionar. Eles criaram grupos de estudos e discussões que, de uma certa forma, estimulam os estudos e superam as dificuldades.

Por outro lado, os alunos procuram muito a orientação a distância quando estão procedendo a estudos para a realização dos seminários temáticos. Para isso, não somente fazem uso do telefone para tirar dúvidas imediatas com os orientadores acadêmicos, como também usam o serviço de fax para enviar o material produzido para que os orientadores possam acompanhar a produção e fazer as orientações e encaminhamentos necessários.

No processo de orientação acadêmica, há ainda o uso de cartas pelos orientadores, em particular para alunos que, por motivo de mudança de domicílio, residem em outros municípios não conveniados, da região norte do Estado, e que estão isolados e não têm com quem interagir diretamente nos estudos e nem orientadores disponíveis para suprir algumas dificuldades durante o processo de estudo dos fascículos. Para isso, os orientadores escrevem cartas, com os objetivos de: estimular esses alunos a prosseguirem nos estudos; comunicar resultados da avaliação; indicar as falhas e progressos na avaliação; e, caso seja necessário, reorientar os estudos.

O serviço de orientação acadêmica no curso é considerado de suma importância, porque é por meio dele que é realizada a intermediação entre o material didático e seus autores e os alunos, objetivando facilitar o processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que haja entre orientadores e alunos uma relação de simpatia e empatia, porque é mediante essa relação afetiva que se viabiliza também, o processo de aprendizagem, uma vez que essa relação possibilita ao orientador acadêmico estimular as ações de aprendizagem dos alunos. No curso, os orientadores acadêmicos têm uma consciência da importância da sua função para a melhoria do processo de aprendizagem, conforme indica o depoimento⁴³ a seguir:

"... O envolvimento afetivo do orientador com o acadêmico⁴⁴ é muito importante e não pode ser ignorado por nós orientadores, porque muitos acadêmicos vêm na gente alguém com quem é possível falar sobre seus problemas

⁴³ Os depoimentos, neste trabalho, estão transcritos tal qual foram expressos pelos entrevistados.

⁴⁴ *Acadêmico* é um termo usado pelos alunos e orientadores do curso de Licenciatura para denominar o aluno desse curso. Neste trabalho o termo *acadêmico* será preservado nos depoimentos dos sujeitos.

profissionais e até mesmo pessoais. Eu sempre escuto primeiro o que o acadêmico tem a dizer, depois é que partimos para a orientação do fascículo. Por que eu faço isso? Porque acredito que se o aluno não descarregar esses conflitos emocionais e até mesmo seus problemas pessoais, ele não tem cabeça para a aprendizagem de um conteúdo ..." (OA1).

Segundo o Projeto do Curso (p. 80), a orientação acadêmica a distância também é feita por meio do material didático escrito, isto é, o professor-autor, ao produzir o fascículo, faz indicação de materiais complementares que devem ser utilizados pelos alunos como complementação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos fascículos. É proposto ainda que o professor-autor indique vídeos que abordem o assunto trabalhado no fascículo, que teriam a função de enriquecer os temas e as atividades complementares. Em alguns fascículos essa forma indireta de orientação é, de fato, realizada pelos professores-autores.

Embora o Projeto do Curso (p. 81) estabeleça que a orientação acadêmica a distância também pode ser realizada por áudio com "gravador e fita K-7 (sic!) usados exclusivamente para atendimento individual", constatei, mediante observações, que essa estratégia de orientação da aprendizagem a distância não é utilizada pelos orientadores do curso, uma vez que eles estão muito mais presentes no processo de orientação da aprendizagem dos alunos, não existindo a necessidade do uso desses recursos Comumente utilizados na interação entre professor e aluno na educação a distância. Essa forma de orientação, segundo o Projeto do Curso, serve para orientar os alunos que apresentam problemas para avançar nos conteúdos e que moram longe do Centro de Apoio, visando fomentar o diálogo com esses alunos.

No curso de Licenciatura, o processo de ensino é desenvolvido tanto por meio da metodologia de ensino a distância, usando-se predominantemente material escrito (fascículos), quanto por meio da metodologia de ensino presencial realizada pela orientação acadêmica presencial. Isso faz com que sua definição se aproxime do conceito de Perraton em que a educação a distância é um "processo educativo a distância no qual uma porção significativa de ensino é conduzida por alguém que não está presente no mesmo espaço e/ou tempo do aprendiz" (Perraton, 1982 apud Donneys Tovar, 1993, p. 58). Dessa forma, creio que se trata

de um curso realizado por meio das metodologias de ensino presencial e a distância, podendo ser categorizado como semi-presencial visto que, embora haja separação no tempo e no espaço (característica da educação a distância), também há uma relação pedagógica presencial, realizada por meio da orientação e avaliação da aprendizagem, para atender as necessidades acadêmicas dos alunos e adequar o curso às peculiaridades sócio-geográficas da região onde é desenvolvido.

3. 2. O processo de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura

O processo de avaliação da aprendizagem, assim como o processo de orientação da aprendizagem, também sofreu mudança em sua sistemática de realização. No primeiro ano de funcionamento (1995), o curso desenvolvia um modelo de avaliação da aprendizagem, o qual era composto por dois momentos.

O primeiro momento, denominado de "avaliações parciais", era constituído por uma auto-avaliação do aluno sobre seu processo de aprendizagem, e realizado por meio das atividades de avaliação expostas "ao fim de cada unidade de conteúdo, para que a aluna⁴⁵ vá verificando a sua aprendizagem parcialmente (...). Estas serão avaliações 'diagnósticas', com o objetivo da compreensão efetiva dos conteúdos trabalhados ..." (Projeto do Curso, p. 61-63).

O segundo momento, denominado de "avaliação final", era realizado ao término do estudo do fascículo, no município sede do Centro de Apoio. Os instrumentos para essa avaliação, segundo o Projeto do Curso (p. 61) eram elaborados pelos professores-autores do material didático e aplicados pelos orientadores acadêmicos. Seu objetivo era:

"... de 'mapear' possíveis dúvidas quanto ao tema/conteúdo trabalhado [o que] possibilitará que a equipe pedagógica [central] 'detecte' as dúvidas comuns e proponha soluções mais rápida em dois níveis: a) atendimento à aluna através da orientação acadêmica; b) adequação do material didático; além de permitir a

⁴⁵ No Projeto do Curso (p. 49 passim) e em alguns fascículos, os autores usam o termo "aluna(s)" para designar genericamente os alunos do curso de Licenciatura, por acreditarem ser mais "democráticos" (ARRUDA, et al., 1995, p. 4). Neste trabalho, o termo *aluna(s)* será preservado apenas quando se tratar de citação e de depoimento.

criação de um 'banco de dados' composto pelas dúvidas surgidas e as possíveis maneiras de resolução das mesmas ..." (p. 62).

No primeiro modelo, a avaliação final era por fascículo, a qual definia a progressão do aluno no curso. A nota mínima exigida para o aluno avançar nos estudos dos fascículos era 7,0 (sete) e ele tinha três chances de alcançá-la, isto é, caso o aluno não conseguisse a nota mínima estabelecida na primeira chance, ele tinha ainda outras duas chances para realizar avaliação de sua aprendizagem e dessa forma alcançar a nota mínima necessária para sua promoção nos estudos, conforme descrição a seguir:

"Ao se detectar que, ao final de determinado fascículo temático a aluna não avançou por problema de conteúdo, a equipe pedagógica fará uma 'triagem' dos problemas surgidos na avaliação do fascículo temático e proporá novos encaminhamentos (...) será dado um prazo de mais 15 (quinze) dias para que faça uma nova avaliação (...) após se trabalharem as dúvidas apresentadas na primeira avaliação." (Projeto do Curso, p. 62-63).

O resultado da aprendizagem alcançado pelo aluno, bem como sua participação nas atividades do curso, era registrado em fichas individuais. Na ficha de desempenho eram registrados os "níveis de aproveitamento, tipos de dúvidas surgidas no decorrer dos estudos e sua progressão". Na ficha de participação eram registrados os "contatos (...) com a orientação acadêmica, participação nos seminários, busca de informações, utilização do material do Centro de Apoio, etc." (p. 63), com o objetivo de avaliar o envolvimento do aluno no curso.

Esse primeiro modelo de avaliação recebia crítica dos alunos e orientadores acadêmicos e não estava atendendo ao propósito do curso que é o de levar o aluno a refletir sobre sua prática profissional valendo-se dos conteúdos sistemáticos trabalhados no curso, conforme demonstra o depoimento de um dos coordenadores, a seguir:

"... Percebemos que a avaliação da forma como era feita, era um processo extremamente desgastante e traumático tanto para o aluno como para o orientador, porque ele avaliava num momento muito específico e na verdade não aproveitava o esforço do aluno (...), mesmo se colocando e trabalhando desde o início para os orientadores e os alunos que a avaliação tinha que ser encarada como um processo diagnóstico, percebíamos que a avaliação era

tida ainda como uma coisa de reprovar e aprovar e isso na verdade, acabava por reforçar a atitude do próprio professor-aluno na manutenção da sua prática dentro da sala de aula dele. Enfim, o que se tinha era um professor-aluno que acabava reproduzindo aquela prática tradicional da avaliação que ele também fazia, então isso ajudava muito pouco para se refletir sobre a questão da avaliação (...). Todas as avaliações que fazíamos com os orientadores e os alunos com relação à Licenciatura, acabava na avaliação da aprendizagem. Na visão deles, todos os problemas do curso estavam relacionados com a avaliação, embora se saiba que nem todos os problemas que haviam eram em função da avaliação, mas naquele momento, tudo acabava batendo na tal da avaliação ..." (C1).

Além de depoimentos dessa natureza, encontrei registros nos relatórios do curso que indicam que a avaliação era considerada um grande problema e uma preocupação constante, não somente dos alunos mas, também, dos orientadores acadêmicos.

Segundo o relatório da reunião NEAD/Centro de Apoio de Colíder em 31 de outubro de 1995, um dos orientadores presentes à reunião manifesta sua preocupação quanto à "dificuldade em se proceder uma avaliação crítica tanto pelo lado dos acadêmicos como pelos orientadores" (p. 1). Outro orientador completou afirmando que essa dificuldade ocorria porque "há entre os acadêmicos, de uma maneira geral, uma compreensão de avaliação enquanto um momento em que vai lhe ser atribuído uma nota." (p. 1).

Tais preocupações dos orientadores acadêmicos levou um dos convidados da reunião, professor Michel Brault, a se manifestar quanto à questão da avaliação da aprendizagem, ressaltando "a importância de se pensar a avaliação em que a competição seja vista como algo positivo e que sirva não só para a possibilidade de se averiguar os conteúdos aprendidos pelos alunos, mas também que sirva como um processo de socialização, de formação do professor, devendo ser realizada, tendo em vista os aspectos cognitivos e éticos." (p. 2).

Conforme o relatório de atividades do NEAD (1996c) enviado à Fundação VITAE⁴⁶, a revisão e adequação do processo de avaliação da

⁴⁶ A Fundação VITAE é uma das agências financiadoras do projeto de implementação do curso de Licenciatura.

aprendizagem no curso, deu-se em virtude de que:

"No ano de 1995 foram vários os momentos em que os alunos e orientadores acadêmicos criticaram a forma pela qual a avaliação do processo ensino-aprendizagem era realizada. Segundo eles, a avaliação se restringia a uma prova escrita que reproduzia a redução do que ocorre em sala de aula. Diante deste fato, a equipe do NEAD tentou reformular a avaliação do ensino-aprendizagem no curso, procurando assegurar que o esforço do aluno e seu desenvolvimento pudessem ser evidenciados neste processo ..." (p. 3).

Diante dessas circunstâncias, foi planejado e proposto pelo NEAD, um outro modelo de avaliação da aprendizagem que visasse, sobretudo, auxiliar a aprendizagem e contribuir para alcançar os objetivos do curso. Esse modelo passou a vigorar a partir de 1996, e as ações de avaliação da aprendizagem passaram a ser mais intensas e, atualmente, esse modelo pode ser considerado como já consolidado.

Do ponto de vista legal, o processo de avaliação da aprendizagem atual do curso de Licenciatura é, segundo o art. 26 do Regulamento do Curso, fundamentado na Resolução n.º 038/86 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) da Universidade Federal de Mato Grosso que regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem na UFMT. Esse modelo de avaliação foi aprovado pelo Colegiado do Curso usando das prerrogativas legais que o artigo 2º dessa Resolução⁴⁷ lhe confere.

O modelo de avaliação implementado no curso de Licenciatura, a partir de 1996, passou a ser desenvolvido em três momentos seqüenciais e inter-relacionados, que são denominados de *meio 1*, *meio 2* e *meio 3*. Na realidade, como o curso usa metodologia de ensino a distância associada à metodologia de ensino presencial, os momentos de avaliação são pontuais, realizados em um espaço de tempo predeterminado, porém são inter-relacionados, uma vez que são seqüenciais e um momento é pré-requisito para a realização do outro.

No modelo atual, a avaliação da aprendizagem é "compreendida no

⁴⁷ Artigo 2º da Resolução n.º 038/86: "os critérios específicos de avaliação serão definidos pelos Colegiados de Curso e aprovados pelo Colegiado de Departamento, cabendo ao primeiro acompanhar sua efetivação, de acordo com os planos de ensino".

âmbito do projeto político-pedagógico do curso"⁴⁸. Como um dos objetivos do curso de Licenciatura é a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, visando a melhoria da qualidade de ensino mediante a "mudança da prática profissional, [passando] de uma prática pouco refletida à uma prática refletida; reflexão cuja base são conceitos, conteúdos e argumentos que possibilitem o embasamento científico para trabalhar os conteúdos escolares"⁴⁹, a avaliação da aprendizagem tem uma importância significativa no processo de formação, por ser o meio pelo qual se poderá verificar, não somente se os conteúdos estão sendo assimilados mas, também, se esses conteúdos estão realmente fomentando uma reflexão crítica sobre as práticas profissionais dos alunos.

Segundo o documento do NEAD que propõe esse modelo, a avaliação "ocorrerá em três momentos, que comporão uma valoração semestral por disciplina"⁵⁰, conforme descrição a seguir:

"Esta valoração será trabalhada através dos seguintes meios: atividades realizadas, trabalhos escritos, seminários.

Para que o aluno possa avançar nos estudos por fascículos deverá cumprir as atividades e exercícios contidos nos fascículos, além de produzir um trabalho escrito relativo ao mesmo. Através destes dois meios teremos a possibilidade de analisar se o aluno poderá avançar ou terá de refazer suas leituras.

A valoração será completada após os seminários. Desta maneira este momento atenderá não só aos requisitos de crédito do curso, mas será incorporado no processo avaliativo como parte do fechamento de valoração de cada aluno.

Isso significa que a nota não será decorrente de um único meio e, que não será relativa a 1 fascículo, mas a um conjunto de atividades relativas a 2 ou mais fascículos por disciplina.

... Não será atribuída nota nestes momentos de avaliação. Os meios vão nos permitir formular conceitos parciais que serão 'traduzidos' em nota ao final do fechamento de cada seminário de crédito".

De um modo geral, esse modelo de avaliação combina as modalidades

⁴⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, s/d, p. 1.
Ibidem, loc. cit.
Ibidem, p. 1-2.

de avaliação da aprendizagem descritas por Bloom et al. (1983) e Scriven (1967) (apud Hadji, 1994; Haydt, 1991; Silva, 1992), quais sejam: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, pois, no conjunto, apresentam as funções de diagnosticar, controlar e classificar a aprendizagem dos alunos. Apesar de, em alguns momentos do processo de avaliar a aprendizagem, predominarem as funções de controle e classificação, ainda assim, a função diagnóstica, no sentido dado por Luckesi (1996, p. 81), está presente, uma vez que a avaliação tem por objetivo "compreender o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem". A seguir, apresentarei, sucintamente, cada um dos momentos do processo de avaliação.

1) Primeiro momento de avaliação da aprendizagem

O primeiro momento de avaliação da aprendizagem, é uma avaliação inicial que pode ser classificada como diagnóstica, porque tem por função verificar, através das atividades apresentadas e de uma argüição, se o aluno compreendeu e assimilou o conteúdo estudado. Caso o aluno apresente algum tipo de dificuldade na compreensão dos conteúdos, seus estudos serão reorientados e o orientador acadêmico mostrar-lhe-á onde deverá aprofundar os estudos e indicar-lhe-á estudos complementares para que tais dificuldades sejam superadas. Os orientadores acadêmicos, como únicos avaliadores desse momento de avaliação, também compreendem tratar-se de uma avaliação diagnóstica, conforme ilustram os depoimentos, a seguir:

"No meio 1 a gente tem a possibilidade de avaliar até aonde ele [aluno] dá conta de todo o conteúdo, então a gente pode ajudar mais o acadêmico." (OA1).

"O meio 1 é para a gente verificar como é que ele [o aluno] está com relação ao conhecimento do fascículo (...), as dificuldades encontradas com relação ao conhecimento do fascículo." (OA3).

"No meio 1 o orientador tem a oportunidade de perceber o quanto o acadêmico conseguiu crescer tanto verbalmente quanto na escrita." (OA5).

Contudo, esse primeiro momento de avaliação da aprendizagem também apresenta características de uma avaliação formativa, visto que ocorre durante o processo de estudo do fascículo e, mediante ela, o orientador acadêmico controla a aprendizagem do aluno, verificando se os objetivos do fascículo foram alcançados, na medida em que faz as reformulações necessárias no processo de orientação, visando a melhoria da aprendizagem.

Tanto aluno como orientador controlam o processo de aprendizagem e de ensino. Ao aluno, esse momento de avaliação fornece dados que lhe permitem verificar o que aprendeu e/ou precisa aprender e, ao orientador acadêmico, fornece dados sobre o seu processo de orientação, informando-o se há necessidade de mudança na metodologia de orientação e quais conteúdos precisam ser melhor trabalhados para que o aluno alcance os objetivos propostos pelo fascículo.

Esse primeiro momento de avaliação também apresenta características de uma avaliação somativa, porque ele tem as funções de classificar e certificar a aprendizagem do aluno, isto é, nesse momento de avaliação da aprendizagem, o desempenho do aluno é conceituado para fins de progressão nas etapas de avaliação ou de recuperação dos estudos. Por exemplo, o aluno só pode fazer o segundo momento da avaliação se obtiver, no mínimo, o conceito *Bom (B)*, caso contrário, ele refaz os estudos.

O objeto de avaliação desse momento são os conteúdos dos fascículos. Essa avaliação ocorre após o aluno ter estudado o fascículo a distância e recebido orientação presencial. Como a avaliação é realizada exclusivamente pelo orientador acadêmico, pode ser classificada como uma hetero-avaliação.

Os instrumentos usados nesse momento de avaliação, conforme o documento "Por uma definição de avaliação", são:

- "- Observação e análise das atividades e ou exercícios realizados;
- Entrevistas para recuperar a compreensão oral do aluno na resolução das atividades." (p. 2).

Ao fazer uma análise interpretativa dessa parte do documento, entendo

que há um equívoco na definição dos instrumentos de avaliação, isto porque o que o documento define como instrumentos são, na realidade, as técnicas de avaliação, porque se trata de "métodos para obter as informações desejadas" (Mediano, 1977).

Nas observações sobre esse momento da avaliação, constatei que as técnicas usadas, predominantemente, são: observação⁵¹, entrevista e aplicação de provas⁵². E os instrumentos usados como recursos para coletar as informações são: fichas cumulativas⁵³, provas escritas⁵⁴ e esquema livre de entrevista.

A técnica de observação sistemática é usada constantemente e ininterruptamente para avaliar o desempenho e o comportamento do aluno. Inicia-se, ainda, segundo os orientadores acadêmicos, no momento da orientação dos fascículos, uma vez que eles observam se o aluno estudou o fascículo e se fez as leituras complementares indicadas no final dos fascículos. Observam também a participação do aluno nas discussões, o grau de profundidade dos questionamentos e o nível de compreensão apresentado sobre o conteúdo estudado.

No primeiro momento de avaliação, a observação se intensifica e o orientador acadêmico verifica se o aluno realizou as atividades, procura saber como que ele chegou às suas conclusões, se ele relaciona o conteúdo estudado com a sua prática profissional (pedagógica), etc, conforme ilustra o depoimento a seguir:

"... A gente está sempre observando. Além do conhecimento teórico, a gente também observa o ponto de partida, verifica de onde ele [aluno] partiu, como é que ele está com relação ao conhecimento do fascículo, como que ele tenta resolver isso [as atividades propostas nos fascículos] na prática e como ele relaciona isso com a sua prática pedagógica." (OA3).

O resultado das observações é anotado em uma ficha individual do aluno, denominada de "Ficha de Acompanhamento e Avaliação: Entrevista e Tarefas Realizadas"⁵⁵. Nessa ficha estão estabelecidos os critérios de avaliação da

⁵¹ Denominação de Esteves (1973) e Mediano (1976) apud HAYDT, 1991, p. 56-57.

⁵² Denominação de Mediano (1976), apud HAYDT, op. cit, p. 58.

⁵³ Denominação de Esteves (1973), apud HAYDT, op. cit., loc. cit.

⁵⁴ Denominação de Mediano (1976), apud HAYDT, op. cit., loc. cit.

⁵⁵ O modelo dessa ficha consta dos anexos deste trabalho.

aprendizagem que norteiam as observações, anotações e valorações dadas pelo orientador acadêmico. Nas anotações estão os indicadores do nível de aprendizagem do aluno e, no cumprimento dos critérios de avaliação, estão os parâmetros de avaliação e valoração da aprendizagem.

No primeiro momento de avaliação da aprendizagem, o aluno também realiza as "atividades e/ou exercícios"⁵⁶ elaborados pelos professores-autores e contidas no interior dos fascículos e, na maioria das vezes, são questionamentos sobre o conteúdo do fascículo que, enquanto instrumentos de avaliação, de um modo geral, podem ser classificados como provas escritas⁵⁷.

Essas "atividades e/ou exercícios", na avaliação da aprendizagem na educação a distância, poderiam servir para a auto-avaliação dos alunos, contudo, no curso de Licenciatura perderam essa característica, porque não são mais os alunos que apreciam e julgam os resultados de suas aprendizagens, no sentido dado por Garcia Aretio (1994), Chacón (1996) e Castillo Arredondo (1996).

No modelo atual de avaliação, as "atividades e/ou exercícios" são julgadas pelos orientadores acadêmicos e, nesse sentido, se transformam em instrumentos para a hetero-avaliação. Diante de tal fato, permito-me fazer algumas interrogações: Considerando que o princípio da autonomia é uma das bases de sustentação teórica da educação a distância⁵⁸, será que a exclusão da auto-avaliação, como um momento de auto-reflexão do aluno sobre sua aprendizagem, não prejudicaria o desenvolvimento da sua autonomia? Será que essa exclusão também não reduz a participação ampla e ativa do aluno nos processos de ensino e aprendizagem?

Outro instrumento de avaliação usado no primeiro momento de avaliação é a "síntese escrita". A síntese, inicialmente, era solicitada como um suprimento às atividades e/ou exercícios, isto porque alguns fascículos não trazem essas atividades, mas, posteriormente, passou a ser um instrumento de avaliação

⁵⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, s/d, p. 2.

⁵⁷ Denominação de Mediano (1976) apud HAYDT, 1991, p. 56-57.

⁵⁸ Ver por exemplo, a teoria da autonomia e independência de O Wedemeyer (1974) e M. Moore (1973), no capítulo anterior.

complementar às atividades e/ou exercícios dos fascículos, isto é, atualmente, ela é solicitada, independente de conter ou não as atividades e/ou exercícios no fascículo estudado. Essa síntese escrita é solicitada pelo orientador acadêmico no momento da orientação e é apresentada pelo aluno quando este vem fazer a entrevista. A justificativa para sua incorporação definitiva como mais um instrumento de avaliação do primeiro momento de avaliação, segundo constatei nas entrevistas e nos documentos sobre o curso, deu-se por dois motivos:

- 1) As atividades propostas em alguns fascículos não proporcionavam, ao aluno, uma reflexão crítica sobre a sua prática profissional. De acordo com os orientadores acadêmicos, em alguns fascículos, as atividades não passam de questões de estudo dirigido, que não levam o aluno a refletir sobre o conteúdo estudado e nem permitem uma relação crítico-reflexiva com sua prática profissional. Em virtude disso, eles preferem ignorar tais atividades e propor uma síntese escrita sobre o conteúdo, na qual trabalham as idéias centrais do conteúdo. É ilustrativo o depoimento a seguir:

"... Tem fascículo que não traz questões reflexivas de aprofundamento para que o aluno construa alguma coisa, é um estudo bem dirigido. Nesse caso, nós nem damos muita importância àquelas questões não, algumas que são um pouco mais reflexivas, a gente, às vezes, até tem aproveitado alguma coisa, dando uma enriquecida nelas, buscando mais reflexão, mas a gente, às vezes, até deixa de lado aquelas questões, elas não contribuem muito com a reflexão do conteúdo ..." (OA4).

- 2) Os orientadores acadêmicos perceberam que a maioria dos alunos tinha dificuldades em se expressar coerentemente por meio da escrita. Esses alunos, segundo os orientadores acadêmicos, obtinham bons rendimentos na exposição oral (entrevista), mas não conseguiam o mesmo ao realizarem a prova escrita. Com base nesse indicador, os orientadores acadêmicos incorporaram definitivamente a síntese escrita no primeiro momento de avaliação, objetivando desenvolver e/ou aprimorar a escrita dos alunos, conforme demonstra o depoimento, a seguir:

"... Independente das atividades que já vêm no fascículo e essa foi uma decisão nossa, porque existem fascículos bastante mecânicos e a gente queria ir além disso, de levar o aluno a construir sua própria síntese (...). E pelas

dificuldades apresentadas pelos acadêmicos na escrita, passamos a trabalhar com a construção de textos escritos porque a gente acha que isso vai levá-lo a aprimorar cada vez mais a escrita ..." (OA3).

De acordo com o documento "Por uma definição de avaliação" (p. 2), a entrevista serve para "recuperar a compreensão oral do aluno na resolução das atividades". Porém, na prática, a técnica da entrevista vai muito mais além do que lhe foi determinado como função.

Na prática, a entrevista se dá da seguinte forma: os orientadores acadêmicos, após lerem as respostas das "atividades e/ou exercícios" e a síntese escrita, procuram saber sobre o processo que levou o aluno a dar determinadas respostas ou por que abordaram determinado aspecto na síntese escrita, sempre fazendo uma relação com a aplicabilidade prática desses conteúdos. Com base nisso, comentam, explicam, sugerem e discutem com os alunos os conteúdos estudados. Detectei, por meio da observação, que nesse momento há um elevado grau de empatia entre alunos e orientadores acadêmicos em que esses últimos estabelecem "um diálogo" com os primeiros, procurando detectar se há compreensão sobre o conteúdo do fascículo. É ilustrativo o depoimento a seguir:

"No meio 1 eu vejo acima de tudo a oportunidade que o orientador tem de estar se colocando não como dono do saber, mas estar estabelecendo com o acadêmico um diálogo sobre o conteúdo que o fascículo em si expressa. É a oportunidade do acadêmico colocar sua experiência de sala de aula (...). O orientador tem também a oportunidade de avaliar o quanto o acadêmico conseguiu crescer na fala, seqüenciar a idéia dele, ir fazendo relações na sua fala ..." (OA5).

Como há um nível de exigência mínima para o alcance dos objetivos instrucionais e qualificação⁵⁹, subentende-se que o primeiro momento de avaliação seja realizado tantas vezes quanto seja necessário, mas na verdade, por causa do exíguo espaço de tempo entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, Comumente o primeiro momento tem sido realizado somente mais uma vez com

⁵⁹ O aluno tem que, no mínimo, realizar "as atividades em parte, e apresentar evidências de um estudo criterioso" o que corresponde ao conceito "Bom". Cf. *Ficha de acompanhamento e avaliação: entrevistas e tarefas realizadas*, em anexo.

aquele aluno que não obteve êxito na primeira realização. Isso talvez explique, em parte, por que tem aluno que consegue o conceito "Bom" no primeiro momento, mas obtém rendimento inferior quando realiza o segundo momento de avaliação, embora, em tese, a avaliação seja sobre os mesmos conteúdos.

No período da realização desta pesquisa, o primeiro momento de avaliação sofreu modificações em sua forma de realização. No início da sua implementação, podia ser realizado tanto individualmente como em grupo. Porém, por deliberação do Colegiado do Curso⁶⁰, passou a ser feito individualmente de forma a atender o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Seu período de realização dura, em média, uma semana e ocorre no intervalo de tempo que compreende uma semana depois da orientação acadêmica e uma semana antes da realização do segundo momento de avaliação.

Considerando que o primeiro momento de avaliação é condição indispensável para o aluno fazer o segundo momento de avaliação, conforme deliberação do Colegiado do Curso⁶¹, o aluno somente faz a prova escrita, se obtiver um rendimento mínimo qualificado e classificado como "Bom".

Quanto à situação tempo-espaço, o primeiro momento de avaliação pode ser classificado como uma avaliação mista, conforme a classificação de Garcia Aretio (1994, p. 427), visto que há uma combinação de avaliação a distância e presencial. Ele é presencial porque os alunos realizam as atividades de avaliação (exercícios e/ou atividades dos fascículos e síntese escrita) "com espaço e situação livres", com data limite para apresentá-las ao orientador acadêmico que, nesse caso, é o dia da entrevista e consta no cronograma anual das atividades do curso.

A entrevista, por sua vez, é realizada presencialmente e, para que isso ocorra, no caso do município de Colíder, os alunos vão até o Centro de Apoio para realizá-la e, nos outros municípios, os orientadores acadêmicos de Colíder vão à esses municípios e realizam a entrevista com os alunos, em local e data

⁶⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Colegiado do Curso*, Ata n. 2, de 06 de março de 1997.

⁶¹ *Ibidem*.

predeterminados.

Os resultados dos rendimentos do aluno obtidos nas atividades e/ou exercícios, na síntese escrita e na entrevista são descritos e classificados na ficha de avaliação individual, específica para esse fim. Os orientadores acadêmicos, também tecem comentário sobre o comportamento do aluno, do tipo: "é inseguro, tem dificuldade para iniciar a discussão ..." ou "fala pouco, mas entendeu", ou ainda, "participou satisfatoriamente das discussões", registrando-os na ficha de avaliação e, segundo alguns orientadores acadêmicos, servem de base para a avaliação e a classificação final do aluno, conforme depoimentos, a seguir:

"A gente tem procurado avaliar vários aspectos, desde o ensino-aprendizagem, quanto a participação, quanto às mudanças na prática pedagógica do aluno (...). A valoração final, a gente vai acompanhando e no final a gente transforma (...). A gente pára, reflete sobre quem foi o aluno em todo esse processo mensal da avaliação, o crescimento dele enquanto profissional, enquanto pessoa, enquanto conhecimento, como é que ele se desenvolveu e atribui um valor..." (OA3).

O depoimento acima suscita reflexões. É justo ou adequado considerarem-se os dados coletados na avaliação do domínio afetivo, tais como a participação, o "crescimento como pessoa", para efeito de classificação e promoção do aluno? Qual é o parâmetro para se dizer que um aluno cresceu como pessoa? Os parâmetros do avaliador e/ou de determinados grupos sociais? Se a avaliação da aprendizagem se dá sobre os conteúdos estudados, como considerar outros aspectos na qualificação da aprendizagem do aluno?

É fato que a educação escolar é grande fomentadora da educação geral e formação integral do aluno, mas não é a única responsável pelo desenvolvimento integral deste, outras agências sociais, tais como família, igreja, sindicatos, etc, contribuem para a aprendizagem de diferentes tipos de conhecimentos e, desta forma, auxiliam no desenvolvimento integral do aluno. Contudo, à escola compete trabalhar um tipo específico de conhecimento, que segundo Libâneo (1994, p. 83), são "os conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento, etc), selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da

humanidade...". Portanto, a avaliação da aprendizagem neste contexto é "um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes" (Libâneo, 1994, p. 196).

Nesse sentido, concordo com Elliot et al. (1989, p. 25) e Silva (1992, p. 40-41) quando afirmam que na avaliação estão presentes os três domínios de comportamento (cognitivo, afetivo e psicomotor), mas que na avaliação da aprendizagem, para efeito de promoção, atribuição de notas ou conceitos, deve prevalecer o domínio cognitivo, uma vez que este avalia o nível de assimilação de determinado conteúdo selecionado como objeto de ensino e aprendizagem. Segundo Elliot et al. (1989), o objeto de avaliação da aprendizagem deve ser, conseqüentemente, o objeto de ensino que, por sua vez, são os conteúdos sistematizados e selecionados de acordo com a natureza curso e o propósito da disciplina no curso.

A avaliação do domínio afetivo pode ser realizada, mas seu fim não é influenciar na promoção do aluno, é apenas para contribuir com a sua formação, procurando orientá-lo na aprendizagem, bem como servir de indicador da eficácia pedagógica do programa de ensino. A avaliação, para efeito de promoção e classificação do aluno, deve ater-se ao domínio cognitivo do comportamento e às habilidades exigidas, uma vez que tal classificação deve indicar o nível do domínio de conhecimentos e a aquisição de habilidades específicas que indicarão, por sua vez, se o aluno está apto a desenvolver certas funções na sociedade.

Em síntese, o primeiro momento de avaliação da aprendizagem tornou-se um momento de observação, acompanhamento sistemático e análise, realizado pelo orientador acadêmico sobre os estudos e as atividades produzidas pelo aluno em cada fascículo, verificando se houve compreensão do conteúdo estudado. Esse primeiro momento de avaliação tem também, segundo as percepções dos orientadores, a função de preparar o aluno para realizar a prova escrita, o que tem contribuído para diminuir a reprovação no curso.

2) Segundo momento de avaliação da aprendizagem

O segundo momento da avaliação da aprendizagem pode ser classificado como uma avaliação predominantemente somativa, visto que, além de ocorrer ao final do processo de estudo do fascículo, sua função principal é classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos, com fins de promoção ou não. Entretanto, esse momento de avaliação apresenta algumas características da avaliação formativa uma vez que seus resultados servem para uma retroalimentação do processo de orientação (ensino) e aprendizagem, ou seja, caso o aluno não apresente as condições mínimas de aprendizagem do conteúdo, se há indicadores de que não houve compreensão sobre os conteúdos, o orientador acadêmico revê com o aluno todo o processo de orientação da aprendizagem, visando, sobretudo, a melhoria da aprendizagem.

No segundo momento de avaliação, os resultados da aprendizagem são classificados e certificados de acordo com os critérios de qualificação preestabelecidos na "Ficha de avaliação de trabalhos escritos"⁶². Para ser promovido nos estudos dos fascículos, o aluno tem que obter, no mínimo, o conceito *Bom* (B), o que equivale a ele apresentar "certa consistência teórica, sem, contudo, relacioná-la à sua prática pedagógica"⁶³, caso contrário, tem que refazer todo o estudo do fascículo e o primeiro momento de avaliação.

À proporção que o aluno não consegue o rendimento mínimo preestabelecido na primeira prova, ele refaz todo o processo de estudo, orientação e avaliação por mais duas vezes consecutivas e, caso ainda não consiga o rendimento mínimo, ele fica em dependência⁶⁴.

Todo esse processo das três chances dura, em média, três meses, uma vez que cada processo completo de estudo, orientação e avaliações dura, em média, um mês. Diante de tais circunstâncias, essas duas últimas chances de

⁶² O modelo dessa ficha consta dos anexos deste trabalho.

⁶³ Um dos critérios de qualificação e classificação da aprendizagem do aluno. Cf. *Ficha de avaliação de trabalhos escritos*, em anexo.

⁶⁴ Artigo 32 do Regulamento do Curso.

avaliação podem ser classificadas como uma recuperação contínua de estudos. Ao reorientar os estudos do aluno, o orientador acadêmico procura fazer de forma metodológica diferente, visando a superação das dificuldades e conseqüente avanço nos estudos, conforme esclarece um orientador acadêmico, a seguir:

"... Quando ele [o aluno] faz o meio 2 e não consegue o conceito, atingir o objetivo que a gente esperava (...), a gente revê todo o processo (...), a gente retoma de uma forma diferente ..." (OA3).

A dependência ocorre quando o aluno não consegue superar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, não obtém êxito nas três chances de avaliação. Segundo o Regulamento do Curso (art. 32), o aluno que, após valoração semestral, não consegue a nota mínima, que é 7,0 (sete), faz uma avaliação escrita da disciplina que ficou em dependência. O conteúdo exigido para essa avaliação é relativo a todos os fascículos da disciplina.

No início do curso, conforme artigo 32 do Regulamento do Curso, o aluno podia ficar em dependência apenas em uma disciplina por etapa do currículo. Nesse caso, ele só podia ficar em dependência em uma disciplina da primeira etapa do curso, constituída pelas disciplinas de antropologia, filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação, que formam a área de "Fundamentos da Educação"; e em uma disciplina da segunda etapa, que é formada pelas "áreas de conhecimento de linguagem, matemática, ciências naturais e estudos sociais"⁶⁵.

No entanto, a partir de 1997, segundo decisão do Colegiado do Curso⁶⁶, foi deliberado que o aluno pode ficar em dependência em até duas disciplinas da segunda etapa do currículo, isto é, ele pode ficar "em uma dependência no bloco de linguagem, geografia e história e outra dependência para o bloco de ciências e matemática [e só] podendo passar para o próximo bloco após pagar a dependência".

⁶⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 49-54.

⁶⁶ Idem, *Colegiado do Curso*, Ata n. 2, de 06 de março de 1997.

Quanto à dependência, esta pode ser classificada como uma recuperação final de estudos, e o aluno só poderá ser considerado reprovado no curso, se ele não alcançar o conceito mínimo na prova aplicada para esse fim, conforme esclarece o depoimento, a seguir:

"Com relação aos alunos reprovados, foi discutido que se ele não conseguiu depois da DP [dependência], ele é reprovado." (C2).

Quanto ao objeto de avaliação dessa etapa da avaliação, também são, em tese, os conteúdos dos fascículos, relacionando-os com a prática profissional do aluno. Como essa avaliação é realizada pelo orientador acadêmico, ela pode ser classificada como uma hetero-avaliação.

De acordo com as observações e análise documental, a avaliação da aprendizagem desse momento ocorre sobre os dados coletados através da aplicação de uma prova escrita, que pela sua estrutura interna pode ser classificada como uma prova dissertativa. A técnica de avaliação usada nesse momento pode ser classificada como "aplicação de provas subjetivas"⁶⁷, embora o documento "Por uma definição de avaliação" (p. 3) não estabeleça claramente quais técnicas de avaliação são usadas nesse momento, apenas estabelece e define que a avaliação será realizada por meio de "trabalhos escritos". Os instrumentos de avaliação, segundo esse documento, são:

- "- Provas objetivas com questões reflexivas de caráter dissertativo / argumentativo com ou sem consulta.
- Relatos de experiências que considerem os fundamentos teóricos trabalhados no curso.
- Análises de situações relacionadas a prática pedagógica.
- Planejamento de atividades de caráter didático-pedagógico subsidiado pelas teorias".

Conforme a citação acima, ao referir-se aos instrumentos, o documento determina que as provas são "objetivas com questões reflexivas de caráter

⁶⁷ Denominação de Esteves (1973), apud HAYDT, 1991, p. 57.

dissertativo/argumentativo", porém, ao analisar os próprios instrumentos de avaliação aplicados no curso, detectei que todos os instrumentos usados foram, "provas de dissertação"⁶⁸, visto que em todas as provas constam questões dissertativas em que o aluno tem de interpretar e analisar os temas que lhe são apresentados, além de ter de organizar e escrever as respostas dessas questões utilizando "suas próprias palavras" (Haydt, 1991, p. 114).

Tomando por base esse conjunto de elementos, fica evidente um equívoco conceptual no documento supracitado quanto à definição dos instrumentos de avaliação usados nesse momento, particularmente no que se refere à prova. As provas não podem ser ao mesmo tempo "objetivas com questões reflexivas de caráter dissertativo/argumentativo"; ou elas são objetivas ou são dissertativas. Isto porque são chamadas de provas objetivas aquelas que contêm "questões objetivas que são construídas de modo que se possa computar os escores observando uma única palavra ou frase ou notando qual das várias respostas possíveis foi escolhida" (Lindman, apud Haydt, 1991, p. 95).

Segundo Silva (1992, p. 144), "as questões que compõem os testes escritos de rendimento escolar se subdividem em dois grandes grupos: objetivos e discursivos". Para essa autora, as questões objetivas são construídas "num nível de especificação tal que admitem apenas uma determinada resposta, sendo-lhes por isto assegurada 'a impessoalidade do julgamento e inteiro acordo entre examinadores diferentes' ...", ao passo que as questões discursivas "exigem uma resposta redigida pelo aluno e o julgamento desta resposta varia em função do sujeito que a julga".

Medeiros (1989, p. 57) classifica as questões das provas objetivas em dois grupos: questões em que é necessário rememorar a resposta; questões em que é preciso reconhecer a resposta. As questões mais usuais, segundo essa autora, são: complemento (ou lacuna); certo ou errado (falso ou verdadeiro, sim ou não, concordo ou discordo); múltipla escolha; associação (correspondência, emparelhamento ou acasalamento); e ordenação (seriação).

⁶⁸ Classificações de Esteves (1973) e Cols e Marti (1976), apud HAYDT, op. cit., p. 56-57.

Quanto às provas discursivas, segundo Silva (1992, p. 153), estas aparecem na literatura especializada com uma nomenclatura do tipo: "de ensaio, de resposta livre, de resposta construída, de resposta aberta, de dissertação e de questões subjetivas". Neste trabalho, contudo, quando não se tratar de citação, usarei o termo prova dissertativa (como sinônimo desses outros termos) para designar o instrumento usado no segundo momento da avaliação, uma vez que, dentro das provas analisadas para efeito dessa classificação, não encontrei nenhuma que corresponda ao modelo de prova objetiva descrita no parágrafo anterior. Muito pelo contrário, todas as provas analisadas trazem, indefectivelmente, um e/ou vários dos seguintes anunciados: "disserte sobre ...; comente, explique, analise, reflita e comente, elabore um texto ,.."69.

Segundo ainda Haydt (1991, p. 101), "a prova dissertativa é indicada para avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente uma idéia emitindo juízos de valor, e expressar as idéias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão".

Ao dizer que o instrumento usado no segundo momento de avaliação é uma prova dissertativa, além das características expostas acima, baseio-me no fato de que alguns dos protagonistas da pesquisa a definem da seguinte maneira:

"... As questões são de cunho subjetivo (...) para que ele [o aluno] possa fazer análises críticas, que ele possa colocar o seu ponto de vista, a sua prática." (PA2).

"... Não temos mesmo a questão de fazer perguntas, essas perguntas técnicas, muito estreitas, que levam o aluno mecanicamente a responder, não! A gente tem procurado levar o aluno a descrever sobre determinado assunto, refletir sobre, analisar e inclusive relacionar com a prática ..." (OA3).

Quanto à situação tempo-espço, o segundo momento de avaliação pode ser denominado de avaliação presencial, conforme concepção de Garcia Aretio (1994, p. 427), porque nesse momento, a prova é aplicada "com tempo,

⁶⁹ As provas analisadas para efeito dessa categorização foram as de Linguagem 1 e 2; Filosofia 1, 2, e 3; Psicologia 1, 2 e 3; e Ciências 1.

espaço e situação rigidamente delimitados e todos os alunos se encontram na mesma situação". Essas provas são aplicadas um mês no município sede do Centro de Apoio e um mês em todos os municípios conveniados. Quando são aplicadas em Colíder, os alunos dos outros municípios se deslocam para fazê-las; e quando são aplicadas nos municípios conveniados, os orientadores de Colíder vão a esses municípios aplicá-las. Durante a realização desta pesquisa, houve mudança no período de aplicação da prova. Inicialmente ocorria, em média, a cada três semanas (de 21 em 21 dias) mas, posteriormente, passou a ser, em média, a cada quatro semanas (um mês).

O resultado da aprendizagem é descrito e classificado na ficha de avaliação individual, específica para esse fim. Os orientadores acadêmicos, também tecem comentários sobre o rendimento dos alunos. Vale esclarecer que, nas fichas dos alunos que fazem parte da pesquisa, esses comentários referem-se somente ao aspecto cognitivo da aprendizagem do aluno, por exemplo:

"Mostrou algumas dúvidas e tem dificuldade em sintetizar;

Apresenta fundamentação limitada ao responder a primeira questão"
(Comentários de um orientador acadêmico sobre uma prova de filosofia).

Quanto aos avaliadores desse momento, embora o Projeto do Curso (p. 63) estabeleça que os instrumentos "serão elaborados pelo professor da área e aplicados pelo orientador acadêmico", no modelo atual, todo o desenvolvimento desse momento de avaliação está delegado aos orientadores acadêmicos.

Os orientadores acadêmicos são os responsáveis diretos por todo o processo de avaliação, incluindo a produção dos instrumentos, aplicação e julgamento de valor. Isso torna a avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura diferenciada da maioria dos cursos a distância, uma vez que há uma convergência entre os autores da educação a distância⁷⁰ de que a elaboração dos instrumentos, em especial os da avaliação somativa, deve ser função dos

⁷⁰ Ver, por exemplo, além de GARCÍA ARETIO (1994), CASTILLO ARREDONDO (1996) e CHACÓN (1996), os estudos de GARCÍA LLAMAS (1986), ROJAS MORENO, et al. (1995), SÁNCHEZ PERALTA(1995).

professores-autores do material didático.

Quanto à questão do que define o avanço ou não do aluno no curso, embora o Regulamento do Curso (§ 1º do art. 29), estabeleça que o aluno só pode avançar no estudo do fascículo subsequente se obtiver o conceito mínimo (*Bom*) nos meios 1 e 2, na realidade, constatei, mediante as observações, análise documental e depoimentos que, de fato, quem determina esse avanço é a prova escrita, conforme depoimentos a seguir:

"... Na verdade, o meio 2 ainda permanece tendo um peso muito grande, porque é ele quem determina se o aluno avança ou não." (C2).

"O meio 1 (...) não conta para a aprovação do aluno no fascículo porque, se você foi mal no meio 2 (prova) você está reprovado porque vai ter que fazer o fascículo de novo. Eu só acho que o meio 1 deveria ter mais valor, deveria ser mais considerado na hora de avaliar a disciplina que a gente fez. Por exemplo, eu fiz o meio 1 e fui bem, mas quando fui fazer a escrita, não consegui, não passei para o outro fascículo, quer dizer, não foi considerado o meio 1, somente o meio 2 teve peso na hora de definir se eu ia ou não para o outro fascículo." (A10).

Em síntese, apesar de a sistemática usada no segundo momento de avaliação da aprendizagem tentar, ainda não consegue se desvencilhar do predomínio das provas para avaliar a aprendizagem dos alunos.

3) Terceiro momento de avaliação da aprendizagem

O terceiro momento de avaliação é constituído por um seminário presencial, desenvolvido em grupo e realizado ao final de cada semestre e, segundo o Regulamento do Curso (art. 30), "será desenvolvido por temáticas com abrangência multi e interdisciplinar, objetivando a aplicação dos referenciais teóricos do curso, além da troca de experiência entre os alunos". A avaliação da aprendizagem nesse momento se dá sobre um trabalho acadêmico que os alunos desenvolvem e sobre a exposição oral que eles fazem ao apresentar os trabalhos.

Inicialmente, no Projeto do Curso, o seminário de crédito foi planejado para ser um encerramento das atividades pedagógicas do semestre letivo e seria

realizado pelos professores-autores do material didático, em que estes abordariam temas inerentes às suas disciplinas, aprofundando alguns conceitos já trabalhados nos fascículos. Os alunos seriam apenas participantes-ouvintes, que assistiriam às palestras, tirando suas dúvidas ou aprofundando conhecimentos sobre alguns temas.

Posteriormente, com a mudança no sistema de avaliação, o seminário de crédito foi incorporado como uma etapa do processo de avaliação da aprendizagem e passou a ser realizado pelos alunos, os quais deixaram de "ser objeto receptivo e passaram a ser parceiros de trabalho"⁷¹. Os temas para os seminários são indicados pela equipe central do NEAD e pelos orientadores acadêmicos do Centro de Apoio.

Nesse sentido, o seminário de crédito passou a ser incorporado no curso como mais um recurso metodológico de ensino e aprendizagem, em que a ênfase se dá na pesquisa, enquanto um processo educativo que "inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade" (Demo, 1997, p. 8). Portanto, os seminários deixaram de ter "como função esclarecer dúvidas pertinentes aos conteúdos trabalhados nos fascículos que lhes precedem"⁷² e passam a ser uma "técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate" (Lakatos e Marconi, 1992, p. 29).

A participação dos alunos no seminário de crédito, como sujeitos ativos e construtivos, foi, segundo um dos coordenadores, uma conquista dos próprios alunos com o apoio dos orientadores acadêmicos, uma vez que estes não estavam contentes com a situação de objeto que lhes havia sido designada, ou seja, de alguém que vinha só para ouvir, anotar e aprender algo novo. É ilustrativo o depoimento a seguir:

"... O próprio aluno começou a solicitar sua participação, porque o aluno desse curso, ele quer participar e eu acho ótimo ele querer, não ficar só naquela de o

⁷¹ DEMO, 1997, p. 7.

⁷² UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 60.

aluno ficar passivamente observando ..." (C2).

Contudo, os primeiros seminários apresentados pelos alunos, segundo as observações e depoimentos dos orientadores acadêmicos, não se configuravam como uma técnica de estudo que fomenta a pesquisa, porque faltavam, aos alunos, bases teóricas e metodológicas para que apresentassem trabalhos consistentes. Deduzo que isso ocorria, essencialmente, porque o curso não trabalhava os procedimentos básicos da metodologia científica para esse tipo de trabalho acadêmico, embora outros aspectos da metodologia científica, tais como tipos de pesquisa, projetos de pesquisa, etc, sejam abordados nos fascículos "A aventura de ser Estudante: um guia metodológico"⁷³. Segundo um dos autores desses fascículos, o fato de não terem abordado o seminário ocorreu em virtude de que:

"O seminário, inicialmente, foi pensado como um momento em que os autores iriam lá para ver dúvidas, dificuldades, o que está acontecendo nas escolas (...). Talvez, preocupados com isso, colocamos aquele capítulo que fala como se assistir conferências e palestras. A nossa idéia era de que os seminários iam tomar essa direção, então, realmente nesses fascículos não tivemos a preocupação de abordar o seminário ..." (PA3).

Tomando por referência as bases teóricas sobre as quais o curso se fundamenta⁷⁴, em que o aluno é considerado um produtor de conhecimento e que sua reconstrução parte dos conhecimentos científicos historicamente construídos e trabalhados pela educação escolar, constata-se que é paradoxal ou até mesmo contraditório que, no planejamento do seminário, o aluno era considerado apenas como objeto, indivíduo passivo e receptor de conhecimentos, quando na própria literatura sobre avaliação da aprendizagem na educação a distância, esse tipo de trabalho é amplamente defendido por se tratar de uma atividade formativa que desenvolve tanto a autonomia, quanto a capacidade crítico-reflexiva do aluno (Castillo Arredondo, 1996, p. 13).

⁷³ Trata-se de um conjunto de quatro fascículos (três temáticos e um anexo) que abordam questões do tipo: como o aluno deve proceder para estudar a distância, orientação básica sobre técnicas de leitura e da pesquisa científica.

⁷⁴ Ver, por exemplo, os conceitos de "historicidade, construção e diversidade" que são considerados como 'núcleo integrador do currículo' do curso" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 44-45).

É evidente que a ausência, nos "guias metodológicos", de uma abordagem teórica e metodológica sobre seminário interferiu negativamente nos resultados dos primeiros trabalhos apresentados pelos alunos e favoreceu para que os seminários tenham se configurado mais em uma espécie de jogral - no qual os alunos apresentavam o tema, valendo-se de cantos e encenações sem nenhuma fundamentação teórica e consistência argumentativa - do que em uma técnica de estudo que tem por finalidade a formação do aluno, desenvolvendo neste "não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando-lhe a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos"⁷⁵.

Todavia, com base em constantes avaliações sobre o curso, realizadas tanto pelos orientadores acadêmicos quanto pela equipe central do NEAD, a partir do primeiro semestre de 1997, os seminários passaram a ser enfocados como uma técnica de estudo formativa que tem na pesquisa, na reflexão e na análise dos problemas pedagógicos apresentados no cotidiano dos alunos do curso de Licenciatura, o ápice dos trabalhos apresentados por eles. É ilustrativo o depoimento de um dos professores-autores, a seguir:

"O seminário nesse momento, resgata um outro sentido, tanto que era simplesmente um fechamento, para dizer que a disciplina já foi paga, que o professor-autor ia lá. Passou a ser visto como um momento de reflexão, de aprofundamento, de o aluno expor para o outro o que realmente ele tinha assimilado nesse processo. Nos primeiros seminários que os alunos apresentaram trabalhos, parecia que a gente estava assistindo teatrinho nas escolas (...), o aluno ia lá fazia jogralzinho, cantava uma musiquinha, não havia aquela preocupação de pesquisa, de aprofundar, de ler. Acho que até a gente perceber isso, levou tempo, a maioria da equipe entrava assim muito na euforia, achando que o seminário estava sendo muito profundo, muito interessante, que os alunos estavam realmente expondo, demonstrando que tinham entendido. Mas eu fiquei sempre com um pé atrás, eu achava que tinha que ser uma coisa mais séria, mais profunda, mais de pesquisa. Acho que hoje já está nesse nível..." (PA3).

Quanto à avaliação da aprendizagem realizada nesse terceiro momento, esta pode ser classificada como uma avaliação eminentemente formativa

⁷⁵ LAKATOS & MARCONI, 1992, p. 29.

e somativa, além de, é claro, conter elementos de diagnóstico como qualquer avaliação contém em si.

Considero que a avaliação do seminário seja formativa porque, tanto contribui para melhorar a aprendizagem em curso, informando o orientador acadêmico sobre as condições dessa aprendizagem, quanto instrui o aluno sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. O propósito formativo dessa avaliação se concretiza na medida em que possibilita ao aluno fazer "análises e reflexões a respeito do processo educacional, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural brasileiro"⁷⁶.

Na realidade, os seminários têm fomentado essas análises e reflexões, não somente no que diz respeito ao cenário educacional nacional, mas também, no que se refere à prática profissional do aluno do curso de Licenciatura quando trabalham temas como, por exemplo: plano curricular nacional, conteúdos dos livros didáticos de estudos sociais, etc.

O terceiro momento de avaliação também apresenta uma função somativa porque, além de encerrar o processo de avaliação, "se propõe a fazer um balanço depois de uma ou várias seqüências ou depois de um ciclo de formação" (Hadji, 1994, p. 64), classificando os resultados alcançados da aprendizagem dos alunos de acordo com seus níveis de aproveitamento, conceituando seus rendimentos.

Como o seminário é desenvolvido exclusivamente em grupo, deduzo que a técnica de avaliação aqui utilizada é o trabalho em grupo, enquanto um recurso didático que contribui efetivamente no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, porque propicia tanto "o desenvolvimento da capacidade de analisar, sintetizar, questionar, argumentar, justificar e avaliar, quanto a formação de atitudes de convívio social de cooperação, planejamento participativo, divisão de tarefas e atribuições, ouvir com atenção, respeitar opinião alheia" (Haydt, 1991, p. 137).

Os instrumentos de avaliação são os trabalhos acadêmicos de

⁷⁶UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 45.

investigação, que devem ser escritos de acordo com as normas metodológicas desse tipo trabalho, e a exposição oral dos alunos, na qual devem demonstrar segurança e capacidade de argumentação. Os rendimentos individual e grupais nesse momento de avaliação são qualificados e classificados com base em critérios previamente estabelecidos na "Ficha de avaliação do seminário de crédito"⁷⁷. Para que o aluno tenha os créditos dos estudos realizados durante o semestre, é necessário que ele obtenha, no mínimo, o conceito *Bom (B)* no seminário.

Concluindo, quero enfatizar que, quando considero que a avaliação da aprendizagem realizada nos três momentos da avaliação da aprendizagem (meio 1, meio 2 e meio 3), seja uma combinação das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, é porque entendo, assim como Silva (1992, p. 46), que um mesmo instrumento de avaliação pode apresentar as três funções da avaliação. Isso depende, evidentemente, dos fins que se dêem aos resultados alcançados pelos alunos nessas avaliações. É claro que, em certos momentos, uma ou mais funções da avaliação destaquem-se mais que outras.

Como no curso de Licenciatura os objetivos de cada uma dessas etapas de avaliação são, essencialmente, detectar se existem dificuldades na compreensão dos conteúdos, verificar os níveis de alcance dos objetivos instrucionais, fornecer dados aos processos de ensino e aprendizagem, visando aprimorá-los, e classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, para que eles possam continuar com o processo de avaliação (no caso do meio 1), prosseguirem ou não nos estudos dos fascículos subsequentes (no caso do meio 2) e terem seus estudos creditados (no caso do meio 3), concluo que os instrumentos de avaliação usados contêm elementos das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, por apresentarem, em si, as funções e propósitos dessas modalidades de avaliação da aprendizagem.

⁷⁷ O modelo dessa ficha consta dos anexos deste trabalho.

CAPÍTULO IV

DESVELAMENTOS DA AVALIAÇÃO

4. 1. Evidências teóricas da avaliação

Embora a análise das percepções teórico-práticas dos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem tenha se iniciado ainda durante a coleta dos dados, na tentativa de encontrar respostas que dessem clareza às questões de pesquisa, somente ao final dos trabalhos em campo, com os dados coletados nas fontes de pesquisa (observação, análise documental e entrevistas), procedi a uma análise mais abrangente e sistemática do conjunto dos dados que me possibilitou fazer inferências sobre o objeto de estudo, relacionando-as com o quadro teórico de avaliação da aprendizagem na educação a distância.

Ao decidir abordar as concepções dos sujeitos que atuam direta e indiretamente no processo de avaliação da aprendizagem do curso de Licenciatura, faço-o por entender que toda ação é uma representação concreta das idéias, como uma construção intelectual baseada em conhecimentos empíricos e/ou teóricos, além de serem indicadores que desvelam a prática como ação. Teoria e prática se complementam e se influenciam mutuamente em um processo dialógico de construção. Desta forma, entendo que, se pretendo analisar as ações de avaliação desenvolvidas no curso, necessito, preliminarmente, compreender e explicar, com base em depoimentos, as percepções teóricas que fundamentam as práticas de avaliação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

No que se refere às percepções teóricas dos sujeitos sobre **os propósitos** da avaliação da aprendizagem, estas podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro grupo estão os sujeitos que compreendem a avaliação como

funcional⁷⁸, isto é, a avaliação deve se realizar em função dos objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos, com o fim de verificar o nível de alcance desses objetivos pelos alunos. Nesse grupo estão os alunos, sujeitos que participam diretamente do processo de avaliação do curso de Licenciatura, na categoria de avaliados, conforme demonstra o depoimento, a seguir:

"Eu acho que avaliar é reparar aquilo que de repente não foi bom e aquilo que foi bom também, e depois que se fez toda essa análise, detectou as falhas ou não falhas é tentar planejar para frente em cima daquilo (...). Quando o professor vai avaliar, ele tem que ter um suporte antes para se basear, porque não se pode avaliar em cima do nada, tem que se basear num objetivo, no caso do ensino (...). Ele tem que traçar mais ou menos ali o que vai ver e qual que era o objetivo que queria chegar, e no final perguntar: será que foi alcançado esse objetivo? Será que realmente os alunos conseguiram entender, aprenderam? Porque é esse o objetivo do professor, que realmente os alunos tenham o domínio disso." (A2).

Do ponto de vista pedagógico, constatei que a maioria das percepções teóricas dos alunos sobre avaliação da aprendizagem retrata uma concepção de educação fundamentada apenas no âmbito da assimilação de conhecimentos, sistematicamente produzidos no campo das diversas ciências, porque para eles a avaliação deve ocorrer sobre os conteúdos estudados sem, contudo, verificar a relevância social desses conhecimentos na vida dos alunos; a ênfase da avaliação está no saber. Não obstante, no conjunto das percepções teóricas dos alunos constatei, também, que está inserida uma compreensão da avaliação como diagnóstico de aprendizagem, na medida em que os resultados da avaliação servem para orientar mudanças em todo o processo pedagógico.

No segundo grupo estão os sujeitos que compreendem que a avaliação deva ter por propósito verificar se os objetivos instrucionais estabelecidos para os processos de ensino e a aprendizagem foram alcançados na sua dimensão teórico-prática. Essa percepção teórica pode ser categorizada, também, como funcional por ter por parâmetros avaliativos os objetivos previamente estabelecidos. Contudo, é uma percepção teórica que se diferencia do primeiro grupo pois, enquanto para aqueles o propósito da avaliação está delimitado unicamente no âmbito da

⁷⁸HAYDT, 1991, p. 21-30.

compreensão teórica do conteúdo estudado, para estes, a avaliação da aprendizagem deve se estender à aplicabilidade prática dos conteúdos.

É uma percepção teórica mais abrangente pois, segundo suas compreensões, não basta apenas verificar se os objetivos estabelecidos referentes aos conhecimentos e habilidades foram alcançados, é necessário verificar também a aplicabilidade de tais conteúdos e habilidades aprendidas, especialmente na prática profissional, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"... Eu sei que é importante se estabelecer objetivos sobre o que se vai ensinar e avaliar, bem como, estabelecer quais são os parâmetros que vão nos guiar para avaliar o aluno, porque, nós, professores não devemos avaliar com base no que nós pensamos, mas sim com base nos objetivos dos conteúdos e até mesmo nos objetivos do curso, porque afinal, trata-se de um curso de formação de professores e temos que ver se o acadêmico compreendeu o conteúdo e se sabe aplicar esse conteúdo da melhor maneira possível na sua sala de aula ..." (OA1).

"... A avaliação tem que ser pensada sempre como um processo que não vale por si, ele só tem sentido dentro de um projeto de princípios filosóficos, princípios orientadores. Então, pensando em avaliação da aprendizagem de uma disciplina, eu só posso pensá-la no contexto de um projeto político de formação (...). O conteúdo está sempre pensado em situação teórico-metodológica de aplicação (...). O processo da construção que o aluno vai fazendo da reflexão da sua prática e do rebatimento teórico e do refazimento dessa prática e do rebatimento teórico, quer dizer, num processo dialético ..." (PA2).

"... O objetivo fundamental da avaliação é atingir os objetivos do projeto, de formação, de mudança da prática. O processo de avaliação da aprendizagem é pensado numa perspectiva de diagnóstico, processual e cumulativo (...). O critério de avaliação não deve ser o conteúdo pelo conteúdo, porque isso não leva a lugar nenhum, deve ser um critério que estabeleça uma relação entre o conteúdo e a prática ..." (C1).

Segundo esses depoimentos, a avaliação teria por objetivo primordial recolher informações sobre os diversos âmbitos do saber e do saber-fazer, em que os resultados obtidos seriam confrontados com o que foi projetado, analisando e julgando tais resultados, tendo por base o nível de exigência previamente estabelecido para o curso.

Tomando por referência as duas categorias de sujeitos da pesquisa -

avaliados e avaliadores - fica evidente que há uma sincronia de percepção teórica entre os sujeitos de uma mesma categoria, ao mesmo tempo em que há uma pequena divergência entre as categorias, na medida em que para os avaliadores a avaliação deve ocorrer tomando por referência a compreensão teórica e a aplicação prática dos conhecimentos, enquanto para os avaliados ela deve acontecer somente sobre a compreensão teórica dos conhecimentos sistematizados.

Do ponto de vista pedagógico, segundo percepção dos avaliadores, não basta apenas aprender determinados conteúdos, é necessário aprendê-los e saber aplicá-los nas práticas cotidianas, buscando melhorar as atuações sociais do aluno como sujeito histórico. Como o curso de Licenciatura forma professores que já atuam no sistema público de ensino, as percepções teóricas dos avaliadores são condizentes com a concepção de educação que fundamenta o curso, uma vez que um dos seus objetivos é habilitar os alunos em "conteúdos e metodologias das diferentes ciências que compõem o currículo mínimo das séries iniciais"⁷⁹ do ensino fundamental, de forma que eles possam não apenas aprender os conteúdos sistematizados referentes a essas áreas do conhecimento científico, mas que possam, sobretudo, servir de fundamentos para análises e reflexões de suas práticas pedagógicas, em particular, e para "análises e reflexões a respeito do processo educacional, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural brasileiro"⁸⁰. Como se vê, a concepção de educação, pelo menos em nível teórico, dá ênfase ao "vínculo indivíduo-sociedade"⁸¹.

Quanto à dimensão o *que avaliar*, a análise dos depoimentos evidenciou que as percepções teóricas se dividem, também, em dois grupos. No primeiro grupo estão os sujeitos que compreendem que o objeto de avaliação da aprendizagem deva ser constituído por todos os comportamentos manifestados pelos alunos. No segundo grupo, os sujeitos compreendem que a avaliação deva se ater apenas aos conhecimentos e habilidades planejados e definidos nos objetivos de ensino e aprendizagem.

⁷⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 43.

⁸⁰

^{*} Ibidem, loc. cit.

⁸¹ FRANCO, 1990, p. 21-26.

O grupo que compreende que a avaliação deve ocorrer sobre todos os comportamentos manifestos é constituído por todos os alunos e a maior parte dos orientadores académicos, conforme demonstram os depoimentos ilustrativos, a seguir:

"A avaliação da aquisição da aprendizagem, acho que é importante sim mas não é o principal. A avaliação seria essa relação com a vida, não ficar preocupado só com o aspecto do conhecimento sistemático. Vejo que avaliar é ver o aluno como um todo, quanto ao seu raciocínio, o seu trabalho de arte ..." (A2).

"... Além do aspecto cognitivo, eu acho que a gente tem que avaliar o crescimento como um todo, na questão da participação, do interesse. A gente deve estar avaliando, discutindo e observando o tempo todo; então são vários os aspectos que devem ser avaliados ..." (OA4).

Esses depoimentos retratam uma percepção teórica de avaliação integral⁸², na qual a avaliação da aprendizagem deve se dar sobre os comportamentos manifestos de ordem cognitiva, afetiva e Psicomotora do aluno, tendo por objetivo detectar até que ponto a aprendizagem está implementando transformações no comportamento geral do aluno.

Que os alunos concebam que a avaliação deva ser integral, é bastante compreensível, porque há indícios de que eles pratiquem, ao exercerem suas funções de professores, a avaliação que melhor lhes convém, um vez que a maioria das escolas, segundo Villas Boas (1996), não dispõe de um projeto pedagógico e de um planejamento da avaliação, e isso conduz a uma autonomia por parte dos professores, para que realizem as avaliações, conforme suas concepções e decisões pessoais, com critérios, na maioria das vezes, desconhecidos para os alunos e definidos após a realização da avaliação.

Mas, a maioria dos orientadores académicos, ao conceber e, até mesmo utilizar resultados de avaliação do domínio afetivo em avaliação, que tem por principal função classificar e certificar aprendizagem, como é o caso da avaliação somativa, interferindo diretamente no resultado final da avaliação da aprendizagem

⁸² A expressão *avaliação integral* é aqui entendida como a forma de avaliação que se baseia nas informações coletadas nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores do comportamento.

do aluno, utilizando o discurso de uma suposta avaliação integral, conforme demonstrarei no tópico seguinte, é, no mínimo, destoante do projeto pedagógico e das diretrizes de avaliação da aprendizagem do curso, porque nesse documento a avaliação da aprendizagem deve ocorrer sobre os conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos no curso, com base em critérios previamente estabelecidos nas fichas de avaliação.

As percepções teóricas da maioria dos orientadores acadêmicos sobre o objeto de avaliação contradizem suas concepções sobre os objetivos, porque ao mesmo tempo em que compreendem que a avaliação tem por objetivo verificar se os objetivos instrucionais previamente estabelecidos, referentes aos conhecimentos e habilidades, foram alcançados na sua dimensão teórico-prática, também compreendem que a avaliação deva ser integral, deixando evidente que usam os resultados da avaliação no campo afetivo na qualificação da aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que não advogo a avaliação *per se*, além disso, entendo que a avaliação integral é de fundamental importância tanto no diagnóstico da aprendizagem, uma vez que o aluno é um ser indissociável e uma avaliação integral pode dar pista sobre possíveis deficiências de aprendizagens, quanto serve, sobretudo, de indicador para a avaliação da eficácia do programa de ensino e do currículo. Contudo, não comungo da idéia de que o resultado da avaliação afetiva deva interferir nos conceitos ou notas que vão, em última instância, definir a promoção ou não do aluno nos seus estudos.

Alguns alunos, por sua vez, não somente concebem, como desejam uma avaliação integral. É ilustrativo o depoimento a seguir:

"Eu acho que deve ser avaliado o desenvolvimento em todo o processo do curso, a participação, o interesse, a avaliação pela prática pedagógica, porque essa avaliação, de acordo com o que nós estamos estudando, acho que deve ser avaliado se a gente está colocando em prática. Devia ser avaliado não só como aluna, mas como professora. O orientador tem como estar acompanhando, através dos coordenadores pedagógicos das escolas. Seria, se eu estou realmente pondo na prática o que eu estou aprendendo, também deveria ser levado em conta." (A5).

A aceitação e o desejo do aluno em se submeter à avaliação integral, talvez ocorra em razão das relações de poder estabelecidas nas instituições de ensino, mediante as quais a "escola constrói a submissão e a alienação" (Lima, 1994, p. 49), o que induz os alunos a aceitarem, tacitamente, uma suposta avaliação integral e a se submeterem, passivamente, à avaliação alheia, porque "na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado, rotulado; (...); a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo" (Enguita, 1989, p. 203).

A avaliação integral torna-se mais preocupante quando os orientadores acadêmicos, como maiores responsáveis pelo processo de avaliação, não somente concebem a avaliação integral, como incorporam a avaliação de domínio afetivo na qualificação dos resultados da aprendizagem dos alunos, denotando um desrespeito às regras estabelecidas, uma vez que mudam, unilateralmente, os critérios avaliativos. Neste sentido ocorre exatamente o que Enguita (1989, p. 205) descreve como prática efetiva de avaliação da aprendizagem nos sistemas de ensino.

"Embora se suponha que a avaliação verse somente sobre as dimensões cognitivas da educação, é óbvio que outros aspectos intervêm fortemente (...). Para o professor, torna-se pouco menos que impossível não se deixar influir, se é que o tenta, pelo comportamento do aluno, medido pelo termômetro das exigências da instituição e das conveniências da gestão do grupo/classe. A maioria simplesmente incorpora de bom grado esses critérios [traços pessoais e o comportamento] às notas acadêmicas (...). Quando se eleva a nota de um aluno porque empenhou-se bastante, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que o que preocupa a escola, nos alunos, é o comportamento ou o caráter, mais que o conhecimento ou as capacidades".

Tal comportamento por parte de avaliadores não somente é arbitrário, mas também é injusto, uma vez que "os componentes afetivos têm um caráter eminentemente privado e qualquer ser humano tem o direito de desenvolver suas crenças, valores, opiniões e preferências, até o limite em que não prejudique terceiros" (Silva, 1992, p. 37) e, portanto, não devem ter suas produções acadêmicas avaliadas com base em comportamentos de ordem afetiva, porque a inclusão de critérios não-cognitivos, com base numa decisão unilateral e tomada posteriormente à avaliação, reflete valores pessoais do avaliador e pode "favorecer ou prejudicar os

alunos, dependendo do entendimento que deles tenha cada professor" (Villas Boas, 1996, p. 348).

A avaliação integral, não obstante sirva para criticar e contrapor a forma tradicional de avaliação, que dá ênfase ao aspecto cognitivo da aprendizagem e que visa, sobretudo, classificar o aluno em relação ao desempenho do grupo, pode servir também para camuflar o poder exacerbado do avaliador sobre o avaliado, quando este discorda ou não atende a certas exigências sociais e comportamentais que o avaliador, de forma unilateral, estabelece. Neste sentido, ela pode ser usada mais para fim punitivo do que formativo.

Além do mais, a avaliação integral pode inverter os objetos de ensino e aprendizagem na educação formal que, por definição, deveriam ser os conhecimentos sistematizados e as capacidades cognitivas desenvolvidas mas, na maioria das vezes, a qualificação do rendimento do aluno passa a ser influenciada por aspectos do seu comportamento afetivo. E, isso ocorre em razão da inexistência de projeto pedagógico (Villas Boas, 1996, p. 333-36) ou, quando o projeto existe, por causa da não observância das diretrizes de avaliação propostas nesses projetos e, em virtude disso, as decisões sobre o que e como avaliar são mais de ordem pessoal do que institucional, configurando-se uma extrema autonomia dos professores⁸³.

Portanto, acredito que só o planejamento figurativo do processo pedagógico e do processo de avaliação não é suficiente, as diretrizes preestabelecidas no planejamento têm que ser seguidas. Não basta criar e estabelecer critérios de avaliação, é necessário fazer uso deles. Os critérios de avaliação previamente definidos e, de fato, respeitados e aplicados são, a meu ver, os únicos instrumentos que podem dar mais objetividade ao processo de avaliação. Esses critérios podem ser baseados na superação dos objetivos, previamente estabelecidos e de conhecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de avaliação, ou baseados no progresso do próprio aluno. Só não podem ser, de forma alguma, uma decisão subjetiva do avaliador, nem tampouco devem ser definidos no

⁸³ Ver a respeito da decisão pessoal e autonomia das práticas escolares dos professores em ENGUITA, 1989, p. 134; e PERRENOUD, 1993, p. 181-82.

momento de qualificar os resultados da aprendizagem dos alunos; eles devem constar no planejamento pedagógico do curso.

O grupo de sujeitos que compreende que a avaliação deva ocorrer sobre os conhecimentos e habilidades planejados e definidos nos objetivos de ensino e aprendizagem é constituído pelos professores-autores, coordenadores e uma pequena parte dos orientadores acadêmicos, conforme demonstram os depoimentos do OA1, PA2, e C1 citados anteriormente (cf. p. 86).

Esses sujeitos manifestam uma percepção teórica de que o objeto da avaliação deve ser constituído pelos conteúdos e habilidades previamente planejados e definidos nos objetivos de ensino e aprendizagem. Suas percepções sobre o objeto da avaliação, além de estarem convergentes e coerentes com suas percepções sobre os objetivos da avaliação, adequam-se ao perfil de um curso de formação de professores que prima por uma formação teórica consistente no âmbito dos saberes necessários para o desenvolvimento da ação educativa, bem como a capacidade de operacionalização desses saberes no exercício profissional dos alunos.

Assim, entendo que as percepções teóricas desses sujeitos sobre o objeto de avaliação na aprendizagem se estendem para além da compreensão dos conhecimentos sistematizados. Seu ápice consiste em se estabelecer uma correlação entre os conteúdos teóricos e a aplicabilidade prática desses conteúdos, isto é, a avaliação da aprendizagem deve se dar não apenas sobre conteúdos teórico-práticos que constituem o objeto de aprendizagem, mas também sobre as competências e habilidades decorrentes da aprendizagem de tais conteúdos. Deste modo, a avaliação estará realmente contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem.

Quanto à dimensão *como avaliar*, os sujeitos demonstram uma visão metodológica que dá ênfase às técnicas e instrumentos subjetivos de avaliação, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

"Eu não uso mais avaliação na minha sala, prova acabou, não tem mais, não existe prova na minha sala (...). Eu avalio constantemente meus alunos,

observo e eu anoto num caderninho (...). Eu faço avaliação oral e escrita, mas a escrita eu faço de uma maneira que não vai ser, por exemplo: quem fez isso? O que é isso? ..." (A5).

"Eu acho que são várias as maneiras de avaliar e, às vezes, a prova é necessária, mas não deve ser uma prova estritamente objetiva, deve se dar margem para o aluno colocar o que entendeu sobre determinado tema ..." (OA4).

"Eu penso que as provas objetivas não levam o aluno a refletir, por isso eu prefiro trabalhar com provas subjetivas porque elas dão margem para uma melhor e maior exposição do aluno e, me dão margem para verificar com maior profundidade a produção deles." (PA1).

Esses depoimentos revelam um preconceito sobre as provas objetivas, visto que tanto as provas objetivas quanto as subjetivas se prestam a aferir os objetivos cognitivos de compreensão, aplicação, análise e síntese, e o que define seu uso adequado são, fundamentalmente, os objetivos cujo alcance ou não será avaliado. No entanto, todos esses instrumentos apresentam vantagens e limitações. A vantagem dos instrumentos subjetivos é que, segundo Souza (1993, p. 34), permitem aferir a organização das respostas, a produção do texto, a capacidade criativa, a habilidade de fazer julgamento sem correr o risco da casualidade nos acertos, muito comum nos instrumentos objetivos. Contudo, esses instrumentos apresentam desvantagens quando se trata da sua validade, por permitirem verificar apenas uma amostra reduzida de conhecimentos e habilidades e, no que se refere às notas ou conceitos, permitirem divergências entre avaliadores.

Quanto à dimensão *quando avaliar*, os depoimentos revelam uma convergência entre as categorias de sujeitos - avaliados e avaliadores - na medida em que todos compreendem que a avaliação deva ocorrer durante as etapas do processo de aprendizagem, isto é, ela deve ser contínua, processual. Conquanto, para os alunos e parte dos orientadores acadêmicos, a expressão "avaliação contínua" denote uma avaliação realizada no cotidiano da sala de aula, para eles, a avaliação da aprendizagem não deve ocorrer em período previamente estipulado e pontual. Ela deve ser permanente, ocorrendo durante todo o processo de interação do aluno e professor, é o que eles denominam de "dia-a-dia", conforme os depoimentos a seguir:

"... A avaliação com data marcada o aluno fica nervoso, naquele dia aconteceu alguma coisa e não está bem, então, às vezes, ele deixa a desejar. E no dia-a-dia não, ele vai reconstruindo e a gente vai avaliando o que ele está construindo, sem ele perceber que está sendo avaliado, sem um dia estaque e sim durante todos os dias através das suas atividades." (A3).

"... Avaliar todas as circunstâncias que podem surgir na medida em que o avaliado e avaliador entram em contato ..." (OA5).

A questão do intervalo de tempo para realização da avaliação da aprendizagem, creio, está diretamente relacionada com as questões dos objetivos, dos objetos e das formas de avaliação e, portanto, deve ser inserida no planejamento do processo avaliativo. Desta forma, o período para realizá-la está delimitado pelo enfoque dado a ela e, conseqüentemente, definido de acordo com suas funções. Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem, que tem por funções diagnosticar e controlar a qualidade da aprendizagem visando introduzir as alterações necessárias para se alcançar os objetivos propostos, pode ocorrer durante o processo de formação, em momentos parciais previamente estabelecidos e de conhecimento do aluno. No entanto, a avaliação da aprendizagem, que tem por funções classificar e certificar conhecimentos e habilidades, pode ser uma conseqüência natural do processo contínuo de avaliação, ou seja, os resultados parciais são cumulados e redundam na avaliação final (somativa).

Contudo, a realidade das práticas escolares tem demonstrado que a função predominante da avaliação tem sido a de controlar e classificar o aluno. Aqui a função de controle é desvirtuada, ela deixa de ser uma função formativa, em que o controle exercido é sobre a qualidade do processo de aprendizagem do aluno, com os propósitos de "constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem"⁸⁴, e passa a ser um controle sobre o comportamento do aluno, verificando se ele está se adequando aos modelos comportamentais que o professor e a escola detêm e propagam.

A prática avaliativa como uma avaliação predominantemente final e de

⁸⁴HAYDT, 1991, p.19.

função classificatória tem, a meu ver, contribuído não somente com a equivocação da ação de avaliar com o ato de aplicar uma prova final, mas também, em se pensar que o simples fato de substituir essa avaliação pontual por uma ação no "dia-a-dia" resolve os problemas da qualidade do sistema de ensino e/ou contribui efetivamente para a aprendizagem do aluno. Tornar a avaliação em uma panacéia diária é, na minha visão, uma concepção errônea do que seja avaliação contínua e uma forma dissimulada de aumentar o controle exacerbado sobre o comportamento social do aluno e, portanto, aumentar o poder do avaliador sobre o avaliado.

Entendo tal como Haydt (1991, p. 19) que a avaliação contínua seja aquela que ocorre "ao longo do processo de ensino-aprendizagem", mas para isso ela não deve se tornar uma obsessão a ser realizada todo dia, senão faltará tempo para aprender e ensinar. A avaliação contínua ou processual se caracteriza por "ser integrada na ação de 'formação', e de ser incorporada no próprio ato de ensino, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em curso, a sua função principal é de regular a aprendizagem, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e suas dificuldades"⁸⁵.

Mas isso não significa que ela seja usada como uma dissimulação do autoritarismo do avaliador, e que deva ocorrer "todo o dia sem o aluno perceber", conforme afirma A3 em seu depoimento (cf. p. 94). Muito pelo contrário, o aluno não somente tem o direito de saber que está sendo avaliado, como tem o direito de conhecer, de imediato, os resultados dessa avaliação pois, afinal de contas, ele é o maior interessado em conhecer os resultados da sua aprendizagem.

Claro que a avaliação contínua, processual é de suma importância no processo educativo visto que ela possibilita ao professor e ao aluno procederem a uma verificação constante sobre os processos de ensino e aprendizagem e implementarem as mudanças necessárias tendo em vista a melhoria desses processos. Não obstante, tal avaliação não pode ser encarada como um simples ato de aplicar provas, testes e/ou exercícios no cotidiano da sala de aula. Ela pode

⁸⁵HADJI, 1994, p. 63.

ocorrer tanto por meio de aplicação de instrumentos preparados para esse fim, quanto por meio de observações, de alunos e professores, sobre as situações reais nas quais os conhecimentos assimilados podem ser aplicados.

Caracterizo a avaliação da aprendizagem realizada "no dia-a-dia", "sem o aluno perceber" como controle dissimulado do comportamento social do aluno porque, ao mesmo tempo em que, teoricamente, se propõe a superar as tensões da avaliação pontual final, com fim eminentemente classificatório, pode gerar outra tensão que é a de deixar o aluno em permanente estado de alerta, tendo que demonstrar interesse mesmo quando os conteúdos e/ou metodologias não atendem às suas necessidades. É neste sentido que Enguita (1989, p. 206) considera a avaliação contínua como "instrumento de dois gumes". Isto é, na medida em que se propõe a avaliar o processo de aprendizagem, superando as tensões e incertezas da avaliação final, ela também "força o estudante a confirmar a todo instante que figura entre os escolhidos do professor. Dito de forma breve, a avaliação contínua é o controle permanente" da vida do aluno.

Por isso, creio que tão importante quanto planejar os processos de ensino e aprendizagem é importante, também, planejar o processo de avaliação da aprendizagem, no qual a avaliação processual tem por finalidade tanto a informação quanto a formação. Como informação, a avaliação deve ter por objetivo informar alunos e professores sobre a evolução da aprendizagem, visando sempre melhorá-la, e isso pode ocorrer mediante um acompanhamento periódico, em que os resultados parciais sejam cumulados e formem o resultado final. Como formação, ela pode subsidiar a aprendizagem na medida em que "conduz o aluno recordar, compreender, reconhecer e reconstruir conhecimentos" (Garcia Aretio, 1994, p. 417).

Na dimensão *quem avaliar*, na categoria dos avaliados, apenas um incluiu o aluno como sujeito com direito e poder para avaliar, tanto a sua produção, por meio da auto-avaliação, quanto a produção do professor, conforme esclarece seu depoimento:

"Eu acho super importante a avaliação não só do conteúdo que o professor

passa para o aluno, mas o aluno também avaliar o professor enquanto orientador dele na sala de aula. Seria uma avaliação de conjunto entre os elementos do processo de ensino aprendizagem. Todos podem avaliar o conteúdo. Para mim, acho que não devia ser só o professor a avaliar o aluno, mas o aluno também tem o direito de avaliar a sua aprendizagem, se ele está realmente aprendendo; avaliar o conteúdo e até o professor no seu processo de ensino para ver como esse professor está transmitindo, está ensinando ..." (A9).

No grupo dos avaliadores, nem os orientadores nem os coordenadores se manifestaram explicitamente sobre essa questão, contudo o conjunto de seus depoimentos demonstrou que a avaliação deve ser realizada pelos professores. Por outro lado, dois professores-autores se posicionaram sobre a auto-avaliação do aluno. Um deles concebe que o aluno deve fazer sua auto-avaliação, o outro, no entanto, discorda da forma como a auto-avaliação do aluno tem se processado, especialmente, no nível de ensino superior, conforme seus depoimentos, a seguir:

"A avaliação deve envolver diferentes autores. O próprio aluno deve avaliar, deve fazer a auto-avaliação e dizer: eu estou compreendendo, não estou; eu estou entendendo, não estou; eu estou conseguindo modificar ou não ..." (PA2).

"... Acho que há um pouco na cultura da auto-avaliação como alguma coisa mais na brincadeira, de um faz de conta, o professor não quer assumir a responsabilidade de dizer que o aluno não aprendeu nada que não dominou os conteúdos, não quer reprovar, então passa a responsabilidade para o aluno, se ele merece ou não passar. O que geralmente acontece é que a maioria dos professores diz para o aluno: dá a nota que você acha que merece. Eu nunca fiz isso e discordo totalmente disso." (PA3).

Se por um lado a omissão, nos posicionamento dos sujeitos, evidencia uma preferência pela hetero-avaliação - o que, talvez explique e justifique porque o modelo atual de avaliação não tem a auto-avaliação - por outro lado, o depoimento do PA3 demonstra que, na prática, a auto avaliação é vista como um momento quando o aluno pode se dar uma nota e não como "uma forma de apreciação feita pelo próprio aluno, dos resultados por ele obtidos, analisando seu progresso nos estudos" (Haydt, 1991, p. 147), na qual as funções diagnóstica e formativa são preponderantes porque, além de possibilitar ao aluno comprovar o nível da sua aprendizagem e verificar em que medida houve compreensão dos conteúdos estudados, possibilita-se exercer "uma auto-crítica sobre sua aprendizagem,

analisando seus pontos fortes e fracos e procurando se aprimorar". (Elliot et. al., 1989, p. 27).

4. 2. Evidências perceptivas da prática de avaliação

No que se refere à prática de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura, a análise do conjunto dos dados coletados permitiu-me constatar que ela é a maior preocupação e a questão mais discutida no fazer pedagógico do curso, estando presente na maioria das pautas das reuniões pedagógicas, administrativas e de Colegiado do Curso. Em princípio, deduzo que essa preocupação ocorra em virtude de o modelo de avaliação implementado no curso, a partir de 1996, ser diferenciado dos modelos avaliativos Comumente desenvolvidos em cursos a distância; e como não encontra, na prática, parâmetros comparativos, o processo de avaliação conduz a uma permanente discussão, de modo a adequar-se ao curso e às necessidades pedagógicas dos alunos.

De um modo geral, posso dizer que, em tese, o modelo de avaliação desenvolvido no curso foi uma construção coletiva dos sujeitos (coordenadores, professores-autores, orientadores acadêmicos e alunos). Esta afirmação se baseia no fato de que, embora tenha sido proposto pela equipe pedagógica central do NEAD, esse modelo passou, inicialmente, por uma discussão interna entre a equipe central do NEAD com os orientadores acadêmicos e alunos e, posteriormente, foi aprovado pelo Colegiado do Curso, órgão competente para tal fim, cuja composição é formada por representantes dos alunos, orientadores acadêmicos e professores-autores, além do coordenador do curso, que o preside.

Apesar dessa participação coletiva na definição do modelo de avaliação, detectei que as propostas das atividades didático-pedagógicas e administrativas do curso provêm da coordenação e equipe central do NEAD, e neste contexto também se insere a avaliação da aprendizagem. Todavia, isso não significa que tais propostas sejam aceitas sem discussão por orientadores acadêmicos e alunos ou que sejam impostas pela coordenação e equipe central, muito pelo contrário, as propostas de trabalho são arduamente debatidas e reformuladas com orientadores acadêmicos e, quando diz respeito aos interesses dos alunos, são

apreciadas por eles. Por outro lado, também não significa que as propostas sejam, de fato, desenvolvidas pelos responsáveis em implementá-las.

Ao analisar a estrutura e funcionamento da avaliação da aprendizagem do curso, constatei que se trata de um modelo de avaliação que procura retratar um vínculo entre indivíduo e sociedade, valorizando o conhecimento tanto na sua compreensão e apreensão quanto na sua análise, síntese e aplicação, tendo por finalidade contribuir para a melhoria da prática profissional do aluno quando assume a função de professor do sistema público de ensino, isto é, os conteúdos (referencial teórico) do processo de formação teórica do aluno são utilizados numa perspectiva crítico-reflexiva de sua prática, como docentes, visando aperfeiçoá-la. Nesta perspectiva, teoria e prática se relacionam e se complementam.

No entanto, no que se refere especificamente à avaliação da aprendizagem, conforme constatei nas observações e depoimentos, o modelo de avaliação atual ainda apresenta contradições e antagonismos quando se compara o discurso, o aspecto teórico e a prática efetiva, por exemplo, em relação aos critérios de avaliação. Com referência aos critérios para cada um dos momentos da avaliação, embora estejam claros e previamente definidos nas fichas de avaliação, e estes se baseiem na compreensão e aplicação dos conteúdos, alguns avaliadores afirmam, em seus depoimentos, que utilizam como critério de avaliação o desempenho do próprio aluno, conforme depoimento ilustrativo, a seguir:

"Nós estabelecemos como parâmetro para avaliar o conhecimento anterior do aluno. A gente tem procurado ter como base, de onde ele partiu, considerando o ponto de partida, as dificuldades e o ponto de chegada. Cada acadêmico é avaliado dentro do seu ritmo, porque uns têm mais facilidade e para estes, procuramos mostrar mais conhecimento ..." (OA3).

Esse depoimento retrata uma avaliação personalizada, cuja base de comparação, julgamento e apreciação do rendimento é o próprio aluno⁸⁶, o que em si difere tanto do que é estabelecido como critério de avaliação no próprio curso, que é baseado em um padrão de desempenho previamente definido, tratando-se,

⁸⁶ GARCÍA ARETIO, 1994, p. 426.

portanto, de uma avaliação referenciada a critérios⁸⁷, quanto do que é Comumente usado na avaliação da aprendizagem na educação a distância formal que trata de uma determinada formação, pois segundo Garcia Aretio (1994, p. 426), em cursos dessa natureza, deve ser utilizada a avaliação criterial, uma vez que por meio dela "se certifica se o aluno superou satisfatoriamente todos os objetivos propostos e os conteúdos que formam o perfil do curso".

Deduzo que as contradições e antagonismos entre o que é planejado e o que é praticado ocorrem por uma centralização do processo de avaliar na figura do orientador acadêmico e por falta de um acompanhamento e controle por parte da coordenação pedagógica do NEAD sobre o que de fato está sendo objeto e objetivo de avaliação, isto é, falta acompanhamento para verificar se o planejamento e a execução do processo de avaliação são correspondentes entre si.

Quanto ao modelo de avaliação da aprendizagem do curso de Licenciatura, tomando por base autores que se dedicam ao estudo da educação a distância e seu processo pedagógico, como Garcia Aretio (1994), Castillo Arredondo (1996) e Chacón (1996), constata-se que a diferenciação entre o processo de avaliação deste curso e o de outros cursos que usam metodologia de ensino a distância consiste basicamente nos seguintes aspectos:

- a) Na dimensões *como* e *quando avaliar*. Conforme descrevi no capítulo anterior, o processo de avaliação ocorre por fascículo e é realizado em três momentos pontuais e parciais. Os dois primeiros momentos de avaliação são, especificamente, sobre os mesmos conteúdos dos fascículos, ao passo que o terceiro momento é sobre um determinado tema escolhido para o seminário. A qualificação parcial do rendimento dos alunos é por conceito e a qualificação final é por nota. Os momentos do processo de avaliação ocorrem, em média, com um intervalo de tempo de um mês, e nesse período são realizadas as avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

⁸⁷ Trata-se da avaliação cuja base de comparação e apreciação se dá em função daquilo que cada aluno deveria saber e que, por sua vez, está referenciado a um padrão de desempenho mínimo previamente estabelecido (VIANNA, 1980, p. 7; 1995, p. 155 e PERRENOUD, 1986, p. 39).

Essa forma de avaliar diferencia-se da maioria dos modelos usados na educação a distância que utilizam a avaliação diagnóstica como uma etapa inicial do curso para conhecer as lacunas, possibilidades e limitações na aprendizagem anterior do aluno com o fim de verificar se ele dá conta de acompanhar o processo de formação (Garcia Aretio, 1994, p. 423); a avaliação processual é realizada por meio de instrumentos de avaliação que constam no próprio material ou que são construídos à parte e enviados ao aluno; e a avaliação somativa, com fim classificatório, realizada por meio de um exame final (semestral ou anual).

b) Na dimensão *quem avaliar*. O processo de avaliação se baseia apenas na hetero-avaliação, não existindo a auto-avaliação⁸⁸. Na avaliação com finalidade de promoção do alunos nos estudos (meio 2) também não há separação na produção dos instrumentos, administração e qualificação das aprendizagens dos alunos. Todo esse processo da avaliação é desenvolvido unicamente pelos orientadores acadêmicos do Centro de Apoio do NEAD, diferindo dos cursos que utilizam a metodologia de ensino a distância em que, segundo Chacón (1996, p. 5), há uma separação na produção do instrumentos, aplicação e qualificação do rendimento do aluno, em razão da separação tempo e/ou espaço entre professores e alunos.

A seguir, exponho os resultados das percepções dos sujeitos que, para efeito estritamente didático, serão apresentadas a partir das dimensões técnicas que constituem a avaliação da aprendizagem e formam as questões de pesquisa nesse trabalho.

4. 2. 1. Propósito da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores

Por meio da análise dos dados coletados das entrevistas dos avaliados e avaliadores, constatei que há convergência entre essas categorias sobre o *propósito* da avaliação, porque todos percebem que a avaliação desenvolvida no

⁸⁸ Auto-avaliação aqui é entendida como: "atitude do aluno realizar atividades e/ou exercícios sobre os conteúdos estudados e posteriormente corrigi-los, baseando-se nas indicações de soluções que os professores propõem no próprio material didático" (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 428 e CASTILLO ARREDONDO, 1996, p. 9).

curso, nos seus diferentes momentos (meio 1, meio 2 e meio 3), tem possibilitado diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos diversos conteúdos estudados e verificar em que medida houve ou não assimilação desses conteúdos.

O diagnóstico, segundo esses sujeitos, ocorre, especialmente, no primeiro momento visto que, então, procura-se identificar a qualidade da aprendizagem do aluno, constatando-se, do ponto de vista teórico-metodológico, se houve ou não compreensão dos conteúdos estudados, e se estes auxiliaram ou não na análise e síntese do aluno, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"O meio 1 eu acho positivo porque nele já dá para saber se o aluno estudou ou não, se compreendeu ou não, porque se de repente eu falho no meio 1 é sinal de que eu não estou preparada e fico sabendo onde tenho que me aprofundar mais, onde eu tenho que retomar." (A9).

"Nesse momento a gente vai perceber se ele [o aluno] realmente está conseguindo acompanhar e onde estão as dificuldades dele ..." (OA4).

"Elaboramos e propomos atividades para o aluno de modo que ele possa, não apenas fixar conteúdos estudados, mas que também pudesse avançar em reflexões a partir do que ele leu. E, por isso, algumas questões dos fascículos remetem diretamente ao texto, são para fixar conteúdos, enquanto outras questões partem do texto mas, propõem que o aluno avance em pesquisa bibliográfica. O que se esperava com esses tipos de questões era que o aluno não somente compreendesse o conteúdo mas, também que ele participasse efetivamente da produção, de uma reflexão sua, da sistematização das suas idéias a partir do material lido ..." (PA4).

"O meio 1 é para diagnosticar se o acadêmico assimilou o conteúdo. Na entrevista o orientador trabalha com ele e tenta captar o que o acadêmico aprendeu, e corrige as atividades escritas que ele fez e a partir daí, faz um pouco de orientação também. Se o orientador percebe que ele fez uma boa assimilação, que ele interpretou bem, ele conseguiu fazer uma síntese, ele vai está apto para passar para o meio 2 ..." (C2).

De acordo com esses depoimentos, a avaliação no primeiro momento, além da função de diagnóstico que os sujeitos percebem, também tem a função de controle da aprendizagem, com o fim de reorientar, caso seja necessário, o estudo do aluno, de acordo com suas necessidades.

Quanto ao segundo momento de avaliação, os sujeitos percebem que a avaliação também auxilia a aprendizagem na proporção em que leva o aluno a

desenvolver e ampliar os conhecimentos, além de servir para verificar se ele é capaz de estabelecer uma relação entre a teoria e sua prática profissional, conforme esclarecem os depoimentos a seguir:

"O meio 2 vem complementar o meio 1 (...), além de ampliar e desenvolver o conhecimento (...). A relação entre a teoria que está no fascículo e a prática que a gente vivencia é ótima porque a gente está se preparando cada vez mais." (A4).

"O meio 2 é o momento da produção escrita em que a gente pede muito a relação da teoria com a prática. O aluno vai estar relacionando o conteúdo que ele estudou no fascículo com a prática pedagógica dele ou com a realidade da sociedade em geral, dependendo do conteúdo do fascículo (...). Eu vejo o meio 2 como uma forma de avaliação que ajuda o aluno a vencer a dificuldade que ele tem de colocar as idéias, redigir mesmo." (OA4).

O terceiro momento de avaliação é constituído pelo seminário presencial e tem, segundo os sujeitos, propiciado a aprendizagem tanto pela pesquisa quanto pela interação dos alunos nos grupos, além de contribuir na análise das suas práticas profissionais, conforme esclarecem os depoimentos a seguir.

"A questão de como trabalhar a dinâmica de grupo é muito interessante, porque é um momento para se reunir, pesquisar, trocar idéias (...), não só dentro do grupo que a gente trabalha, mas com os outros grupos (...). A pesquisa ajuda a enriquecer o conhecimento (...) e isso vai reverter para a nossa prática ..." (A5).

"Eu vejo que os acadêmicos se sentem produtores de um conhecimento, eles pesquisam, relacionam esse conteúdo pesquisado com outros já estudados. O meio 3 tem possibilitado os alunos a analisarem algum aspecto de sua prática docente tendo por base um referencial teórico. Eu vejo que o meio 3 é uma das formas mais ricas de se estabelecer a aprendizagem ..." (OA5).

"Agora, o aluno está pesquisando, escrevendo, registrando sua prática pedagógica, então acho que os seminários estão sendo o ponto forte da experiência." (PA3).

A análise do conjunto das entrevistas me permite deduzir que avaliados e avaliadores percebem que a avaliação da aprendizagem tem por propósito tanto detectar dificuldades na aprendizagem quanto constatar em que medida está havendo assimilação dos conteúdos teórico-metodológicos estudados, e se o aluno pode utilizá-los em situações concretas na sua vida profissional. Talvez essas

percepções ocorram em virtude de o curso de Licenciatura estar fundamentado em uma concepção de formação de professor que enfatiza a inter-relação teoria-prática, em que os conteúdos e metodologias trabalhados servem de base para que o aluno possa, como professor do sistema público de ensino, analisar e refletir sua prática docente.

Como os conteúdos e metodologias estão objetivados no planejamento do curso, a avaliação da aprendizagem realizada nos diferentes momentos tem por propósito avaliar a apreensão desses conteúdos e habilidades específicas e, neste sentido, pode ser classificada como uma avaliação funcional "pois se realiza em função dos objetivos estabelecidos" (Haydt, 1991, p. 29).

4. 2. 2. Objeto da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores

Na análise da dimensão o que *avaliar*, detectei uma certa convergência entre avaliados e avaliadores, quando se trata dos conteúdos solicitados nos instrumentos de avaliação. Segundo eles, estes são os conteúdos estudados nos fascículos, fazendo uma relação desses conteúdos com as práticas profissionais dos alunos e, neste sentido, o objeto de avaliação são os domínios cognitivos e as habilidades metodológicas de ensino exigidas para o exercício do magistério, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"As avaliações têm levado em conta a aquisição do conteúdo sim mas, também, os trabalhos pedagógicos da escola, fazendo uma discussão da prática pedagógica ..." (A2).

"Normalmente, as avaliações estão baseadas nos objetivos dos conteúdos. Quando definimos o que avaliar no aluno, essa definição é em cima do que o aluno estudou, levando ele a relacionar esses conteúdos com a prática pedagógica dele." (OA1).

"Nas atividades dos fascículos e nas provas, o conteúdo está sempre pensado em situação teórico-metodológica de aplicação, quer dizer, o aluno deve pensar determinados conceitos sempre tendo a sua prática presente, e aí o processo é da construção do aluno sobre esse fazer dele ..." (PA2).

Além desses depoimentos que afirmam ser o objeto de avaliação constituído pelos conteúdos de ensino e aprendizagem privilegiando-se a relação

teórico-prática. detectei que as provas escritas, em particular as da segunda etapa do curso, procuram fazer uma relação do conteúdo estudado e sua aplicabilidade, solicitando ao aluno que descreva a forma como trabalharia os conteúdos estudados em situações concretas de sala de aula, conforme demonstra o exemplo de questões usadas em uma prova de Linguagem III, a seguir:

"- Neste fascículo, o capítulo 04 faz uma análise de um problema vivido para todos os alfabetizadores que é o das dificuldades ortográficas. Levando em consideração suas leituras, de que forma você trabalharia esse problema em sala de aula. (sic).

- Levando em consideração o compromisso que temos enquanto profissionais da educação (alfabetizadores), as autoras do fascículo falam sobre os caminhos para o desenvolvimento da Linguagem verbal (escrita). No seu entendimento quais devem ser os objetivos com essa atividade (desenvolvimento da linguagem escrita) e como você poderia desenvolvê-la em sua sala. (sic)".

A preocupação em avaliar o conteúdo e sua aplicabilidade também está presente nos outros momentos de avaliação, sobretudo no primeiro momento (meio 1). Nesse momento de avaliação, a relação teórico-prática é solicitada nas atividades dos fascículos, conforme demonstra o exemplo das atividades propostas no fascículo 1 de Linguagem, a seguir:

"Faça uma análise de seu material didático de linguagem, observando se há, em algum momento, propostas de atividades com a linguagem não-verbal.

Tente elaborar propostas de atividades didáticas de linguagem não-verbal para sua turma de alunos, tendo em vista os conteúdos abordados neste fascículo."

Além disso, observei que nas entrevistas o orientador acadêmico procurava saber como o aluno poderia aplicar o conteúdo estudado nas situações reais de sala de aula. Nos seminários, os temas trabalhados tanto proporcionavam uma análise crítica sobre o sistema educacional, quanto sobre as práticas profissionais dos alunos, como por exemplo; (a) num dos seminários, foram trabalhados os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e os alunos tinham que, além de fazer análise crítica, propor formas de trabalho para esses temas; (b) em outro seminário, foram analisados os conteúdos

dos livros didáticos de Estudos Sociais que os alunos usam nas suas aulas, quando assumem a função docente.

Tanto os depoimentos e observações quanto os exemplos de questões usadas nos instrumentos de avaliação demonstram uma preocupação do curso de Licenciatura em não avaliar apenas o "saber" mas, também, o "saber-fazer" e isso significa que, em tese, o objeto de avaliação é constituído pelos conteúdos "que têm ressonância na vida dos alunos" (Libâneo, 1992, p. 39), a fim de garantir maior competência técnica para o desenvolvimento de suas atividades profissionais e "não somente para comprovar o conhecimento de algo que já está estabelecido e codificado" (Chacón 1996, p. 3).

A preocupação em trabalhar e avaliar os conteúdos diretamente relacionados com o saber e o saber-fazer das práticas docentes vem ao encontro da tendência atual sobre a formação de professores que tem se configurado, segundo Garcia (1995, p. 53-54), como uma concepção de formação que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. É nessa linha de pensamento que Libâneo propõe a reorganização das práticas de formação dos professores de forma que considere a prática como referência da teoria e a teoria como nutriente de uma prática de melhor qualidade, uma vez que "é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida" (1998, p. 94).

No que diz respeito ao objeto de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura, embora à primeira vista transpareça que são tão somente os conteúdos teórico-práticos definidos no planejamento e trabalhados no curso, na realidade, ocorrem situações que podem ser categorizadas como de extrema autonomia por parte da maioria dos orientadores acadêmicos, porque eles admitem que, ao julgar a produção do aluno, especialmente no primeiro e segundo momento de avaliação, consideram outros aspectos que não estão definidos nem nos objetivos instrucionais, conforme pode ser constatado no Projeto do Curso, nem nas diretrizes de avaliação contidas no documento "Por uma definição de avaliação", nem tampouco nos critérios de avaliação estabelecidos nas fichas de avaliação desses momentos, conforme esclarecem os depoimentos seguintes:

"... A gente tem procurado avaliar vários aspectos, desde o ensino-aprendizagem na questão dos conceitos, à construção do conhecimento tanto escrito como oral, quanto a participação. A gente tem procurado observar se ele tem trabalhado isso na sua prática, se ele relaciona a teoria que aprende com a sua prática pedagógica. A gente avalia todo momento, acompanhando mesmo desde as discussões orais, como também através de trabalhos escritos, nos nossos bate-papos, nos nossos encontros tanto dentro do Centro de Apoio como fora também, nas escolas, observamos todos os aspectos possíveis ..." (OA3).

"Além do aspecto cognitivo, a gente tem avaliado o crescimento como um todo, tanto na questão da participação em reuniões, quanto a participação na orientação. A orientação é um momento em que a gente avalia muito o acadêmico, aquele que participa, que coloca sua opinião, que a gente vê que está realmente interessado. Outro aspecto também avaliado é a questão da prática (...), a gente está observando e avaliando o tempo todo, então são vários os aspectos que a gente avalia, a forma da pessoa se comportar diante da sociedade, tudo isso a gente está observando, então são todos os aspectos que a gente tem oportunidade de ver..." (OA4).

A avaliação que, em tese, visa avaliar a aprendizagem, dando ênfase à assimilação teórico-prática dos conteúdos de ensino, passa a incorporar outros elementos do comportamento do aluno. A avaliação que no planejamento tem por objetivo constatar em que medida houve a apreensão dos conteúdos estudados e a possibilidade de suas aplicações práticas no fazer pedagógico do aluno e, portanto, uma avaliação dos aspectos cognitivos e das habilidades exigidas de um professor, passa a ser, também, sobre o comportamento afetivo do aluno, configurando-se em uma avaliação integral, conforme acepção de Silva (1992, p. 33). Não posso dizer que esses avaliadores são contraditórios nas suas percepções teórico-práticas, porque são os mesmos que concebem que a avaliação deve ocorrer sobre todos os domínios do comportamento do aluno.

Os avaliadores que procedem dessa maneira encontram aliados entre os avaliados, porque alguns alunos admitem que, mesmo em um curso com parte do processo de ensino a distância, a avaliação da aprendizagem deva ser integral, isto é, deva ser sobre os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor do comportamento do aluno. Contudo, em nenhum momento esses alunos deixam claro se essa avaliação deva influenciar ou não suas promoções e classificações. De acordo com seus depoimentos, é possível deduzir que essa avaliação sirva mais para avaliar a eficácia do programa de formação e o currículo do curso, do que para promovê-los,

conforme ilustram os depoimentos a seguir:

"Eu acho que deve ser avaliada a participação, apesar de o curso ser a distância, mas a participação no sentido de o aluno está indo ao Centro para fazer estudos, orientação ou ir consultar na biblioteca, isso deve ser avaliado. Eu acho que essa questão da gente estar lendo mais outros livros, porque sempre vem aquelas sugestões [o aluno se refere às sugestões de leitura que vêm no final do fascículo] e acho que a maioria não faz isso e deveria ser avaliado e isso forçaria ao aluno ler mais." (A3).

"Eu acho que deve ser avaliado o desenvolvimento em todo o processo do curso, a participação, o interesse, a avaliação pela prática pedagógica, porque essa avaliação de acordo com o que nós estamos estudando, se a gente está colocando em prática, acho que isso deve ser avaliado sim. Devia ser avaliado não só como aluna, mas como professora, o orientador tem como estar acompanhando, através dos coordenadores pedagógicos das escolas. Seria, se eu estou realmente pondo na prática o que eu estou aprendendo ..." (A5).

Na educação a distância encontra-se ressonância sobre a avaliação integral em Garcia Aretio (1994, p. 422), quando propõe que a avaliação da aprendizagem não deve se limitar a avaliar apenas os conteúdos, mas que seja sobre objetivos e conteúdos e, neste sentido, sugere que as distintas fases do processo de avaliação se preocupem em recolher informações sobre os diversos âmbitos do saber, do saber-fazer e do saber comportar-se dos seres humanos. E, portanto, ela deve se estender: (a) ao conhecimento, à compreensão, à aplicação, à análise, e à síntese dos princípios, feitos e leis; (b) às competências e habilidades, procedimentos e normas técnicas; (c) às atitudes, valores e normas pessoais e sociais.

Entretanto, esse autor esclarece que esses objetivos e conteúdos objetos de avaliação devem estar contemplados no planejamento pedagógico, de forma que a avaliação atenda quantitativa e qualitativamente às características e ao nível de exigência do curso. Isso significa que a avaliação integral não deve ser uma decisão particular de cada avaliador, mas deve fazer parte do projeto pedagógico e, como tal, estar inserida no planejamento do curso e, portanto, ser de conhecimento pleno de todos os avaliados e avaliadores.

Como já afirmei anteriormente, com relação aos dois primeiros momentos de avaliação, não encontrei nos documentos que versam sobre os

objetivos específicos do curso e a avaliação da aprendizagem referências à avaliação de domínio afetivo, embora, no terceiro momento de avaliação (seminário), por ser uma atividade pedagógica desenvolvida em grupo, na sua ficha de avaliação conste a avaliação da "participação do aluno", tornando-se um dos critérios de avaliação da aprendizagem.

No caso do seminário, a avaliação do domínio afetivo é aceitável pois, segundo Haydt (1991, p. 137), o trabalho em grupo, "além de contribuir para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, também favorece a formação de hábitos e atitudes de convívio social". Além disso, a participação é um dos critérios de avaliação preestabelecido e de conhecimento de todos. Mas, a avaliação de domínio afetivo nos outros dois momentos de avaliação, particularmente, no caso do segundo momento de avaliação, o qual tem função predominantemente classificatória, é injustificável se for usada de forma que interfira na promoção do aluno.

No que se refere à qualificação final do aluno com fins de classificação e creditação de estudos, também detectei que elementos do domínio afetivo são usados na qualificação final do rendimento do aluno sem, contudo, existirem objetivos dessa natureza no planejamento do curso e/ou do processo de avaliação, conforme demonstra o depoimento a seguir:

"... Para a valoração final, a gente vai acompanhando e no final a gente transforma o conceito em nota (...). A gente pára, reflete sobre quem foi o aluno em todo esse processo mensal da avaliação, o crescimento dele enquanto profissional, enquanto pessoa, enquanto conhecimento, como é que ele se desenvolveu e atribui um valor..." (OA3).

A subjetividade do avaliador na avaliação final do aluno, para efeito de creditação de estudo, é bastante acentuada em razão do próprio sistema de julgamento de desempenho do aluno na avaliação da aprendizagem utilizado no curso de Licenciatura, o qual é uma combinação do sistema de *conceitos parciais*, expressos em conceitos e letras de valor relativo, com o sistema de *nota final* expresso em números. Como os conceitos estão referenciados à escala de valor variável, conforme quadro ilustrativo a seguir, dão margem para que a avaliação final

do aluno seja influenciada por valores pessoais do avaliador.

Letra	Conceito	Nota
O	Ótimo	9,0 a 10,0
B	Bom	7,0 a 8,9
R	Regular	5,0 a 6,9
D	Deficiente	0,0 a 4,9

Fonte: Regulamento do Curso.

A partir do momento em que a transformação dos conceitos parciais em nota final se baseia em uma escala numérica de valor variável, a classificação final do aluno, dentro da faixa preestabelecida, depende do entendimento particular do avaliador e este, ao incorporar à nota final "o crescimento [do aluno] enquanto pessoa" (OA3) está interferindo na qualificação e classificação final do aluno.

Levando-se em consideração que a metodologia de ensino a distância "não é ainda de domínio total das instituições envolvidas no processo" de formação de professores em nível superior e que o curso de Licenciatura é uma "experiência não consolidada na universidade e, portanto, merecedora de um acompanhamento sistemático e crítico"⁸⁹, até seria defensável o uso da avaliação do domínio afetivo, uma vez que, segundo Silva (1992, p. 41) ela "é cabível em todos os graus de ensino", mas desde que os dados coletados fossem empregados para avaliar tanto a metodologia de ensino quanto o currículo do curso, jamais para influenciar a qualificação do aluno e concorrer ou não para sua promoção.

Ademais, como se trata de um curso de formação de professores, a incorporação de resultados da avaliação de domínio afetivo na qualificação, de forma a interferir na promoção ou reprovação do aluno, pode reforçar e acentuar as práticas subjetivas de avaliação na prática profissional dos alunos quando exercem a função docente.

⁸⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, p. 97.

Embora a avaliação integral seja considerada um ponto pacífico entre os teóricos da avaliação da aprendizagem, autores como Silva (1992, p. 40-41) e Elliot et al. (1989, p. 25) esclarecem que, na avaliação da aprendizagem, conquanto o aspecto afetivo do comportamento tenha grande importância no processo de formação do aluno, os dados coletados na avaliação de domínio afetivo devem servir apenas para orientar os alunos, jamais ser incorporados em suas notas, porque reunir os dados coletados no âmbito do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor em uma mesma nota ou conceito torna-se difícil visto que cada domínio possui características específicas e, portanto, deve ser avaliado em separado.

A avaliação integral, ainda segundo essas autoras, deve servir para orientar o aluno em seu processo formativo e na análise da eficácia do currículo, jamais como base para a promoção ou reprovação. Por isso, o domínio afetivo não "deve ser levado em consideração na promoção ou reprovação do aluno", porque "nenhum aluno deve ter sua nota (ou conceito) nos domínios cognitivos e psicomotor aumentados ou diminuídos em função de resultados da avaliação afetiva" (Silva, 1992, p. 41).

4. 2. 3. Metodologia de avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores

De um modo geral, avaliados e avaliadores convergem sobre a forma *como* se realiza o processo de avaliação da aprendizagem, especialmente no que diz respeito à sistemática dos três momentos, abordagem metodológica, os tipos de avaliações, técnicas e instrumentos utilizados. Segundo suas percepções, a forma como a avaliação está sendo realizada, tem sido satisfatória por ser constituída por uma avaliação processual, em que os momentos de avaliação são seqüenciais e complementares e, segundo eles, têm contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem. Conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"Eu acho o meio 1 muito positivo porque ajuda bastante mesmo. Se a gente não está bem preparada, eles orientam. Sem fazer o meio 1, parece que fica tão pesado fazer a [prova] escrita, a gente vai com aquela insegurança. No meio 2 a gente fica livre para escrever, dissertar. Não é aquela pergunta objetiva, com que você tem que escrever com as palavras que estiver lá no fascículo. A gente tem que dissertar tudo que entendeu daquilo. Então é difícil

“você não ir bem, porque já teve um estudo, teve a entrevista e depois para escrever já se torna bem mais fácil (...). O seminário é muito difícil mas é muito positivo, a gente aprendeu muito, como elaborar um texto (...). Tem crescimento intelectual, é bom mesmo ...” (A1).

“Eu acho o meio 1 interessante porque a gente tem condição de ver como o aluno está tanto na oralidade como na escrita (...). Se consegue realmente saber, às vezes, até mais que no meio 2, como o aluno está (...). Ao fazer a avaliação do meio 2 é como se continuasse uma avaliação iniciada no meio 1, porque alguma coisa que não se perguntou no meio 1, se pergunta no meio 2 e essas duas avaliações se complementaríamos (...). O meio 3, é um momento de trabalho em grupo, que enquanto momento de estudo é ótimo porque o aluno não somente pesquisa novos conteúdos mas também tem oportunidade de fazer uma relação dos conteúdos estudados com os novos conteúdos e com a sua prática pedagógica ...” (OA2).

“Esse processo de avaliação permite que o aluno pense a questão conteudística (sic!) das várias ciências, das várias disciplinas, sempre dentro de um projeto de escola que ele tem e que compreenda o processo educacional onde a prática dele se dá (...). Nas atividades dos fascículos, a gente não colocou ali uma avaliação de conteúdo estrito, conceitual. A nossa preocupação é que ele, a partir da sua prática, reflita sobre essa prática à luz daquela teoria que ele está vendo ali, e refaça os seus conceitos (...). No meio 2 ele vai fazer uma reflexão mais demorada etc, e aí nesse sentido, ele tem os parâmetros conceituais mesmos. Pede-se para ele, por exemplo, dar conceito ou dizer qual a compreensão dele a respeito de determinadas teorias ou formas de fazer etc, isso tudo é respaldado no conteúdo. Nos seminários do final do semestre, os alunos têm condição de fazer suas práticas mesmos, por exemplo, nesse último seminário, eles fizeram uma análise dos livros didáticos de estudos sociais, quer dizer, é uma atividade prática que ele pode mostrar se aprendeu os conceitos de antropologia, de linguagem, de sociologia, de filosofia. Então ali se percebe que se eles têm capacidade de fazer sínteses e inter-relações, e aí se pode dizer que ele aprendeu ...” (PA2).

“... A diversificação dos meios de avaliação é muito mais adequada para avaliar o aluno porque um momento complementa o outro. Se ele fosse para o meio 2 sem o meio 1 poderia ocorrer de ir despreparado (...). E, nesse sentido, é válido o modelo atual porque uma avaliação complementa a outra.” (C2).

Esses depoimentos demonstram que todos percebem que a forma *como* se realiza a avaliação nos seus três momentos pontuais, tem contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem, porque permite avaliar o conjunto da produção do aluno, acompanhando-o na construção de seu processo de aprendizagem. Neste contexto, além de servir de diagnóstico sobre a aprendizagem, a avaliação tem se configurado como formativa, no sentido dado por Garcia Aretio (1994, p. 424), Castillo Arredondo (1996, p. 9) e Chacón (1996, p. 3), isto é, o de

promover a aprendizagem, informando o aluno sobre seus resultados, consolidando a aprendizagem ou ajudando-o a superar as dificuldades existentes, retificando equívocos na aprendizagem.

Quanto à questão da abordagem metodológica, os tipos de técnicas e instrumentos de avaliação usados, também há convergência entre avaliadores e avaliados, porque todos acreditam tratar-se de uma metodologia de avaliação na qual as técnicas e instrumentos utilizados também contribuem, não somente na assimilação dos conhecimentos, mas também na mudança qualitativa da prática profissional do aluno, conforme expressam os depoimentos a seguir:

"A entrevista é mais uma conversa em que eu acabo passando para o orientador o que eu entendi do fascículo, sem pressão, é solto e isso ajuda muito, se o aluno tem uma dificuldade, de imediato eles falam para estudar mais, indicam onde a gente tem que aprofundar (...). A forma como as perguntas das provas são feitas permite que a gente coloque no papel o que aprendeu durante o estudo do fascículo, mas com as nossas palavras e sempre pedem para a gente fazer relação entre a teoria que está no fascículo e a prática que a gente vivência e isso é ótimo porque está preparando a gente cada vez mais. O seminário, apesar de ser cansativo é muito válido, porque quando a gente vai pesquisar, aprende coisas novas e, através da pesquisa, a gente está buscando, lendo outros livros e isso é ótimo porque a gente vai mudando também a maneira de pensar. A troca de idéia no grupo e entre os grupos durante a exposição ajuda na aprendizagem (...). Então, eu acho que a entrevista, as atividades que o fascículo recomenda, a síntese do fascículo, a exposição oral, a discussão com o orientador, aprofunda e amplia a compreensão da gente. Depois vem a prova escrita ajuda na expressão escrita. Tudo isso, além de se complementar, amplia e desenvolve o conhecimento e ajuda a gente no nosso trabalho na escola ..." (A4).

"O meio 1 é um momento que nós orientadores discutimos com o aluno sobre o que ele fez nas atividades e na síntese, a gente faz sugestões, indica, orienta para melhorar a produção dele, além de ser um momento de atendimento individual do aluno para ver as dúvidas de cada um. O meio 2 é o momento da produção escrita em que a gente pede muito a relação da teoria com a prática (...). O meio 3, que é o seminário, é uma produção coletiva, e por ser um trabalho em grupo tem vantagens e desvantagens mas, de um modo geral, tem contribuído para novas aprendizagens e até para o aluno repensar sua prática pedagógica porque os temas todos dizem respeito a realidade educacional, mas que podem ser transportados para o que ocorre na escola que ele trabalha. Então eu vejo que essa forma de avaliar ajuda muito o aluno, embora é claro, ainda apresente alguns problemas e a gente tenha muito a melhorar..." (OA4).

"Acho que os meios de avaliação passaram a dar mais chances de eles

[alunos] se expressarem de várias maneiras e em várias circunstâncias porque eu acho que quanto mais meios se tem para avaliar melhor fica a avaliação (...). Quando nós elegemos e construímos as atividades dos fascículos, elas sempre estavam relacionadas com os objetivos dos conteúdos e baseadas nas práticas de observação do dia-a-dia deles nas salas de aulas (...), para poderem entender melhor os seus alunos e analisar suas práticas a partir do referencial teórico que os fascículos trazem (...).• Eu creio que a forma como é realizada a avaliação tem contribuído e muito porque tem ajudado o aluno em todos os aspectos, tanto na questão da oralidade através da entrevista e exposição no seminário, quanto a questão da expressão escrita, através das provas e dos trabalhos solicitados. A avaliação, eu vejo que é feita em função de o aluno melhorar seus conhecimentos e poder aplicar isso na sua prática enquanto professor..." (PA1).

"No meio 1 o orientador trabalha uma entrevista com o acadêmico onde tenta captar o que o ele aprendeu, corrige as atividades escritas que ele fez e a partir daí, faz um pouco de orientação. O orientador vai está observando se o acadêmico está apto a fazer o meio 2 (...). O meio 1 é para diagnosticar se o acadêmico está apto para ir para o meio 2, se ele assimilou o conteúdo (...). O meio 2 é a atividade escrita, a produção escrita, que é a prova. E o meio 3 é o fechamento e ficou mais a nível de valoração, observa-se a produção do aluno em nível de análise, observa o aluno em público, a apresentação que ele pode fazer..." (C2).

Com base nas diferentes fontes de pesquisa (observação, análise documental e entrevista), chego à conclusão de que no curso de Licenciatura utilizam-se tanto a abordagem qualitativa de avaliação quanto a abordagem quantitativa, embora eu não tenha encontrado em nenhum documento do curso⁹⁰ alguma referência explícita a esse respeito. Essa conclusão se baseia no fato de que os resultados dos dados coletados nas avaliações são usados pelos avaliadores, tanto para se fazer análise da qualidade da aprendizagem como, por exemplo, quando o orientador acadêmico verifica se o aluno compreendeu e assimilou o conteúdo estudado (ver os depoimentos dos OA1, OA3, e OA5, pg. 63), quanto para se verificar, por exemplo, a quantidade de alunos aprovados e/ou reprovados em determinado fascículo, disciplina, etc.

Segundo Dey e Fenty (1997, p. 2-3), as técnicas tais como observação e entrevista e seus respectivos instrumentos, podem ser considerados de abordagem qualitativa, enquanto a técnica de aplicação de prova e seus

⁹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, s/d, p. 1, passim; Idem, 1996a, p. 60, passim.

instrumentos podem ser considerados de abordagem quantitativa. Contudo, entendo que não é a técnica e/ou o instrumento em si que determina ou não se uma avaliação é qualitativa ou quantitativa, mas sim, o tipo de análise e interpretação que se faz dos resultados da avaliação.

Garcia Aretio (1994, p. 425) defende o uso conjugado dessas duas abordagens na educação a distância pois, segundo sua concepção, as informações sobre os sujeitos tornam-se mais amplas, podendo avaliar os produtos das aprendizagens, baseados nos objetivos previamente definidos, e as situações individuais dos alunos.

No que se refere às técnicas e aos instrumentos de avaliação, nos depoimentos dos sujeitos fica evidente que há uma aceitação e uma defesa dos tipos usados nos diversos momentos de avaliação. Quanto ao instrumento usado no segundo momento de avaliação, detectei que os avaliadores, no caso os orientadores acadêmicos, e avaliados (alunos), têm uma aversão aos instrumentos de estrutura interna objetiva, na medida em que há uma predileção pelo uso de instrumento cuja estrutura interna é constituída por questões subjetivas, conforme esclarecem os depoimentos a seguir.

"... A gente tem procurado no máximo, não fazer perguntas técnicas, muito estreitas, que levam o aluno mecanicamente a responder. A gente tem procurado levar o aluno a descrever sobre determinado assunto, então as provas têm procurado ser descritivas, refletir sobre, analisar e inclusive relacionar com a prática ..." (OA3).

"A prova escrita ela está vindo para a gente fazer com nossas palavras mas referente ao fascículo, não foge do fascículo. Isso é bom porque a gente tem que colocar a idéia do fascículo, mas de uma maneira que vamos usar nossas palavras ..." (A5).

Do ponto de vista da aprendizagem, o uso da prova dissertativa tem as vantagens de permitir "avaliar processos mentais superiores, como a capacidade de analisar, organizar e sintetizar o conhecimento, aplicá-lo e avaliá-lo, e a habilidade de exprimir opiniões e idéias, usando uma linguagem exata e adequada"⁹¹. Como o

⁹¹ HAYDT, 1991, p. 117.

aluno necessita conhecer e compreender os conteúdos para poder aplicá-los, analisá-los e sintetizá-los, se "reduz a probabilidade de acerto casual"⁹² o que induz o aluno a procurar compreender as características, propriedades e qualidades dos conceitos estabelecendo relações entre estes, formando suas idéias, o que lhes possibilitará percebê-los do ponto de vista teórico-prático.

Como a avaliação no curso de Licenciatura visa, sobretudo, a que o aluno faça uma reflexão da sua prática profissional (docente), baseando-se nos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso, levando-o a contrastar teoria e prática e (re)construir conhecimentos, creio que o instrumento utilizado no segundo momento de avaliação (prova dissertativa) é condizente com a natureza do processo de formação, uma vez que, segundo Castillo Arredondo (1996, p. 11), esse tipo de prova permite ao aluno "demonstrar sua habilidade para organizar e apresentar os conteúdos, expor suas idéias com o máximo de conhecimento e profundidade possível, mostrar sua criatividade e elaboração pessoal do tema e utilizar a terminologia própria da disciplina", além de possibilitar solucionar problemas práticos e aplicar os princípios gerais do referencial teórico.

Mas, mesmo os avaliados e avaliadores percebendo que, do ponto de vista metodológico, o modelo de avaliação atual tem avançado, uma vez que os diversos momentos de avaliação, por meio de suas técnicas e instrumentos, têm de fato contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem, eles também percebem alguns entraves na avaliação, especialmente no que se refere a: (a) grande ênfase dada à prova como único instrumento a determinar o avanço do aluno nos estudos; (b) a elaboração das provas; (c) o sistema de valoração final, particularmente no que se refere à transformação dos conceitos em notas para efeito de creditação de estudos.

Quanto à ênfase dada à prova, parte dos alunos e os coordenadores consideram que este é um problema, pois embora a avaliação seja concebida como processual e cumulativa, a prova é, na prática, considerada um instrumento predominante de avaliação, conforme afirmam os depoimentos, a seguir.

⁹²HAYDT, 1991, p. 117.

"Eu acho que o meio 1 deveria ser considerado para passar o aluno para o outro fascículo. Eu acho que o meio 1 poderia ajudar o meio 2, terem pesos equivalentes. Poderia comparar o que o aluno fez no meio 1 com o que fez no meio 2, chamar o aluno e verificar com ele essas duas abordagens avaliativas, ver o que ele foi bem em uma e na outra porque, às vezes, o que o aluno escreveu não ficou bem claro, mas quando se pede para ele falar sobre aquilo que está escrito, explicar sobre o que escreveu, às vezes, resolve e tudo fica claro. É uma questão de expressão de idéias pela escrita, eu sei que todo professor precisa saber escrever e bem e, às vezes, essa deficiência atrapalha, mas a solução é passar mais atividades para sanar essa dificuldade." (A4).

"A gente sabe que a síntese escrita, a gente não quer chamar de prova, ela é ainda um momento crucial, porque é ela inclusive quem diz se ele [aluno] vai para frente ou se vai para trás, se ele refaz a sua leitura ou não refaz. A entrevista conta, o seminário também, mas o que determina ainda é ela, quiçá a gente pudesse romper com isso, mas não podemos, não tem como a gente romper com isso ..." (C1).

Deduzo que a ênfase à prova ocorra por dois motivos. O primeiro diz respeito ao fato de o modelo de avaliação ser recente e os avaliadores ainda não o compreenderem plenamente como parte do projeto pedagógico do curso para exercer, sobretudo, as funções diagnóstica e formativa, visando a melhoria da aprendizagem.

Como as práticas de avaliação historicamente têm sido, segundo Luckesi (1996, p. 34), eminentemente classificatórias, torna-se difícil a supremacia das avaliações diagnóstica e formativa que, embora sejam desejadas e propagadas, acabam por ser substituídas pela avaliação classificatória com fins eminentemente promocionais, constituindo-se em uma "pedagogia do exame, em que todos têm suas atenções centradas na promoção ou não do estudante ..." (Luckesi, 1994, p. 18).

O outro motivo da ênfase à prova diz respeito ao fato de que, no primeiro momento, a avaliação ocorre, também, sobre dados coletados à distância. Isto é, as atividades e/ou exercícios realizados pelos alunos em seus domicílios, podem ser ou não realizados por eles, e isso faz com que se dê predominância à prova presencial visto que ela "pode dar maior credibilidade ao rendimento real do estudante" (Garcia Aretio, 1994, p. 427).

Quanto ao problema da elaboração da prova, conforme já havia

detectado durante as observações, este tem sido, sem dúvida, um dos maiores entraves no processo avaliativo e, se assim posso dizer, tem sido considerado pela maioria dos avaliadores e avaliados o nó górdio, por apresentar sérios problemas de validade e fidedignidade, conforme esclarecem os depoimentos, a seguir.

"A prova, às vezes, ela se torna confusa para a gente, não entendemos o que quer dizer aquela avaliação. Já aconteceu, inclusive com uma de ciências, não se sabia o que estava querendo dizer. A orientadora lia para a gente mas não conseguia explicar, ela saía, procurava outro orientador e este também não entendia, daí começou a dá um estado de nervo e já estava todo mundo agitado. Até que descobriram que o problema era em uma questão que tinha sido dividida em duas. Quando elaboraram a pergunta era uma só, mas o professor que reelaborou, dividiu em duas. Nunca a gente ia entender. Depois passaram a pergunta no quadro de novo, mas a gente já não tinha mais aquela vontade, acabou o sentido da avaliação. Então, eu acho que essa avaliação, antes de vir tem que ser revista para ver como é que está ..." (A4).

"Eu vejo um ponto negativo no meio 2 que a gente tem tentado superar, mas ainda não conseguiu. Às vezes a gente elabora uma avaliação com duas ou três questões abrangentes, a gente discute em grupo e acha que está clara, mas quando o acadêmico pega, às vezes, ele não consegue entender, não está bem clara. Pode estar clara para nós, mas para o acadêmico não está. Aí vai depender muito do orientador ficar na sala para tentar discutir com os alunos a questão, para eles entenderem o que a questão está pedindo, para dar essa clareza e nem sempre o orientador que está ali consegue dar essa clareza à questão, por mais que ele tente, às vezes, confunde até mais o acadêmico que fica sem saber o que escrever ali." (OA4).

"Do ponto de vista pedagógico esse sistema de avaliação é melhor, mas mesmo sendo melhor, tem problema também, e um dos problemas é na elaboração da questão que, às vezes, ocorre de não ficar clara para o acadêmico. Às vezes, a questão fica mal elaborada, dá dupla interpretação. É muito raro ocorrer uma avaliação que não dê um problema numa questão, essa última, por exemplo, deu problema numa questão de linguagem. Eu acho que tudo isso influencia no momento da avaliação do aluno, quer dizer, isso vai carregando tensão, ele fica chateado e isso eu sei que atrapalha ..." (C2).

Um fator louvável é que a maioria dos avaliadores (no caso, os orientadores acadêmicos) assume que elabora maus instrumentos de avaliação, e, quando eles são questionados pelos alunos sobre a falta de clareza da prova, demonstram humildade ao reconhecer suas falhas, conforme observei em alguns momentos de realização da prova. Contudo, ainda há avaliadores, embora seja uma minoria, que não têm a virtude de assumir suas limitações e transferem para outrem,

no caso os alunos, a culpa pelos seus erros, como é o caso de um dos professores-autores ao indicar que a dificuldade de entendimento das provas ocorre por deficiência dos próprios alunos e não por falha na elaboração, conforme afirma no depoimento a seguir:

"As dificuldades de entendimento das provas, não é só uma falha de como foram feitas as perguntas, porque se formulamos uma mesma pergunta, um pouquinho mais diferente, de maneira mais complexa, o aluno não entende, é uma questão de falta de leitura mesmo. A discussão que nós tínhamos na época de elaborar as questões dos fascículos e das provas era de como adaptar às questões sem ter que baixar a qualidade demais. Porque sabíamos que eles não tinham o hábito de ler, tinham dificuldade de compreensão, de discussão, de escrever. É claro que com dois anos depois, percebemos que eles cresceram ..." (PA1).

Ao dizer que o problema do entendimento é do aluno, o professor no uso autoritário de suas prerrogativas de avaliador, transfere todo o problema da falta de compreensão para o aluno, excluindo-se do processo pois não admite que a falha possa ser sua, porque não soube comunicar adequadamente ao aluno aquilo que queria saber. Segundo Luckesi (1996, p. 40), isso é uma das manifestações da "exacerbação do autoritarismo pedagógico" do professor via avaliação da aprendizagem.

A questão da má elaboração dos instrumentos de avaliação já foi por demais denunciada por estudiosos da avaliação (ver, por exemplo, McDonald, 1985; Luckesi, 1996; Hoffmann, 1996), mas tais referências se relacionam mais precisamente ao nível de ensino fundamental. Contudo, como se pode constatar neste caso específico de ensino superior e, particularmente, em um curso de formação de professores, essa problemática também ocorre, uma vez que um dos aspectos mais criticados na avaliação da aprendizagem diz respeito à questão da elaboração das provas.

Os dados coletados demonstram que a questão da qualidade dos instrumentos é o grande problema a se resolver na avaliação da aprendizagem do curso de Licenciatura, visto que as provas apresentam questões e itens de validade e fidedignidade duvidosas. Mas, o que considero mais preocupante nesses casos é que os instrumentos mal elaborados colocam em xeque a credibilidade da avaliação,

tornando-se um paradoxo, porque na medida em que a prova busca dar "credibilidade ao rendimento real do estudante" (Garcia Aretio, 1994, p. 427), também pode fomentar injustiças, na medida em que um mal rendimento do aluno pode não ser propriamente falta de conhecimento sobre os conteúdos avaliados, mas falta de rigor na elaboração do instrumento.

Segundo Silva (1992, p. 86), validade e fidedignidade são dois conceitos extensivos a qualquer instrumento de mensuração, não dizem respeito apenas aos testes objetivos, podem também se apresentar em provas subjetivas. A validade de um instrumento diz respeito ao grau em que um instrumento mede aquilo que pretende medir e ao grau em que ele é capaz de servir para determinados propósitos. A fidedignidade, por sua vez, refere-se à precisão do instrumento de medida.

As provas dissertativas, apesar de serem consideradas um instrumento de fácil elaboração, podem ter problema de compreensão em virtude de vícios de linguagem, como a ambigüidade, que deixam as questões com mais de um sentido. Segundo Haydt (1991, p. 70), uma questão formulada de forma que seu sentido não esteja claro está sujeita a diversas interpretações, afetando a fidedignidade do instrumento. Tanto o uso impreciso e inadequado de palavras pode dar à frase um sentido confuso, quanto a estrutura defeituosa da frase, a extensão exagerada das questões e a utilização de palavras desconhecidas também podem influir na precisão do instrumento de medida, contribuindo para baixar a fidedignidade da prova. Diante disso, a autora sugere que os itens desse tipo de prova sejam redigidos com clareza e exatidão, especificando o que se deseja como resposta.

Conforme já citei no capítulo anterior, as provas aplicadas no curso de Licenciatura indefectivelmente têm enunciados tais como: "disserte sobre ...; comente, explique, analise, reflita e comente, elabore um texto ..." e, geralmente, os itens são constituídos por longos enunciados introdutórios.

Segundo Silva (1992, p. 161), algumas normas podem ser seguidas na elaboração de itens discursivos, tais como: redigir o item de tal forma que seu conteúdo fique delimitado com precisão, não usando expressões vagas como 'comente', 'fale sobre', 'que pensa de', 'escreva o que sabe', 'disserte sobre', porque

estas não delimitam o que se quer saber, da mesma forma que os longos enunciados também devem ser evitados, porque contêm informações desnecessárias. Neste mesmo sentido, Haydt afirma que:

"Uma pergunta muito ampla pode dar margem às mais variadas respostas, pois o aluno fica sem saber o que se espera dele e em que consiste a tarefa. Enunciados amplos, contendo expressões como 'fale sobre ...', 'comente ...', 'diga o que pensa de ...', permitem digressões e tomam a correção mais difícil. Os enunciados precisam explicitar o que o aluno deve fazer, utilizando termos como 'descreva', 'exemplifique', 'explique', 'compare', 'sintetize', que dão orientação sobre a forma de responder aos itens." (1991, p. 170).

As provas dissertativas, além dos problemas de validade e fidedignidade, segundo Silva (1992, p. 153), também apresentam limitações, tais como: "são de difícil correção, desfavorecem o aluno que não sabe redigir bem e não permitem cobrança de grande quantidade de conteúdo na mesma prova". Contudo, as provas dissertativas, mesmo apresentando essas limitações, são indicadas para avaliar habilidades superiores dos alunos tais como: a capacidade de análise, reflexão, síntese e avaliação, além de terem a vantagem de avaliar com maior profundidade o conteúdo objeto de avaliação.

Para diminuir a subjetividade da correção das questões dissertativas, Haydt (1991, p. 120) e Silva (1992, p. 154) sugerem que, logo após a elaboração e antes da aplicação, deve ser organizada uma chave de correção contendo os principais aspectos a serem abordados em cada questão, para que se possa descobrir defeitos de construção, de forma que essas questões possam ser aprimoradas ou excluídas. A chave de correção também serve como critério para nortear a correção das respostas dadas pelos alunos.

Especificamente no que se refere à construção e correção, as provas aplicadas no curso de Licenciatura também apresentam essas limitações, conforme demonstra o depoimento, a seguir:

"O maior ponto negativo é a prova estar mal formulada. Isso é um problema seríssimo e a questão da falta de definição dos critérios para elaboração e correção das avaliações, porque depois, na hora da correção, se fica correndo atrás de quem preparou a prova e falando: "fulano, o que você quis com esta pergunta?", porque se tem medo de ser injusta ou então boazinha demais. Eu

tenho sempre esse problema porque eu vivo sempre atrás de quem formulou a prova porque sempre tem alguma coisa que não está clara, dá dupla interpretação ..." (OA1).

A falta de critérios claros e previamente estabelecidos para correção da prova talvez explique, mas não justifique, a falta de fidedignidade da prova, que ocorre tanto pelo uso inadequado da linguagem quanto pela forma vaga de elaborar suas questões. Vale acrescentar que não é objetivo desse trabalho fazer análise da validade de conteúdo dos instrumentos de avaliação nem da fidedignidade das questões, mas como os instrumentos têm uma relação direta com a eficiência e eficácia do modelo de avaliação, creio ser necessário mostrar uma questão utilizada em uma prova de ciências que apresenta problema de validade:

"01) - O transplante de órgãos é uma das maiores evoluções na medicina e atualmente discute-se a obrigatoriedade da doação.

a) - Dê sua opinião a respeito.

b) - Qual a importância que você atribui a essa evolução a (sic!) para a preservação da vida.(sic!)"⁹³.

A questão acima, apesar de versar sobre uma temática que diz respeito a todos os cidadãos (transplante de órgão) não corresponde ao que de fato é trabalhado no fascículo 1 de ciências (e sobre o qual deveria ser feita a prova), além de que, segundo Silva (1992) e Haydt (1991, p. 119), esse tipo de questão deve ser evitada porque favorece digressões e impossibilita a formulação de um critério para corrigi-la, porque trata-se simplesmente de uma opinião que representa o modo de ver do aluno.

Conforme já citei anteriormente, a avaliação é um dos temas mais discutidos no curso, não obstante, constatei que a relevância dada à avaliação se refere apenas ao aspecto *prático*, descurando dos aspectos teóricos e metodológicos e dos fundamentos epistemológicos da avaliação educacional, em geral, e da avaliação da aprendizagem, em particular. Essa constatação se fundamenta no fato de que, durante todo o período de desenvolvimento desta

⁹³ A prova da qual foi extraída essa questão consta, na íntegra, dos anexos deste trabalho.

pesquisa não foi realizado nenhum momento de estudo desta natureza e, conforme demonstra o próprio currículo do curso⁹⁴, esta área de estudo não é contemplada, todavia; as reuniões para discutir a aplicabilidade dos instrumentos são constantes.

Segundo análise documental e depoimentos de alguns sujeitos, o NEAD fomentou um único momento de estudo sobre avaliação, que se deu na época da mudança do modelo de avaliação no curso. Desse momento em diante, a preocupação sobre os estudos teóricos ficou a encargo da iniciativa dos sujeitos. Assim é que alguns professores-autores, preocupados com a questão, enviam ao Centro de Apoio textos sobre a temática, mas os estudos destes ficam ao sabor do interesse do orientador acadêmico, não havendo, portanto, sistematização nos estudos.

Tudo leva a crer que tal escassez de estudos teóricos explique e justifique não somente a falta de fidedignidade e validade dos instrumentos de avaliação, mas também a confusão conceitual sobre avaliação. Quanto à confusão conceitual, ela está presente nos depoimentos da maioria dos sujeitos, pois não é raro confundirem "*avaliação*" com "*prova*" ou "*prova*" com "*síntese escrita*". Essa confusão conceitual também é demonstrada nos títulos das provas, que são todos do tipo: "*Avaliação de Antropologia*"; "*Avaliação de Filosofia*"; "*Avaliação de Psicologia*"; "*Avaliação de Ciências*", etc. Também aparecem nos discursos do tipo "*não faço mais avaliação*" quando querem se referir à *não aplicação de provas* ou *testes objetivos*, conforme demonstram os depoimentos, a seguir:

"Eu não uso mais *avaliação* na minha sala, prova acabou, não tem mais, não existe prova na minha sala e eu estou vendo um passo grande ..." (A5).

"Para mim a avaliação com consulta é um ponto positivo. Eu sou a favor da avaliação com consulta porque o uso do material dar segurança para a pessoa fazer a avaliação ..." (OA1).

"... A síntese escrita, a gente não quer chamar de prova ..." (C1).

Esses depoimentos revelam uma confusão conceitual de avaliação por entenderem que avaliar significa aplicar prova, que prova com consulta é uma

⁹⁴ O quadro das disciplinas do currículo do curso de Licenciatura consta dos anexos deste trabalho.

avaliação e não um tipo de prova ou, ainda, mudar a designação dada ao que é, do ponto de vista técnico-metodológico, um instrumento de avaliação denominado de prova subjetiva, passando a chamá-lo de "*síntese escrita*". Deduzo que esse comportamento se dê por desconhecimento dos pressupostos epistemológicos da avaliação, bem como de suas abordagens metodológicas, técnicas e instrumentos. Tal confusão conceitual, a meu ver, se dá por falta de domínio do referencial teórico e metodológico da avaliação educacional, que por sua vez, interfere no desenvolvimento de práticas de avaliação consistentes.

Denúncias sobre confusão conceitual e equívocos teóricos por parte dos professores avaliadores não são novidades nas pesquisas sobre as práticas de avaliação no sistema de ensino. Estudos como os de Mediano (1996) e Hoffmann (1996) apresentam resultados nesse sentido mas, particularmente, no ensino fundamental. No entanto, estudos mais recentes como os de Villas Boas (1993), Camargo (1996) e Cardoso (1996), sobre avaliação, revelam que no ensino superior problemas dessa natureza também ocorrem.

Ao dar relevância à questão do conhecimento acerca da avaliação, fundamento-me no fato de que não somente professores sem formação específica, que orientam e avaliam a aprendizagem, confundem conceitualmente a avaliação e elaboram instrumentos de avaliação inadequados que dão problema de duplo entendimento e, conseqüentemente, não avaliam adequadamente a aprendizagem dos alunos, isso também ocorre em relação a professores com formação acadêmica nas áreas de ensino do curso.

Conforme demonstra a análise documental, especialmente das provas aplicadas, a questão da qualidade dos instrumentos se apresenta tanto nos que são elaborados pelos orientadores acadêmicos⁹⁵, quanto nos que recebem contribuições de professores-autores e de professores da equipe pedagógica do NEAD⁹⁶,

⁹⁵ A maioria dos orientadores acadêmicos não tem formação acadêmica específica nas áreas de conhecimento que orientam e avaliam. No momento de realização desta pesquisa, o curso de Licenciatura tinha 16 orientadores acadêmicos, com as seguintes formações: 8 em pedagogia; 2 em história; 2 em estudos sociais; 1 em ciências contábeis com complementação pedagógica (esquema I) em comunicação social; 1 em geografia; e 1 em letras.

¹Tantos os professores-autores quanto os professores que compõem a equipe pedagógica central do NEAD têm formação na área específica de conhecimento que trabalham.

conforme demonstra o diálogo realizado entre os orientadores acadêmicos em uma reunião pedagógica na qual discutiam os problemas de validade e fidedignidade das provas, a seguir:

OAa: _ Eu passei meio dia para fazer a questão e a (...) ⁹⁷ veio e com 15 minutos mudou tudo. Num primeiro momento achei que tinha ficado claro, era exatamente aquilo que eu queria, só que os alunos não entenderam nada. A (...) refez praticamente toda prova que nós tínhamos elaborados, quer dizer, nós tínhamos colocado de uma forma e ela veio: 'Não! Corta isso aqui, faz assim'.

OA3: _ Quer dizer, deu uma polêmica de entendimento da questão. É até interessante essa reflexão, eu acho que quem está de fora, não tem como descobrir, não é só o conteúdo pedido na questão, é também a forma de se fazer entender a questão e isso é meio complicado.

OA2: _ Eu achei que no primeiro momento ela tinha clareado a segunda questão do fascículo 4, mas depois com as dúvidas dos alunos eu vi que não clareou bem, ficou pior do que a que foi feita por nós.

OA3: _ Eu também acho. Porque a gente tinha colocado assim uma linguagem mais simples para o acadêmico.

OA5: _ A questão 1 ficou melhor, mas a questão 2 truncou.

OA4: _ O (...) ajudou a dar uma mexida nas questões da matemática, eu tinha colocado de um jeito, ele chegou deu uma resumida, tirou um pouco das palavras, tentou resumir o final da questão e aí quando chegou lá na hora, nem os alunos e nem nós conseguimos entender o que queria aquela parte, mas era exatamente a palavra que o (...) tirou, deixou a questão sem compreensão para nós e os acadêmicos.

OA3: _ Esse problema talvez ocorreu também porque não lemos a prova depois, em grupo. Ele colocou uma pergunta lá com relação a 'prática', e nós quando nos referimos à prática em sala de aula, a gente usa colocar 'prática pedagógica'. Foi justamente porque os alunos fizeram outra leitura [da palavra prática] ...

OAb: _ Inclusive, os alunos vão se familiarizando com a forma que a gente fala, os nossos conceitos, 'prática pedagógica'. Mas aí o pessoal vem e de repente muda uma certa expressão, é um fora. Foi o que ocorreu também com a [prova de] Matemática.

OAc: _ É que a nossa senha signo é diferente da senha signo dos doutores. A questão é de estabelecer interlocução com nossos acadêmicos.

⁹⁷ Para resguardar a identidade dos professores citados, excluí seus nomes do diálogo.

OA3: _ Na prova de Linguagem anterior a essa, meus alunos reprovaram todos na Linguagem 1 e fui eu quem elaborei a prova, eu acho que a gente tem que dizer quando o 'trem' não está bom e quando está. Eu ainda acho que isso se resolve com os objetivos na avaliação, da gente estabelecer antes o que queremos e ter também um parâmetro para corrigir depois.

OA5: _ Eu acho que a gente tem que parar um pouco, ter um tempo maior para se falar da avaliação. Só que precisa de tempo para fazer isso, eu já participei aqui de momentos mais acentuados de discussões com relação a avaliação, essa realmente ficou muito solta, agora o que precisa ficar como essência é que precisamos discutir aquilo que a gente espera que o acadêmico seja capaz de colocar ali.

OAd: _ A gente que elabora, tem realmente um objetivo principal da resposta, se não for discutido, de repente eu não sei, acho que isso é fatal.

C2: _ Discutir para clarear a pergunta, a pergunta pode não estar clara"⁹⁸.

Dessa situação deduzo que a elaboração de eficientes e eficazes instrumentos de avaliação não está condicionada apenas à formação específica nas áreas de conhecimentos trabalhados no curso, mas também ao domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre avaliação, porque a junção desses conhecimentos permite ao avaliador não somente fazer bons questionamentos sobre os conteúdos trabalhados, mas também expressar coerentemente esses questionamentos nos instrumentos de avaliação, de forma a apresentar validade e, conseqüentemente, dar confiabilidade e credibilidade à avaliação.

O diálogo citado demonstra que os orientadores acadêmicos têm clareza de que os instrumentos não estão bem elaborados e que lhes faltam critérios para correção de questões tão subjetivas; contudo, falta-lhes uma fundamentação teórico-metodológica não somente para detectar, com precisão, onde se encontra a falha, mas sobretudo, para subsidiar suas práticas de avaliadores.

Diante de tais evidências, concluo que tanto as confusões conceituais manifestadas pelos avaliados e avaliadores, quanto a questão da qualidade dos instrumentos de avaliação são conseqüências da escassez de estudos sistemáticos sobre avaliação nos cursos de formação de professores, conforme demonstram

⁹⁸ Os orientadores acadêmicos OAa, OAb, OAc e OAd, não fazem parte da pesquisa, mas estavam inseridos no contexto da cena observada.

estudos como o de Cardoso (1996) e de Villas Boas (1993), ou mesmo as denúncias de Barreto (1993), os quais asseguram que as universidades não dão a devida importância aos estudos sobre avaliação. No caso específico da UFMT, Cardoso revela que:

"Anteriormente, havia no curso de Pedagogia da UFMT a disciplina 'Avaliação e Medidas Educacionais', momento em que não apenas se discutiam técnicas de avaliação, mas que oferecia a possibilidade de se refletir sobre a avaliação e seu valor para o processo ensino-aprendizagem.

Hoje, esse conteúdo foi reduzido a uma unidade temática dentro da disciplina de Didática e, dada a reduzida carga horária destinada ao assunto, seu estudo não se reveste de atenção necessária, sendo, geralmente, 'empurrado' para o final do semestre e visto de forma ligeira e, muitas vezes, superficial.

Não é diferente a situação dos professores que atuam no 3º grau, notadamente os que são oriundos dos cursos de bacharelado, que não costumam possuir formação nesse campo, pois a única exigência para sua contratação tem sido comprovar conhecimento na área de atuação ..." (p. 141).

E isso fica mais claro nas denúncias como as que Barreto (1993, p. 60) faz, do tipo: "Nas faculdades não se ensina mais avaliação e nem didática porque ninguém quer mais saber de estudar avaliação por considerarem que todos sabem avaliar, que é fácil demais avaliar". O mito da facilidade se sobrepôs à necessidade de aprender a planejar e avaliar.

Por outro lado, resultados de estudos como o de Camargo (1996) revelam o quão são importantes nos cursos de formação de professores estudos sistematizados sobre a avaliação educacional, por possibilitarem ao aluno não somente "sair do senso comum aprisionado pelas emoções e passar a transitar pelo conhecimento sistematizado acerca da avaliação escolar, sobretudo, crítico", mas também "a apropriação de elementos teórico-práticos, os quais permitem explicar experiências escolares, passadas e presentes, e fundamentar a prática profissional futura" (p. 290).

As constatações de Camargo (1996) sobre a necessidade de conhecimentos teórico-práticos acerca da avaliação contribuem para se repensar as

como me permitem levantar algumas questões para reflexão sobre modelos de cursos de formação de professores que excluam estudos sistemáticos sobre avaliação educacional. Será que é possível implementar práticas de avaliação inovadoras e, sobretudo, eficazes e eficientes baseadas apenas em conhecimento de senso comum, prescindindo-se de conhecimentos críticos dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da avaliação? Como justificar a ausência de conhecimentos teórico-metodológicos em um curso de formação de professores, cujo currículo estabelecido privilegia a fundamentação teórico-metodológica de conteúdos numa relação com a prática profissional do aluno? A avaliação da aprendizagem como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, só é válida para a atuação dos professores, mas não para a sua formação acadêmica?

A exclusão de estudos sistematizados sobre avaliação na formação dos professores evidencia que a avaliação, como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, embora bastante almejada e defendida, não passa de discurso, porque na prática dos cursos de formação de professores ela é relegada. Como esperar que um professor mude sua prática de avaliação ou que de um momento para outro passe a construir eficientes e eficazes instrumentos de avaliação, de forma que possa avaliar seus alunos com menor subjetividade, se durante o seu processo de formação lhe foi negada a possibilidade de uma formação sistemática neste campo do saber e do saber-fazer pedagógico? Será que pelo simples fato de ser professor, habilitado ou não em determinada área de conhecimento, isto o torna um eficiente avaliador?

Não pretendo encontrar, no limite deste trabalho, respostas a essas indagações acerca da formação dos professores e das práticas de avaliações nesses cursos, mas tais práticas de formação, no que se refere à avaliação educacional, deixam evidentes "o mito da facilidade e a armadilha instrumental" descritos por Barreto (1993, p. 60-61). Por seu lado, o "mito da facilidade" induz à falácia de que todo mundo *sabe* e *pode* avaliar, logo, não precisa estudar e conhecer sistematicamente os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação. Por sua vez, esse "mito da facilidade" conduz à armadilha instrumental que pode colocar em risco a qualidade do processo de avaliação, porque "a armadilha instrumental faz com que se confunda avaliação com mensuração e envolve a utilização de

instrumentos inadequados".

No que se refere à questão da qualidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura, creio que a superação desse problema não esteja, necessária e exclusivamente, na elaboração dos instrumentos "por especialistas"⁹⁹, mesmo porque, segundo Medeiros (1989, p. 117), "é possível que um excelente especialista em preparo de provas não tenha boa comunicação com os alunos e que também não basta ser bom professor da matéria para, necessariamente, saber construir instrumentos de medida".

Contudo, penso que sua solução pode estar em um planejamento prévio e criterioso da elaboração e aplicação da prova, por todos os professores envolvidos diretamente no processo de ensino - orientadores acadêmicos, professores-autores e professores que compõem a equipe pedagógica central do NEAD - de forma que as questões possam ser revisadas com bastante antecedência para que problemas como os de falta de clareza e imprecisões no uso da linguagem possam ser detectados e corrigidos, e as questões possam ter uma conexão com os objetivos, conteúdos e as atividades desenvolvidas no fascículo.

Conforme descrevi no capítulo anterior, a prova é aplicada ao final do estudo do fascículo, e tem por funções tanto qualificar e classificar os resultados da aprendizagem, quanto certificar a aquisição de conhecimentos e habilidades. Neste sentido, ela é instrumento de uma avaliação somativa e, por isso mesmo, deve ser "submetida a um amplo tratamento técnico, o que lhe conferiria uma alta validade e fiabilidade a seus resultados"¹⁰⁰.

Quanto ao sistema de valoração ser considerado por avaliados e parte dos avaliadores como um dos entraves do processo de avaliação, tal percepção se refere, apenas, à qualificação final para efeito de creditação de estudos, uma vez que o sistema de conceitos utilizado nos momentos parciais é defendido e elogiado por todos. Como o processo de avaliação da aprendizagem formal também tem a função de qualificar, classificar e certificar a aprendizagem, cujos propósitos

⁹⁹ CASTILLO ARREDONDO, 1996, p. 15.

¹⁰⁰ *Ibidem*, loc. cit.

consistem em "atestar a posse de conhecimentos e habilidades, certificar a capacidade do aluno para cumprir determinada função ...", a metodologia de qualificação e classificação final da aprendizagem utilizada no curso de Licenciatura - em atendimento ao artigo 9º da Resolução n.º 038/86 do CONSEPE¹⁰² - envolve uma transformação dos conceitos parciais em nota final.

Dessa forma, conforme descrevi anteriormente, o processo de qualificação da aprendizagem no curso utiliza uma metodologia de qualificação e classificação, conjugando dois sistemas, quais sejam, um sistema de conceitos parciais expressos em conceitos e letras de valor relativo, segundo critérios previamente estabelecidos, e o sistema de nota final expresso em números. Na classificação final, os conceitos estão referenciados a uma escala de valor numérico variável, o que dá margem para que a avaliação com finalidade de classificação seja influenciada por valores pessoais do avaliador, tornando-a bastante subjetiva.

Nos depoimentos dos avaliados constatei, o que já havia detectado nas observações, que a maioria não vê diferença qualitativa nessa sistemática de qualificação uma vez que, no final, haverá uma transformação do conceito em um número, cuja escala de valor para a transformação é variável. Além disso, essa transformação é unilateral e, segundo suas percepções, acentua o poder dos avaliadores, no caso, os orientadores acadêmicos, porque a qualificação e classificação final resulta do arbítrio desse grupo de sujeitos, com base em uma escala de valor variável, o que os leva a crer que a classificação final é extremamente subjetiva, conforme esclarece o depoimento a seguir:

"A questão do conceito e do número vai dar a mesma coisa, porque um dia transforma. Me preocupa muito essa questão, porque eu vejo que até para nós mesmo, a gente tenta enganar, porque não tem como fugir (...). Eu acho isso meio autoritarismo porque vamos supor que um acadêmico produziu um trabalho e tirou um conceito B e o orientador depois que vai colocar uma nota, sozinho, utilizando apenas aquela tabela numérica? Por que hoje, com os alunos da gente, nós temos que ter maior cuidado de não pensar no aluno como ele é em termos de comportamento, para que a nota dele seja um reflexo

¹⁰¹ CASTILLO ARREDONDO, 1996, p. 14.

¹⁰² Art. 9º da resolução n.º 038/86: "O professor deverá apresentar, para encaminhamento ao D.A. A., uma única nota final, que espelhará o rendimento do aluno no semestre letivo".

da aprendizagem dele e não seu comportamento pessoal e social. E nós enquanto alunos deste curso? Quem garante que na hora da transformação a pessoa que avalia não se deixe influenciar por outros sentimentos? Se fosse só o conceito seria excelente mas misturar conceito e nota, na realidade não houve nenhum avanço, quer dizer, é a mesma avaliação, em termos de valor..." (A2).

No grupo dos avaliadores também detectei divergências sobre a forma de qualificação da aprendizagem dos alunos. Uns acreditam que foi um avanço qualitativo, outros acreditam que, não somente não avançou como também acentuou negativamente a questão do poder do avaliador. Quanto à questão da acentuação do poder do avaliador, constatei que essa é uma preocupação tanto dos orientadores, quanto dos professores-autores e coordenadores do curso, porque admitem que o poder de avaliar com fins de classificação e creditação de estudos ficou acentuado e a qualificação tomou-se mais subjetiva, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"Eu acho muito complicado esse sistema que nós usamos, porque na medida em que buscamos superar vários impasses na avaliação, tentamos construir um processo de avaliação mais dinâmico, aí eu vejo que tudo isso, ao final, não tem sentido porque precisa ser medido por números, fica uma coisa tão minúscula, esse aspecto do valor, da nota. O construir junto perde seu valor na medida que apenas um avalia. O valor, na verdade, quem atribui sou eu, enquanto a pessoa que está avaliando. Acho extremamente complicado fazer as duas coisas e a gente acaba fazendo a segunda que é a nota simplesmente, porque a legislação exige e valorar é muito pessoal. Quando tenho que transformar conceito em nota eu tenho peso na consciência porque não sei até que ponto estou sendo conivente ou injusta, porque cada B que eu dou é numa situação. O B da Maria pode ser diferente do B do João. E transformar isso e explicar, porque que o B da Maria e o B do João resultaram em notas diferentes, notas que eu dou a partir dos meus conceitos. Eu tenho muita dificuldade, porque o aluno nunca está lá na hora que eu dou essa nota e é realmente muito difícil avaliar a partir apenas do meu valor." (OA5).

"Em geral, eu prefiro conceito porque dá uma margem muito maior do que o número. A nota dá menos jogo de cintura, porque eu acho que em avaliação tem que levar em conta tantas coisas, como era que ele [aluno] estava antes, como é que ele está agora, o esforço dele, a dificuldade da matéria, avaliar é isso tudo (...). Sem dúvida eu acho que fica um poder imenso na mão do avaliador, porque não há possibilidade de medidas de controle também do professor, porque um professor pode interpretar mal ou ser mais radical que um outro, não acho possível controlar totalmente isso. Mas deve ter um controle e a revisão de prova é uma das coisas, porque o poder nunca pode ficar sem controle. O aluno deve ter uma participação, mas uma participação

limitada, não dá para ser uma democracia total ..." (PA1).

"Para mim foi um avanço trabalhar com valoração ainda que atrelado a quantificação (...). A gente inseriu os conceitos estabelecendo determinados critérios - como, fazer relação do conteúdo com a prática, fazer a relação dos conteúdos entre eles - , no sentido de a gente romper um pouco com a coisa da quantificação e tentar trazer a reflexão da avaliação e até dos resultados da avaliação, do processo de desenvolvimento de cada aluno (...). A valoração final do aluno é no semestre, (...), tem três instrumentos que são interdependentes (...). Se isso, efetivamente, na prática, não está completamente digerido mas, a gente já percebe que existe uma preocupação de colocar nas fichas o processo de desenvolvimento do aluno (...). Mas chega uma hora que tem que dar uma nota mesmo, até porque é desse jeito que está estabelecido o sistema, tem que objetivar isso em cima de um determinado valor (...). A questão do poder, ele pode ser maior (...). Aí começa se ver que a questão da subjetividade está posta. Isso de qualquer maneira vai continuar a ser um problema, e eu espero que a gente tenha condição de trabalhar isso de uma forma mais efetiva ..." (C1).

Quanto à qualificação final do rendimento do aluno em cursos a distância, não encontrei nenhuma referência que se assemelhe ao modelo utilizado no curso de Licenciatura. Contudo, pela descrição de autores como Garcia Aretio (1994), Castillo Arredondo (1996), Chacón (1996), Garcia LLamas (1986), Rojas Moreno (1995) e Sánchez Peralta (1995), posso concluir que o sistema de qualificação usado seja o de nota, pelo grau de objetividade inerente ao sistema de notas, uma vez que se trata de qualificar, classificar e certificar conhecimentos e habilidades adquiridos durante o processo de formação que possibilitem o sujeito a desempenhar determinadas funções na sociedade.

Na prática da avaliação da aprendizagem, deduzo que o uso de conceitos, na maioria das vezes, é introduzido por se acreditar que eles expressam a qualidade da aprendizagem, enquanto as notas expressam a quantidade. Tal concepção é equivocada, porque ambos servem à avaliação classificatória como instrumento que expressa a qualidade da aprendizagem do aluno e, neste sentido, segundo Luckesi (1996, p. 78), notas e conceitos equivalem-se.

O uso de conceitos na qualificação da aprendizagem, apesar de "serem menos rígidos" do que o sistema de notas, também, tem limitação na

¹⁰³McDONALD, 1985, p. 8.

medida em que conceitos depreciativos podem estigmatizar e estereotipar o aluno, uma vez que os conceitos, assim como as notas, são usados com fim de classificação da qualidade da aprendizagem do aluno, também são estáticos, porque "permanecerão em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legais" (Luckesi, 1996, p. 34).

É nesse sentido que McDonald (1985, p. 10) alerta para o uso de conceitos, pois, segundo sua percepção, se por um lado os conceitos positivos como: *Excelente, Muito Bom, Bom ou Satisfatório* são facilmente aceitáveis, por outro lado, os conceitos como: *Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Insuficiente e Deficiente* não são aceitáveis por serem extremamente condenatórios e estigmatizantes, provocando bastante constrangimento à pessoa do aluno, prejudicando-lhe o auto-conceito, porque ele se sente ameaçado e depreciado com as conotações desses tipos de conceitos.

Sobre a transformação de conceito em notas, Luckesi (1996, p. 79-90) afirma que isso ocorre em razão de, na prática de avaliação escolar, se trabalhar com média de notas e não com mínimo necessário de conhecimentos. Como a média só pode ser feita com quantidade, os conceitos são baseados em escala de valor numérico, o que permite uma conversão dos conceitos em números e, "a partir daí, basta fazer uma média simples ou ponderada, obtendo-se o que seria a média da aprendizagem do educando no bimestre ou no semestre letivo".

No caso do curso de Licenciatura, o uso da média na qualificação da aprendizagem do aluno é negado, conforme afirmam o OA3 e PA2:

"... A valoração final, a gente vai acompanhando e no final a gente transforma sem a preocupação de estar dividindo, soma isso com aquilo e divide..." (OA3).

"... O conceito é justamente para quebrar essa questão da avaliação mecânica, porque se tem um número, tem a tendência de somar e dividir..." (PA2).

Na prática da avaliação, a classificação final utilizada no curso de Licenciatura é bastante complexa, porque ao mesmo tempo em que não transforma diretamente os conceitos parciais em notas, faz uma classificação final expressa em

nota. Disso deduzo que a nota final resulta da média simples dos conceitos dados às avaliações parciais (meios 1, 2 e 3), conforme exemplo, a seguir, transcrito de uma ficha de avaliação de um dos alunos da pesquisa:

Resultados do 2º semestre/96

	Meio 1	Meio 2	Meio 3	Valoração
Linguagem I	0	0	B+	9,5
Geografia I	0+	0-	B+	9,5
História I	0-	0-	B+	9,0
Matemática I	0	0	B+	9,0

Fonte: Centro de Apoio do NEAD, em Colíder.

Esse exemplo da classificação final, deixa claro que a transformação do conceito em nota segue a escala de valor numérico estabelecida no Regulamento do Curso. Contudo, como se trata de três conceitos, a nota final necessariamente decorre de uma média entre esses três conceitos. Se, em tese, os conceitos parciais são formalmente dados com base nos critérios de avaliação previamente definidos nas fichas de avaliação e estão baseados nos conteúdos e habilidades demonstradas pelos alunos, o mesmo não ocorre com a nota final que é dada tomando por base esses conceitos. Como os conceitos estão referenciados a uma escala de valor numérico variável, permite que a nota final seja dada com base no julgamento particular do avaliador, e isso traz em si um grau muito elevado de subjetividade.

Esta afirmação se fundamenta no fato de que encontrei, nas fichas dos alunos pesquisados, notas diferenciadas para conceitos iguais, tanto em relação aos alunos entre si, como em relação a um mesmo aluno em diferentes disciplinas, como é o caso exemplificado anteriormente, em que o aluno em Linguagem I e Matemática I tem os mesmos conceitos, mas sua qualificação final é diferenciada nessas disciplinas (9,5 para Linguagem I e 9,0 para Matemática I), ou ainda, conceitos

diferenciados para notas iguais, como é o caso da Linguagem I e Geografia I. Daí indaga-se: Qual foi o critério utilizado para a classificação final do rendimento do aluno nessas disciplinas?

A resposta a esta indagação é dada pelo OA3, porque o mesmo assume que, na classificação final, eles observam outros aspectos além dos aspectos do conhecimento e das habilidades desenvolvidas pelos alunos, tais como "participação", "crescimento pessoal", segundo depoimento a seguir:

"... A gente tem procurado avaliar vários aspectos, desde o ensino-aprendizagem, quanto a participação, quanto às mudanças na prática pedagógica do aluno (...)."... A valoração final, a gente vai acompanhando e no final a gente transforma (...). A gente pára, reflete sobre quem foi o aluno em todo esse processo mensal da avaliação, o crescimento dele enquanto profissional, enquanto pessoa, enquanto conhecimento, como é que ele se desenvolveu e atribui um valor..." (OA3).

Nesse sentido, posso inferir que o julgamento do rendimento do aluno deixa de ser criterial, baseado na "superação de objetivos e conteúdos" (Garcia Aretio, 1994, p. 426) e passa a ser baseado nos conceitos particulares dos avaliadores, ou seja, "... notas que eu dou a partir dos meus conceitos" (OA5).

Conforme já me referi no capítulo anterior, se a avaliação, nos diferentes momentos da aprendizagem, deu-se, em tese, sobre os conteúdos estudados e as habilidades adquiridas, a classificação final não poderia ocorrer sobre outra coisa a não ser esses conhecimentos e habilidades. Considerar outros aspectos, como por exemplo, a participação e "... o crescimento enquanto pessoa", é, no mínimo, autoritário como afirma o aluno A2 (cf. p. 130). Se notas e conceitos são equivalentes, do ponto de vista que ambos expressam a qualidade da aprendizagem do aluno, conforme afirma Luckesi (1996, p. 78), qual a necessidade de conjugar o uso de dois sistemas e deixar que a nota final seja uma representação não somente da qualidade da aprendizagem do aluno, mas, também, do juízo de valor do avaliador com base em critérios subjetivos? Considerando que essas notas "permanecerão em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legais" (Luckesi, 1996, p. 34), é justo que elas sejam consignadas tomando-se por base os critérios subjetivos do avaliador?

Como a prática classificatória é realizada única e exclusivamente pelo avaliador, tal prática é arbitrária, porque o avaliador usa do seu poder de avaliar, do arbítrio que lhe é designado formalmente, para determinar o que de fato será considerado para efeito de classificação final: se os conhecimentos e habilidades que o curso desenvolve no aluno ou se, também, outros comportamentos de ordem afetiva. Como os conceitos são referenciados a uma escala de valor numérico variável, dentro da qual o rendimento do aluno é classificado, a definição da classificação final, com fins de creditação de estudos, fica a depender do estado de consciência e até mesmo do humor do avaliador, porque nesse momento o critério de julgamento passa a ser definido pelo avaliador, não mais pelas diretrizes expostas no projeto pedagógico.

Os conceitos, embora transpareçam menos rigidez, não podem ser considerados justos quando são atrelados a uma escala de valor numérico variável, porque deixam margem para que o julgamento e a classificação final não sejam isentos de emoções do avaliador, sendo portanto injusto para com o aluno, sobretudo, quando a avaliação é unidirecional, como é o caso do curso de Licenciatura. No meu entendimento, os conceitos somente são justos e propícios para qualificar o rendimento do aluno quando eles falam por si mesmos, isto é, quando não são atrelados a critérios com base em escala numérica.

Sistemas de avaliação que adotam conceitos baseados em escala numérica são tão ou mais injustos quanto os sistemas que utilizam notas porque, além de acentuar o poder e o arbítrio do avaliador - somente a este compete transformar tais conceitos em números com base em concepções extremamente subjetivas e, portanto, passionais -, a nota resultante da transformação pode não representar necessariamente a qualidade da aprendizagem do aluno, mas apenas parte dessa aprendizagem, porque no seu interior estarão embutidos valores pessoais do avaliador e, neste sentido, a transformação pode ser usada com fins punitivos, para com aquele aluno que não se enquadra no perfil do aluno preconcebido pelo avaliador.

A subjetividade do processo de avaliação, no caso do curso de Licenciatura, acredito, pode ser superada ou atenuada de duas formas:

- a) com a utilização de apenas um sistema de qualificação da aprendizagem, seja por notas ou conceitos, mas sempre referenciados a critérios de qualidade da aprendizagem, previamente estabelecidos;
- b) com a inclusão da auto-avaliação do aluno. Aqui não faço apologia ao uso da auto-avaliação como um momento em que o aluno se dá uma nota, mas como um momento em que o aluno tem a possibilidade de fazer uma reflexão sobre sua aprendizagem, com critérios previamente estabelecidos, tendo por base os resultados manifestos nas qualificações parciais.

A auto-avaliação defendida neste trabalho tem o sentido da avaliação participativa defendida por Luckesi (1996, p. 84), na qual "o professor, a partir de instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram". Através da auto-avaliação o aluno participa efetivamente, tanto da sua aprendizagem quanto da qualificação da aprendizagem. Além do mais, isso permitiria que o arbítrio e, conseqüentemente, o poder, se não extintos, fossem atenuados no processo de avaliação.

4. 2. 4. Período para a realização da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores

Na educação a distância a periodicidade da realização do processo de avaliação, posso dizer, é semelhante à da educação presencial e está atrelada à modalidade, função e propósito da avaliação. Nestes termos, Garcia Aretio (1994, p. 423-25) sugere que o processo de avaliação seja constituído pelas modalidades diagnóstica, formativa e somativa, ocorrendo, cada uma delas, em períodos de tempo delimitados pelas suas funções e propósitos. Assim, a avaliação diagnóstica deve ocorrer no início do curso para que se possa "verificar se o aluno possui os conhecimentos mínimos requeridos para o uso adequado dos materiais auto-instrutivos".

A avaliação formativa ou processual, ainda segundo esse autor, deve ocorrer durante o processo de formação, com o propósito de fornecer dados sobre a aprendizagem do aluno, para que se possa verificar se os objetivos estão sendo

alcançados de forma que o aluno, caso necessite, seja orientado e possa superar as dificuldades encontradas na medida em que adquire as habilidades propostas pelos objetivos. E, por fim, a avaliação somativa deve ocorrer ao final do processo de formação, sendo uma consequência da avaliação formativa e tendo por propósito certificar conhecimentos e habilidades adquiridas durante o processo de formação em função dos objetivos do curso.

Atualmente, o processo de avaliação ocorre mensalmente e, tomando por base os depoimentos de avaliados e avaliadores, constatei que, no que se refere aos meios 1 e 2, a maioria concorda que esse período para realização da avaliação tem sido adequado e suficiente, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"O intervalo de trinta dias, para estudo e avaliação do fascículo, tem sido adequado, porque dá para haver uma boa aprendizagem e para a gente ir fazer uma avaliação do meio 2 mais preparada ..." (A3).

"Trinta dias é suficiente para que façamos todo o processo de orientação e avaliação. Esse período também tem atendido às necessidades dos alunos, porque dá tempo deles estudarem e realizarem a avaliação do fascículo sem correria." (OA1).

Por outro lado, uma pequena parcela de avaliados acredita que a realização da avaliação deveria levar em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos e, portanto, não deveria ter período demarcado para realizá-la, conforme depoimento, a seguir:

"O intervalo entre uma avaliação e outra vai depender do ritmo do aluno. Tem aluno que questiona dizendo que é pouco tempo, que não deu conta de ler. Às vezes, tem aluno que no momento de fazer o meio 1 diz que ainda não conseguiu fazer a síntese do meio 1 e nem responder as atividades do fascículo. Enquanto isso tem outros, como é o meu caso e do nosso grupo de estudo, que em uma semana estamos preparados, já estudamos individualmente, depois nos reunimos e discutimos os conteúdos estudados e no final fazemos todas as atividades, mas temos que ficar esperando pelos prazos que o NEAD estabeleceu, o nosso ritmo de aprendizagem não é levado em conta." (A5).

Um dos orientadores acadêmicos também destaca o ritmo de aprendizagem como determinante para definição do período de realização do

processo de avaliação, conforme esclarece seu depoimento, a seguir:

"... Acho que depende muito de fascículo para fascículo e de aluno para aluno, o interesse do aluno, levando-se em conta também aluno e fascículo, porque um aluno pode ter dificuldade em um fascículo e em outro não (...). Tem o caso dos alunos mais lentos, que por mais que nós façamos as orientações, de grupo e individual, eles apresentam dificuldade de interpretação e de escrita. Por outro lado tem alunos que antes desse prazo já estão preparados, principalmente os alunos que estão nos fascículos da frente. Então, a questão do tempo entre as avaliações, no sentido de que haja uma melhor aprendizagem, depende muito desses fatores ..." (OA5).

Quanto à questão do ritmo de aprendizagem, "considerar a existência das diferenças individuais, sobretudo no campo dos estilos cognitivos" é um dos postulados da educação a distância e um dos fundamentos da teoria da autonomia e independência formulada por C. Wedemeyer e M. Moore (apud Garcia Aretio, 1994, p. 66-67), na qual uma de suas premissas consiste no fato de o aluno ter a "liberdade para escolher o ritmo de seus estudos e decidir sobre os objetivos, meios didáticos, avaliação ...". Entretanto, como considerar o ritmo de aprendizagem em um curso que utiliza as metodologias de ensino a distância e presencial e, sobretudo, é um projeto institucional para qualificação de professores do sistema público de ensino, que tem prazo de início e fim?

Acredito que, no caso do curso de Licenciatura, a própria estrutura organizacional e funcional da sistemática de avaliação propicie o atendimento das individualidades e ritmos de aprendizagens dos alunos, visto que, conforme descrevi no capítulo anterior, em tese, ao aluno é dada a oportunidade de:

- a) fazer o primeiro momento de avaliação tantas vezes seja necessário, até ele apresentar um nível de compreensão satisfatória dos conteúdos estudados e, além do mais, o aluno só pode fazer o segundo momento de avaliação (prova escrita) se tiver alcançado o conceito mínimo (Bom), que é o padrão mínimo de desempenho formalmente estabelecido para todas as avaliações;
- b) refazer por mais duas vezes consecutivas a prova escrita, caso não consiga o conceito mínimo na primeira prova, e os processos de orientação e avaliação, atendendo às suas necessidades e, por fim, o aluno pode ficar em dependência,

após valoração semestral, caso não consiga a média mínima para os créditos dos estudos¹⁰⁴.

Como se vê, a estrutura e funcionamento do processo pedagógico do curso e seu sistema de avaliação deixam evidente uma grande preocupação com o ritmo de aprendizagem do aluno, especialmente dos alunos considerados de ritmo mais lento, embora os alunos de ritmo de aprendizagem acelerado tenham que se adequar ao período planejado para as atividades acadêmicas. Com relação aos alunos de ritmo de aprendizagem acelerado, creio que isso ocorra não em virtude de descaso para com eles, mas em razão de carência de recursos humanos, no âmbito administrativo, que possibilite aos orientadores se dedicarem única e exclusivamente ao processo pedagógico, conforme esclarece um dos orientadores acadêmicos, a seguir.

"... Acho que a burocracia educacional atrapalha um pouco essa questão [do ritmo] que, de uma certa forma, atrapalha até o rendimento do processo educativo como um todo, porque, por exemplo, são tantas as atividades burocráticas que o orientador tem que fazer, que na verdade finda faltando tempo para ele se dedicar a estudar mais profundamente os conteúdos que vai orientar e avaliar..." (OA5).

Por outro lado, trata-se de um curso em que a autonomia e o ritmo de aprendizagem do aluno estão condicionados aos objetivos do curso e flexibilizados no seu planejamento. Portanto, há um equívoco ao se considerar que o ritmo de aprendizagem do aluno não é respeitado e, reafirme-se, na educação a distância formal, autonomia e ritmo de aprendizagem não significam que o aluno faça o que quer e quando quer; tudo necessita ser criteriosamente planejado, de forma a atender os interesses do aluno e os objetivos do curso.

O ritmo e a autonomia na educação a distância formal, entendo que estão, precisamente, no período necessário para a aprendizagem do aluno. Isto é, o tempo que ele leva para aprender não está mais condicionado ao período de hora-aula ministrado pela instituição de ensino e, a autonomia, nesse caso, consiste em o

¹⁰⁴ Artigo 32 do Regulamento do Curso e Deliberação do Colegiado de Curso (Ata n. 2 em 06 de março de 1997).

aluno estabelecer qual o período lhe é mais apropriado para estudar.

Dessa forma é que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura são planejados, considerando-se uma margem de tempo suficiente para que o aluno não somente estude os conteúdos para fazer uma avaliação, mas que, sobretudo, assimile os conteúdos estudados e faça uma relação analítica entre os referenciais teóricos dos fascículos e sua prática profissional. Por isso se faz necessário que tanto o período de estudo quanto o de realização da avaliação sejam planejados de forma a atender todos os alunos, atentando para que nenhum deles seja prejudicado, por exigüidade de tempo, em seus processos de aprendizagem.

Quanto ao seminário, a maioria dos avaliados e parte dos avaliadores percebem que a questão do tempo destinado à preparação e ao estudo tem sido insuficiente, o que tem, conseqüentemente, interferido na qualidade dos trabalhos apresentados. Por dedução, acredito que, visto pelo ângulo da qualidade dos trabalhos, o tempo de preparação do seminário tem interferido na avaliação da aprendizagem realizada nesse momento de avaliação, conforme os depoimentos, a seguir:

"O ponto negativo do meio 3 é o pouco tempo para pesquisa. Acho que nos próximos seminários deveriam dar o tema bem antes, uns dois a três meses antes para a gente ter mais tempo para a pesquisa, para a gente ir estudando, ir preparando as coisas, mesmo que nesse intervalo tenha avaliação." (A6).

"O prazo de preparação do seminário é curto demais, teria que ter mais prazo para poder pesquisar melhor e se preparar melhor, porque está muito rápido, tudo muito corrido." (A9).

Essa também é a opinião de um dos orientadores acadêmicos, em cuja percepção, o tempo destinado a estudo e preparação do seminário é insuficiente para que os alunos possam realizar bons trabalhos de pesquisa, conforme seu depoimento, a seguir:

"... Quanto ao seminário, eu vejo que o fator tempo tem implicado na sua qualidade, no sentido de que poderíamos ter trabalhos melhores se os alunos tivessem mais tempo para fazer uma pesquisa mais profunda." (OA5).

Com relação à questão da exigüidade de tempo para preparação do trabalho, deduzo que isto ocorra em razão da própria estrutura organizacional do curso, que é semestral, e do sistema de avaliação, que é composto por três momentos específicos e o seminário faz parte como um fechamento tanto do processo de avaliação, quanto do semestre letivo, para atender aos requisitos de crédito.

De acordo com as observações, o seminário é planejado e preparado pelos orientadores acadêmicos, durante a maior parte do semestre letivo. Inicialmente, o tema é escolhido em reunião da qual participam professores da equipe pedagógica central do NEAD e todos os orientadores acadêmicos. Posteriormente, os orientadores, com auxílio da equipe pedagógica central, dão início ao processo de coleta de material sobre o tema que, após reprodução, é repassado ao aluno. E, mais ou menos, um mês antes da apresentação dos trabalhos, todas as atividades de orientação de fascículo e realização de avaliação são suspensas e os orientadores se dedicam exclusivamente à orientação do seminário.

Considerando-se que a apresentação de um seminário requer, preliminarmente, estudos teóricos consistentes e, muitas vezes, requer pesquisas empíricas, um mês talvez não seja suficiente para os alunos se dedicarem à pesquisa, elaboração escrita e exposição dos trabalhos com alto índice de qualidade metodológica e de conteúdo.

Nesse caso, creio que a saída é uma discussão em âmbito de Colegiado do Curso, de forma que as reivindicações dos alunos sejam analisadas e, o seminário, de fato, venha a se tornar uma técnica de estudo que proporcione aprendizagem mais consistente por meio da pesquisa, possibilitando ao aluno reconstruir o conhecimento através de suas próprias interpretações e elaborações, tonando-o sujeito e parceiro do/no processo de ensino e aprendizagem, além de fomentar a iniciativa do aluno, combatendo a receitas prontas, ajudando-o a compreender e a questionar conhecimentos.

4. 2. 5. Sujeito da avaliação na perspectiva de avaliados e avaliadores

Quanto à dimensão *quem avaliar*, esta foi a que mais encontrei divergências de percepções dentro e entre os grupos de avaliadores e avaliados. As divergências de percepções, demonstradas nos depoimentos, não me surpreenderam uma vez que, durante as observações, elas já se configuravam, porque os sujeitos expressavam seus descontentamentos abertamente, especialmente em ocasiões como reunião pedagógica e momento de aplicação da prova.

As convergências entre e dentro dos grupos de sujeitos, conforme demonstram seus depoimentos, referem-se, particularmente, às avaliações da aprendizagem realizadas no primeiro e no terceiro momento formal de avaliação (meios 1 e 3). Por sua vez, as divergências entre e dentro dos grupos de sujeitos são evidentes quando se trata da elaboração do instrumento aplicado no segundo momento de avaliação (meio 2), que, no caso, é a prova.

Entre os teóricos da educação a distância, há um consenso de que a avaliação ocorra tanto através da auto-avaliação quanto da hetero-avaliação. Dessa forma, deduzo que a questão "*do direito e do poder de avaliar*"¹⁰⁵ a aprendizagem estenda-se a todos os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico, que são os alunos, os professores e os orientadores acadêmicos. Contudo, segundo Chacón (1996, p. 5-11), os responsáveis pelas avaliações dependem das funções e dos propósitos da avaliação.

Segundo esse autor, quando se tratar, por exemplo, da avaliação formativa, que tem o propósito de oferecer apoio ao estudante durante o processo de aprendizagem, "tanto alunos quanto [o] corpo docente de uma área acadêmica, tanto em nível local como central, podem participar coletivamente da função de avaliar". Os alunos participam através da auto-avaliação, que lhes permite ter o autocontrole da sua aprendizagem. Entretanto, quando se tratar da avaliação somativa, cujo "propósito essencial é assegurar que a certificação que recebe o

¹⁰⁵ Barbierapud HADJI, 1994, p. 53.

estudante corresponde a um nível de competência desejada", esta deve ser uma prerrogativa exclusiva dos professores.

Uma das diferenças entre a educação presencial e a educação a distância está na forma de execução do processo de avaliação da aprendizagem, e esta diferença se dá em virtude das peculiaridades da educação a distância, que consiste, sobretudo, na separação tempo e/ou espaço das ações docentes e discentes. Com base nessas peculiaridades, o sistema de avaliação da aprendizagem na educação a distância é compelido a separar a produção dos instrumentos de avaliação, de sua administração e da avaliação em si (qualificação).

Assim como há um consenso, por parte dos teóricos da educação a distância citados neste trabalho, de que o processo de avaliação da aprendizagem, no que se refere à avaliação em si, seja realizado por todos que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem, dependendo das funções da avaliação, também há um consenso de que, quando se tratar da produção dos instrumentos de avaliação, com fins de certificação de conhecimento, esta deve ser, segundo Chacón (1996, p. 11), uma tarefa e função do especialista em conteúdos e estes instrumentos devem receber um tratamento técnico por parte dos especialistas em avaliação. Mesmo nos sistemas considerados descentralizados, que outorgam grande responsabilidade aos Centros de Apoio¹⁰⁶ da instituição de ensino, a elaboração das provas não é função do orientador acadêmico e sim, da equipe pedagógica central.

De acordo com Chacón (1996), em um sistema de avaliação descentralizado, os orientadores acadêmicos podem participar das fases do processo de avaliação, realizando tanto atividades em conjunto com a equipe central, quanto atividades em nível local, tais como:

- Em parceria com a equipe central: organizar banco de itens ou questões e de tarefas, elaborar tarefas complementares aos alunos, realizar controle prévio das provas e tarefas, distribuir provas e tarefas, qualificar (valorar) os instrumentos

¹⁰⁶ Em instituição como a UNED-Espanha, o local onde se estabelece a sub-sede administrativa é denominado de Centro Regional (GARCÍA ARETIO, 1986, p. 155, passim).

aplicados, dar informações de retomo das avaliações aos estudantes, e registrar as qualificações dos estudantes.

- Em nível local: entregar os certificados ou títulos aos alunos.

Tomando um outro caminho, o curso de Licenciatura optou por delegar aos orientadores acadêmicos a responsabilidade por todo o desenvolvimento do processo de avaliação, incluindo desde as etapas de observação, análise e valoração das atividades de avaliação, até a elaboração, aplicação e julgamento dos instrumentos de avaliação.

Com base nos dados coletados nas entrevistas e nas observações, constatei que, se por um lado todos aceitam que os orientadores acadêmicos realizem os processos de observação, análise e valoração de todas as atividades de avaliação, bem como a aplicação dos instrumentos de avaliação, o mesmo não ocorre quando se trata da elaboração do instrumento aplicado no segundo momento de avaliação, a prova.

Quanto à avaliação da aprendizagem realizada no primeiro momento, posso dizer que há uma aceitação tácita por todos, uma vez que nenhum questionamento foi feito sobre a quem compete produzir e aplicar os instrumentos e julgar a produção do aluno. Conforme já citei no capítulo anterior, essa etapa da avaliação é realizada pelos orientadores acadêmicos, tendo por instrumentos de avaliação, tanto as atividades ou exercícios elaborados pelos professores-autores e contidas no interior dos fascículos, quanto a síntese do fascículo solicitada pelos orientadores acadêmicos aos alunos.

A mesma aceitação foi evidenciada no terceiro momento de avaliação que é constituído pelo seminário. Todos são a favor de que o seminário seja uma técnica de estudo cujos trabalhos sejam elaborados e apresentados pelos alunos. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem do seminário, também há uma aceitação tácita da maioria, de que deve ser realizada pelos orientadores acadêmicos, embora um dos orientadores acadêmicos acredite que a equipe técnica pedagógica da coordenação central do NEAD pudesse contribuir nesse momento, visto que eles participam como espectadores das apresentações dos trabalhos,

conforme esclarece o seu depoimento, a seguir:

"... O seminário seria uma oportunidade que os professores de Cuiabá teriam para nos auxiliar na avaliação dos alunos, porque como são vários grupos apresentando ao mesmo tempo, nós não ficamos em todas as salas, temos que nos dividir, ficando um por sala, e geralmente a equipe de Cuiabá também se divide, fica um por sala, mas dificilmente eles interferem, e quando acaba o seminário todos vão embora e eu acho que eles poderiam ajudar a fazer anotações sobre o grupo de forma que, quando nós fôssemos fazer a avaliação dos grupos, a gente levasse em consideração também as anotações deles, porque afinal de contas, muitos deles são autores dos fascículos que os alunos usam e todos entendem de metodologia e têm mais experiência nessa parte do que nós, que agora é que estamos fazendo um trabalho dessa natureza. Por exemplo, nesse seminário que era sobre o livro didático de Estudos Sociais, exatamente dentro das áreas das professoras de geografia e história que estavam presentes, mas elas não se manifestaram. Isso eu achei tremendamente negativo, elas tiveram a oportunidade de avaliar, no mínimo, sete grupos. Elas perderam uma oportunidade de avaliar o aluno, tanto no conteúdo quando na metodologia e de nos auxiliar na avaliação ..." (OA2).

Segundo um dos coordenadores do curso, essa não interferência tem a intenção tanto de legitimar as ações dos orientadores acadêmicos quanto de proporcionar o exercício da autoridade por parte deles, conforme depoimento a seguir:

"... A gente sempre tem procurado legitimar a ação dos orientadores nos seminários. A posição da equipe daqui nunca é de interferência durante o seminário, a não ser que seja buscado, mas a gente orienta, assessora o orientador antes, mas não interfere exatamente para que eles possam exercer efetivamente a autoridade. Se tem algum problema que a gente percebe de conteúdo, a gente trabalha depois ..." C1.

Sem dúvida, o posicionamento da equipe central do NEAD, do ponto de vista administrativo, pode ser considerado louvável, mas quando se trata do processo pedagógico em si, acredito que a melhor postura seria a da parceria entre orientadores acadêmicos e professores da equipe técnica pedagógica, em que todos se envolvessem no processo de ensino e avaliação, porque, conforme afirma Henri (1985, p. 28), no ensino a distância, "o professor conserva o papel de informador dos saberes e das técnicas e de organizador de conhecimentos". Considerado-se que um dos fundamentos da educação a distância é o trabalho em equipe, não faz sentido a não interferência do professor da equipe central num momento de trabalho

pedagógico e, sobretudo, quando ele está presente.

Por outro lado, no que se refere à avaliação da aprendizagem na educação a distância, segundo Chacón (1996, p. 5), uma das formas mais propícias de realizá-la é dividir, entre a equipe pedagógica central e os orientadores acadêmicos locais, a função de realizar a avaliação da aprendizagem. Garcia Aretio (1994, p. 423) também segue nessa direção ao afirmar que a ação de avaliar a aprendizagem não deve ser responsabilidade de apenas uma pessoa, visto que o processo de ensino está distribuído entre diferentes protagonistas.

Dessa forma é que, assim como o orientador OA2, creio que a avaliação da aprendizagem, em especial do seminário, uma atividade pedagógica realizada coletivamente e apresentada publicamente, deveria receber as contribuições dos professores da equipe pedagógica central, não somente na preparação do seminário, fornecendo material, como já acontece, mas, sobretudo, na avaliação da aprendizagem, porque seus posicionamentos certamente contribuiriam no aprimoramento dessa técnica de estudo, auxiliando, por fim, no processo de aprendizagem do aluno.

A maior divergência, conforme já enunciei anteriormente, ocorre com relação à elaboração dos instrumentos de avaliação usados para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos no segundo momento de avaliação. De acordo com a percepção dos avaliados, as provas devem ser elaboradas pelos orientadores acadêmicos. A justificativa que eles dão para seus posicionamentos é que, primeiro, os orientadores acadêmicos conhecem a realidade educacional dos alunos e não teria sentido lógico a prova ser construída por outra pessoa; segundo, a linguagem que os orientadores usam na prova é mais acessível por está adequada ao nível de compreensão dos alunos.

Contudo, um fato desconexo predomina nos posicionamentos desses alunos, pois na medida em que defendem que seja o orientador acadêmico o sujeito responsável pela elaboração das provas, uma maioria também critica a elaboração dessas provas porque, segundo suas percepções, as provas são mal elaboradas, apresentando, especialmente, problema de compreensão, conforme mencionei anteriormente. Alguns alunos pressupõem que a má elaboração talvez se deva à

falta de formação acadêmica específica dos orientadores para orientar e avaliar todos os conteúdos, e isto, segundo eles, acaba prejudicando tanto o processo de ensino (orientação), quanto o processo de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, conforme depoimentos a seguir:

"Eu acho que as provas devem ser feitas pelos orientadores, porque eles estão acompanhando a gente aqui e têm conhecimento de como devem ser elaboradas (...). Mas, quanto à formação, eu acho que se ele [orientador acadêmico] tiver bem preparado, tem mais facilidade, porque ele tem conhecimento daquilo que está ensinando. Enquanto outro que não é formado na área, que tem formação em pedagogia, pode saber ensinar, mas não como uma pessoa que tem formação específica, no conteúdo pode deixar a desejar (...). Então, a formação em conhecimento específico, pelo que eu estou notando aqui, acho que ajuda muito. Seria mais interessante que aqui no Centro de Apoio tivesse orientadores por área." (A1).

"Eu acho que seria o orientador, porque ele está mais próximo do aluno, vivenciando a realidade do aluno e tem como relacionar com a prática e ele sabe o nível que o aluno está. E se o autor for elaborar, ele vai elaborar simplesmente dentro do conteúdo do fascículo. Para nós seria interessante que o orientador elabore, porque a gente está percebendo que temos mais acesso, mas isso está facilitando ou não? Porque na orientação a gente percebe, em alguns orientadores, que a falta de formação específica atrapalha porque, às vezes, quando ele está orientando determinada disciplina, não sei se por ele não está apto, a gente percebe insegurança em determinado assunto, não sei se é por não está na área e não tem domínio específico daquela ciência, não dominar realmente o conteúdo. Aí fica aquela coisa muito de fascículo, de repassar só o que está ali, não aprofunda. Se a gente leu o fascículo em casa é suficiente, quando a gente sai da orientação, sai do mesmo tamanho que entrou (...). Já teve momento em que as questões [da prova] vêm muito confusas, não houve compreensão, tiveram que de repente reformular, alguma coisa nesse sentido ..." (A5).

Apenas uma minoria dos alunos acredita que a falta de formação específica dos orientadores acadêmicos, nas áreas de conhecimento que orientam e avaliam, não prejudica nem a aprendizagem e nem sua avaliação. Para esses alunos, o estilo de linguagem usada pelo avaliador é de essencial importância na comunicação entre avaliador e avaliado, isto é, para eles não basta ter a formação específica para orientar e avaliar, tem que haver, também, entendimento da forma de expressão escrita (linguagem utilizada) entre avaliados e avaliadores e, nesse sentido, eles acreditam que tanto o autor do fascículo como os professores da equipe central do NEAD prejudicariam essa comunicação porque a linguagem

utilizada por eles não está no nível de compreensão do aluno, conforme as exposições, a seguir:

"Eu acho que a elaboração da avaliação deve ser feita pelos orientadores porque, primeiro eles lêem o fascículo e têm um entendimento. O autor do fascículo tem uma linguagem e uma visão diferente. Quanto à questão de os orientadores não serem formados em todas as áreas de conhecimentos trabalhada no curso, não é motivo para não se elaborar uma boa prova. Eu acho que para fazer uma boa avaliação tem que dominar a técnica de avaliação e isso os orientadores têm. E tem a linguagem que o autor usa que não foi bem interpretada ..." (A6).

"Eu acho que quem trabalha com o aluno é quem tem que fazer a avaliação. O pessoal daqui deve elaborar as provas porque eles sabem o nível em que estamos. Eu acho que a falta da formação específica não prejudica nem a orientação e nem a avaliação. Eu acho que os nossos orientadores têm um domínio muito bom e estão por dentro do conteúdo ..." (A7).

No entanto, encontra-se contradição nessas consignações na medida em que os alunos acreditam que a falta de formação não é empecilho para orientar e avaliar a aprendizagem, ao serem indagados sobre suas percepções com referência ao segundo momento de avaliação, eles indicaram que a falta de entendimento das questões da prova é um problema porque chega a afetar o desempenho deles, conforme suas exposições, a seguir:

"Agora as provas estão ficando até mais claras, antes eles formulavam questão que a gente não tinha muito entendimento e começava a gritar mesmo, a falar. Hoje o aluno não se cala (...), se tem uma pergunta que não está muito esclarecida eles [orientadores acadêmicos] têm que dar esclarecimento, têm que ler, explicar e esclarecer realmente o que eles estão querendo com aquela pergunta ..." (A6).

"... Nessa última prova de ciências que eu fiz, deu problema de entendimento, houve muita dúvida, inclusive eu respondi uma pergunta lá e eu não tinha certeza se era aquilo mesmo que eles queriam, a maioria da sala estava com dúvida sobre o que eles queriam com aquilo lá. Eu respondi em dúvida, porque a pergunta não estava bem formulada." (A7).

Fica evidente a parcialidade desses alunos que, mesmo admitindo a má elaboração das provas e repudiando a falta de clareza e objetividade de suas questões, ainda assim preferem que o orientador continue a elaborá-las, mesmo sabendo que quem elabora essas questões, na maioria das vezes, são os

orientadores acadêmicos. O comportamento desses alunos talvez se explique pelos fortes laços afetivos existentes entre eles e orientadores acadêmicos.

No grupo dos avaliadores, a divergência de opinião também é predominante. Para a maioria dos orientadores acadêmicos e um dos coordenadores, quem deve elaborar as provas são os orientadores acadêmicos, embora admitam a parceria (elaboração conjunta), as contribuições e sugestões dos professores-autores e/ou dos professores especialistas em conteúdos da equipe pedagógica do NEAD, conforme esclarecem os depoimentos, a seguir:

"... Eu defendo que nós, orientadores, façamos as avaliações, porque nós orientamos, trabalhamos os conteúdos, temos clareza desses conteúdos, e se temos clareza do conteúdo do fascículo porque fazemos orientação, por que não elaborar uma avaliação? Eu acho que a gente é capaz de fazer isso. A gente poderia está recebendo contribuições de quem elaborou o material, até porque são pessoas que fizeram os fascículos e têm um conhecimento que tem que ser respeitado, mas isso não impede que a gente faça a nossa. Eu não vejo a pessoa que fez o fascículo como superior à pessoa que orienta, até porque eu defendo que a pessoa que orienta ela tem que ter domínio do conhecimento, do conteúdo, ele tem que ter o básico do fascículo, da essência do fascículo." (OA3).

"Eu acho que deve ser o orientador a fazer a avaliação, porque ele está fazendo a orientação, a correção e a revisão. Com relação à elaboração, às vezes, há algumas dificuldades (...). A avaliação feita por um especialista em conteúdo poderia ter mais consistência do ponto de vista do conteúdo, mas eu acho que ele teria que vir conhecer quem ele estaria avaliando porque, não tem sentido fazer uma avaliação e mandar para ser aplicada, desconhecendo a realidade à qual ela vai ser aplicada. Os orientadores tentam fazer o máximo possível, não usar muito os termos difíceis numa avaliação, porque quanto mais você complica a forma de o aluno entender a pergunta, mais difícil é dele responder. Eu acho inclusive que se o autor ou o professor especialista em conteúdo tivesse trabalhando diretamente com o acadêmico não tem nem dúvida que se teria um nível de elaboração muito superior, nem se discute isso, mas ele tinha que estar participando de todos os momentos." (C2).

Apenas um dos orientadores acadêmicos pesquisados admite que não tem condição de orientar e avaliar conteúdos sobre os quais não tem domínio profundo e acredita que os professores-autores e/ou os professores da equipe pedagógica do NEAD se não construíssem os instrumentos de avaliação poderiam, no mínimo, contribuir indiretamente com a tarefa de construir os instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo partes do assunto que deveriam ser

abordadas, etc, conforme demonstra seu depoimento¹⁰⁷ a seguir:

"Eu acho que se a avaliação é para verificar se os objetivos do fascículo foram alcançados, quem deve elaborar a avaliação é quem produziu o material, porque só quem produz tem realmente condição de saber o que quer. E, nesse sentido, eu penso que se o autor não elaborasse as avaliações, pelo menos fizesse sugestões de pontos a serem abordados e como poderiam ser abordados por nós orientadores. Eu sinto necessidade de os fascículos das disciplinas que eu não tenho formação, trazerem um roteiro de abordagens específicas do assunto aonde eu pudesse depois formular questões ou também fazer orientação. Porque o meu trabalho é um trabalho de um pedagogo e de professora da minha área de formação. E, nessas áreas eu me sinto à vontade para trabalhar os conteúdos, mas quando sai do meu domínio de conhecimento eu tenho muita dificuldade e sei que não estou ajudando em nada o acadêmico, estou apenas repetindo o que está no fascículo. A falta de formação na área que se está trabalhando atrapalha, esse é o ponto fundamental de se fazer uma boa avaliação ..." (OA1).

Conforme descrevo no item sobre a metodologia de avaliação desenvolvida no curso de Licenciatura, todos, avaliadores e avaliados, percebem que a má elaboração das provas é um problema sério que deve ser superado porque, de uma certa forma, tem contribuído para que o processo de avaliação não tenha a devida credibilidade. Contudo, todos os avaliados (alunos) e alguns avaliadores (orientadores acadêmicos) defendem que o orientador acadêmico seja o responsável exclusivo pela elaboração desses instrumentos de avaliação, mesmo reconhecendo que esses instrumentos são mal elaborados e que suas questões, na maioria das vezes, dão margem à dupla interpretação.

Os alunos e orientadores acadêmicos, ao argumentarem que os autores do material didático não devem elaborar os instrumentos de avaliação porque estão longe e não interagem diretamente com o aluno, negam os pressupostos da educação a distância que é essencialmente fundamentada nas variáveis distância no tempo e/ou no espaço, nos mais diferentes níveis, em que "as condutas docentes têm lugar à parte das condutas discentes ..." ¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Em conversas informais com outros orientadores acadêmicos que não fazem parte da amostragem, também obtive essa informação.

¹⁰⁸ Sarramona (1991), apud GARCÍA ARETIO, 1994, p. 38.

Argumentar que os professores-autores não devem elaborar os instrumentos de avaliação, porque suas linguagens estão além da compreensão dos alunos, é, no mínimo, por um lado não acreditar na possibilidade de superação de estágios elementares para estágios complexos na formação desses alunos ou, por outro lado, o que me parece mais preocupante, reconhecer que o material didático elaborado por esses profissionais também são incompreensíveis do ponto de vista da linguagem referencial das ciências, mas os limites deste trabalho me impossibilitam de confirmar ou negar tal suposição.

Contudo, considerando-se que todos os professores-autores são habilitados nas áreas de conhecimentos sobre as quais elaboraram os fascículos e têm larga experiência profissional nos diversos níveis de ensino e, considerando-se, também, que o processo de elaboração pelo qual passou cada fascículo foi criterioso, descarta-se, em princípio, a suposição de que os materiais didáticos são incompreensíveis, visto que, cada um dos fascículos foi coletivamente discutido e revisado pelos professores-autores e os membros de cada área de conhecimento da equipe pedagógica do NEAD. Esse procedimento também foi fomentado com os professores-autores que não residiam em Cuiabá, conforme correspondência em arquivo¹⁰⁹, em que a interatividade era realizada por meio de correspondências entre os professores-autores e o NEAD.

Alguns professores-autores também buscaram na experimentação superar a questão da dificuldade de entendimento e, para isso, testaram os fascículos com alunos do curso de pedagogia presencial da UFMT para verificar, especificamente, a questão da adequação da linguagem utilizada, conforme depoimento de um dos professores-autores, a seguir:

"... As lições foram lidas por um grupo de quinze alunos daqui do curso da sede antes de serem publicadas. Nós escrevíamos, chegávamos a um texto que julgávamos estar bom, aí eu distribuía para esses alunos, eles liam as lições e anotavam as palavras que eles não entendiam, frases que não faziam sentido

¹⁰⁹ Na análise documental, encontrei diversas correspondências entre professores-autores de outras Universidades, que escreveram os fascículos de algumas disciplinas, com a equipe do NEAD, nas quais se discutia o conteúdo e a forma como abordá-lo, visando melhorar a compreensão do aluno, o que ilustra o quanto era criterioso, coletivo e interdisciplinar o processo de elaboração do material didático.

nenhum para eles. Tem determinadas palavras que não tem como excluir do texto, porque elas são específicas e é importante que fique do modo como é. Então nós criamos um glossário com as definições dessas palavras no final de cada fascículo, essas definições foram produzidas pelos próprios alunos que faziam a pesquisa bibliográfica, extraíam do dicionário os conceitos específicos. Depois nós nos reuníamos, eles liam para o grupo e, se todo mundo entendesse, o texto era incluído no glossário. Esse processo também ajudou a melhorar um pouco o texto e de alguma forma isso foi um processo de avaliação do texto. Essa experiência de trabalho com os alunos deu uma idéia de como poderia ser o processo do orientador com o aluno lá ..." (PA4).

Nenhuma das argumentações dos alunos e da maioria dos orientadores acadêmicos é justificável, visto que uma das características definidoras da educação a distância é a separação espacial e/ou temporal entre professores e alunos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, embora, no caso do curso de Licenciatura, esta separação não seja absoluta. Portanto, deduzo que tal posicionamento se explique pela disputa de poder implícita e velada no campo da elaboração dos instrumentos, porque o processo em si de avaliar (aplicar, julgar, valorar, tomar decisões sobre a promoção ou não dos alunos e informá-los sobre os seus rendimentos) não é propriamente questionado, mas apenas a elaboração da prova.

Ao analisar os depoimentos dos professores-autores, detectei que em nenhum momento eles revelaram vontade de assumir exclusivamente as funções de avaliador, nem tampouco reivindicam para si as tarefas de aplicar os instrumentos, todavia, reivindicam a função de elaborar os instrumentos e avaliar o resultado da aprendizagem dos alunos por julgarem que para avaliar é necessário ter domínio profundo do conhecimento a ser avaliado. Apesar disso, os professores-autores admitem a participação do orientador acadêmico na elaboração dos instrumentos e na avaliação de algumas etapas do processo de aprendizagem, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

"... Acho que o autor é quem tem que elaborar as perguntas, fazer um banco de perguntas, de atividades, de sugestões de leituras complementares, fazer seminário. Tudo isso pode e deve ser discutido com os orientadores, agora que eles elaborem, de jeito nenhum. Gente! eles não são expert em psicologia, sociologia nem em nada. Isso não é papel do orientador. Eu sou radicalmente contra eles elaborarem as avaliações, acho que isso tem que ser reformulado e rápido, porque imagino que deva ter erros gritantes, ou problemas sérios em

termos de compreensão. Acho que deve ser feita discussão com eles, porque eles estão ali, em contato com os alunos ..." (PA1).

"A orientação acadêmica não foi pensada e nem é a função deles fazerem a avaliação, eles podem participar do processo da avaliação como um elemento informador de etapas, mas quem deveria estar fazendo as avaliações éramos nós autores ou alguém da equipe pedagógica com formação específica. O orientador deve acompanhar se os alunos estão tendo muita dificuldade ou não, se fazem as atividades e o resumo, com que grau de dificuldade ou não, porque isso é um processo de avaliação (...). Penso que a saída é sentar, discutir e elaborar todas as questões juntos, verificar o que não pode ser deixado de lado, que tipo de questões se pode fazer..." (PA2).

Com relação à questão colocada pelos professores-autores de que os orientadores acadêmicos não devem elaborar as provas, porque não são especialistas nos conteúdos que orientam e nem detêm um conhecimento profundo sobre tais conteúdos, tal posição além de denotar uma exacerbação da especialidade como única forma de se conhecer um objeto, destrói a perspectiva metodológica inter- e multidisciplinar, pressuposto sobre o qual está fundamentado o currículo do curso¹¹⁰. Ademais, conforme constatei nas observações e nos instrumentos de avaliação, o problema da má elaboração das provas não é prerrogativa dos orientadores acadêmicos, visto que provas elaboradas ou reformuladas por professores especialistas em conteúdos, também apresentaram problema na sua construção.

Contudo, é evidente que a formação acadêmica do professor na área de conhecimento com a qual trabalha, é fator importante para a orientação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem. Conquanto, deslustrar a importância da formação pedagógica desse professor é, no mínimo, descurar-se das bases científicas do conhecimento pedagógico para a mediação dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos processos internos da aprendizagem, conforme esclarece Libâneo (1994, p. 154-55):

"A relação objetivo / conteúdo / método tem como característica mútua interdependência (...) e constitui a linha fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para

¹¹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 1996a, 47.

participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento (sic!) dos objetivos".

Dessa forma, os orientadores acadêmicos, que em sua maioria tem formação em pedagogia, não somente são importantes na intermediação pedagógica do material didático mas, também, na avaliação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, porque seus conhecimentos teóricos e práticos possibilitam "uma compreensão global do fenômeno educativo" (Libâneo, 1994).

Portanto, creio que, mais importante do que outorgar o processo de elaboração dos instrumentos de avaliação a determinado grupo de avaliadores, é procurar realizar um trabalho coletivo entre os sujeitos responsáveis pelo processo de ensino, porque a avaliação de caráter predominantemente formativo, segundo Perrenoud (1993), conduz a uma "diferente divisão do trabalho entre os professores, uma vez que a explicitação dos objetivos, a elaboração dos testes criteriadados ou a construção de seqüências didáticas ou de estratégias de remediação ultrapassa a força de cada um. É necessário assim orientarmo-nos para uma partilha das tarefas, um levantamento dos obstáculos entre os vários graus, uma colaboração entre os professores ..." (p. 181).

Ao afirmar, anteriormente, que a elaboração da prova não passa de uma face da questão do poder de avaliar e, portanto, de controle sobre o processo de ensino, além de um acentuado individualismo dos professores que, na concepção de Perrenoud (1993), é um "obstáculo de vulto na avaliação da aprendizagem", é porque todo o processo de avaliação da aprendizagem, em si, deixa transparecer uma acentuada dose de poder, uma vez que a auto-avaliação inexistente formalmente, o que estabelece o direito unilateral de avaliar e acentua o poder do grupo avaliador. Essa consignação se fundamenta no fato de que a etapa da avaliação na qual se usa a prova é, predominantemente, somativa pois sua função principal consiste em certificar e classificar a aprendizagem dos alunos com fim de promoção ou não, e o direito de avaliar está restringido a uma parte do grupo de avaliadores (orientadores acadêmicos), o que dá a esse grupo um poder acentuado.

A hetero-avaliação é, de fato, importante e necessária na avaliação da aprendizagem, mas na medida em que a avaliação se dá apenas via avaliador externo, este avaliador, segundo Lima (1994, p. 41), isenta-se da avaliação, isto é, não faz um questionamento sobre se ele de fato ensinou, mas apenas se o aluno aprendeu. Ora, isentando-se da avaliação, está também excluído dos processos de ensino e aprendizagem, porque não é parte avaliada do processo; torna-se, portanto, um mero avaliador burocrático. O avaliador, não sendo parte do processo de avaliação, detém, conseqüentemente, um grau de poder de extrema relevância nesse processo.

No curso de Licenciatura isso fica claro quando, por exemplo, o PA1 afirma que a falta de entendimento das questões da prova não é só uma falha de como as perguntas foram feitas, mas em razão do aluno não saber ler adequadamente (cf. p. 119). Tal posição demonstra o quão o professor se isenta do processo de avaliação, porque o problema, que antes diz respeito à uma questão de incompetência para elaborar questões claras, passa a ser visto como um problema do aluno que apresenta, segundo a concepção do PA1, deficiência na habilidade de ler e interpretar. Isso, segundo Luckesi (1996) demonstra o quão a prática da avaliação é autoritária, visto que a ambigüidade das questões confunde o aluno e não lhe permite um bom desempenho na avaliação. Mesmo assim, "o professor, autoritariamente, decide que a comunicação está bem feita e o aluno deve ser classificado como incompetente" (p. 38-40).

Em síntese, acredito que, na medida em que apenas um grupo de sujeitos, é responsável por todas as etapas do processo de avaliação, como é o caso do curso de Licenciatura, desvirtua-se o processo de avaliação do curso que busca, teoricamente, "a participação que possibilite analisar como se realiza não só o envolvimento do aluno no seu cotidiano profissional, mas também como se realiza o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas de sua prática, de sua experiência, a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso" (Neder, 1996, p. 83).

Delegar o poder de avaliar a apenas um dos grupos envolvidos no processo de ensino é também, a meu ver, perigoso, do ponto de vista do

aprimoramento do processo de avaliação, tanto para o aluno, que perde a oportunidade de ser avaliado pelos autores do material didático, quanto para o curso que pode perder o controle sobre a qualidade do processo de avaliação, porque além de não ter o controle sobre o que é, de fato, avaliado também não detém o controle da qualidade técnica das provas que são usadas no curso.

Mas, como a qualidade técnica da prova é questionada por avaliados e avaliadores e, conforme constatei, apresenta-se tanto nos instrumentos elaborados pelos orientadores acadêmicos, quanto em instrumentos que receberam a contribuição dos professores-autores e/ou dos professores da equipe pedagógica do NEAD, fica evidente que a questão está para além do simples domínio de poder do processo de avaliação, ela está também tanto no "individualismo dos professores" (Perrenoud, 1993, p. 181) quanto naquilo que Barreto (1993, p. 60) denominou de "mito da facilidade", em que todo mundo pode e sabe avaliar e, portanto, não precisa se preparar e nem estudar para realizar a avaliação.

Como todo mito não passa de uma idéia falsa da realidade, o cotidiano da educação escolar tem demonstrado que os instrumentos mal elaborados interferem nos resultados da avaliação, levando, segundo Luckesi (1996, p. 38-40), inclusive à reprovação. Sem dúvida, instrumentos de avaliação, quando bem construídos, concorrem, conforme afirmam Vianna (1992) e Castilhos (1990), para a validade e credibilidade da avaliação. Contudo, creio que, para se construírem bons instrumentos de avaliação, necessário se faz que o avaliador tenha tanto o domínio sobre os conteúdos que vai avaliar quanto domínio teórico-metodológico sobre avaliação, suas técnicas e instrumentos.

Por outro lado também acredito que sistemas de ensino que buscam na avaliação da aprendizagem um aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem não podem prescindir da auto-avaliação e da hetero-avaliação como auxiliares nos processos de diagnóstico e controle da qualidade da formação. No caso do curso de Licenciatura, o ideal seria que a hetero-avaliação fosse uma atividade coletiva, em que todos os professores da equipe local e central pudessem contribuir nas diferentes etapas do processo de avaliação. Com isso, creio, melhoraria a qualidade técnica dos instrumentos de avaliação, superando o

problema da má elaboração dos instrumentos.

Mas para isso, suponho, é necessário superar a onipotência velada, fundamentada no arquétipo da exclusividade do professor especialista em conteúdo para proceder à avaliação, especialmente, na educação a distância, em que os processos administrativos e pedagógicos são produtos coletivos. E, é nesse sentido que Garcia Aretio (1994, p. 423) afirma não ser aceitável que somente uma pessoa seja a responsável pela avaliação do rendimento do aluno.

Em síntese, os dados apresentados demonstram que um dos grandes entraves do processo de avaliação no curso de Licenciatura é o instrumento de avaliação, especialmente no que se refere à elaboração das provas. Nisto se evidencia que por mais que se mude a forma como proceder a avaliação ou os momentos de realizá-la, não se pode prescindir da questão da qualidade técnica dos instrumentos. De pouco valem boas intenções em se fazer avaliações autodenominadas de *mais humanas, democráticas, emancipatórias, transformadoras*, se os instrumentos pelos quais se coletam os dados para tais avaliações não são confiáveis e colocam em xeque a validade e credibilidade da avaliação.

Embora se pressuponha que avaliar a aprendizagem seja um ato fácil de se realizar, o cotidiano escolar tem demonstrado e negado constantemente essa pressuposição. Porque, nas instituições de ensino, conquanto possa existir avaliação informal e que esta possa até interferir na avaliação formal, é a avaliação formal que se sobressai, porquanto deve ser criteriosamente realizada e suas técnicas e instrumentos de coleta dos dados devem ser válidos e fidedignos, pois é por meio deles que os resultados obtidos são julgados e valorados, para aferir o nível de aquisição de habilidades e assimilação de conhecimentos e certificar aprendizagens.

E, por mais que seja relegada a necessidade de conhecimentos sistematizados sobre avaliação, partindo da falácia de que possuí-los é enveredar para tecnicismo, não se pode negar a importância e a necessidade do domínio de tais conhecimentos, porque eles servem de base para se proceder às avaliações democráticas, tão propagadas nos discursos, mas inexistentes nas práticas

avaliativas, porque o autoritarismo demonstrado por avaliadores e a ineficácia dos instrumentos não possibilitarão alcançar a tão sonhada democratização e humanização da avaliação da aprendizagem.

Diante dessas considerações e observações, acredito que, tão importante quanto a vontade de mudar as formas e os períodos de avaliação, é necessário também se conhecer teórica e metodologicamente como fazer uma avaliação criteriosa e que tenha o mínimo de subjetividade. E, neste caso, os conhecimentos elaborados e sistematizados são o melhor caminho para se solidificar propostas democráticas de avaliação. Sem dúvida, o domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos da avaliação suplantaria tanto os equívocos teóricos, as confusões conceituais, quanto a má elaboração dos instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analiso as dimensões teórica e prática da avaliação da aprendizagem, restringindo-me às questões técnicas (por quê, o quê, como, quando e quem avaliar?) e baseando-me nas percepções dos sujeitos que planejam, executam e se submetem à avaliação no curso de Licenciatura do NEAD.

No que se refere às percepções teóricas dos sujeitos, procuro detectar os fundamentos teóricos, na medida em que verifico se há ou não coerência conceitual entre as questões de estudo. Ao analisar as percepções da prática de avaliação verifico se há ou não coerência entre teoria e prática e se a avaliação tem contribuído com a análise e reflexão da prática docente, em particular, e com o processo educacional, em geral, que em si é um dos objetivos específicos do curso.

Ao fazer uma análise comparativas dos aspectos teórico-práticos da avaliação em um curso que utiliza as metodologias de ensino a distância, chego à conclusão que além dos fundamentos teóricos, as práticas de avaliação da aprendizagem são semelhantes às desenvolvidas em cursos presenciais.

1. Percepções teóricas

Quanto às percepções teóricas dos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem, neste estudo fica evidenciado que o modelo de avaliação da aprendizagem, desenvolvido no curso, traz em si as construções teóricas dos sujeitos, em especial, dos coordenadores e professores-autores, embora também represente, em tese, o conjunto das concepções dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, uma vez que foi um modelo de avaliação que se submeteu à aprovação de todos, via Colegiado do Curso. Minha assertiva se baseia em duas consignações que os dados coletados demonstram.

Primeiro, fica evidente que, mesmo a equipe pedagógica central e os professores-autores, não sendo os sujeitos responsáveis diretos pela execução do processo de avaliação, emanam da coordenação central do NEAD as diretrizes

sobre a avaliação da aprendizagem, como no caso da definição do modelo de avaliação (a proposta partiu da equipe central do NEAD), e isso faz com que esse modelo represente, essencialmente, a concepção de avaliação desses sujeitos.

Segundo, seus depoimentos demonstram uma convergência conceitual, assim como também manifestam uma compreensão clara, consistente e coerente entre as questões técnicas da avaliação, na proporção em que revelam uma concepção de avaliação funcional com ênfase nos conteúdos e nas habilidades, objetos de ensino e aprendizagem. Suas concepções também revelam uma propensão para a avaliação diagnóstica e a formativa com a finalidade de auxiliar o aluno no seu processo de (re)construção dos conhecimentos. A maioria entende que a avaliação deve ser contínua, desenvolvida ao longo do processo de formação, com a finalidade de informar professor e aluno sobre as condições do processo de aprendizagem visando melhorá-lo, além de entenderem que o direito e o poder de avaliar é de responsabilidade dos professores.

Quanto à concepção dos orientadores acadêmicos, apenas uma pequena parte deles tem uma concepção totalmente convergente com a dos coordenadores e professores-autores. Por outro lado, a maioria dos orientadores, apesar de convergir quanto ao propósito, função, período e sujeitos responsáveis pela avaliação, diverge na questão do objeto (o que avaliar). Enquanto, para os coordenadores e professores-autores e uma pequena parte dos orientadores acadêmicos, a avaliação deve ser sobre conteúdos e habilidades específicas do processo de formação, para a maior parte dos orientadores acadêmicos a avaliação deve ocorrer sobre os aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo, deixando evidente que usam os resultados da avaliação do campo afetivo na qualificação da aprendizagem do aluno.

Os alunos do curso têm concepção de avaliação convergente com a da maioria dos orientadores acadêmicos, contudo, seus depoimentos, assim como o da maioria dos orientadores acadêmicos, deixam evidente que há um equívoco conceitual sobre avaliação contínua, na medida em que deixam transparecer um entendimento desse tipo de avaliação como uma ação assistemática, ocorrendo a todo momento que professor e aluno entram em contato, sem demonstrar uma

preocupação com o planejamento prévio da ação avaliativa.

Os depoimentos dos alunos também refletem uma concepção confusa quanto ao objetivo e objeto de avaliação, porque na medida em que concebem que esta tem por objetivo avaliar a assimilação de conhecimentos sistemáticos, defendem que a avaliação deve se dar sobre todos os comportamentos manifestos, dando ênfase ao comportamento afetivo como fator a ser considerado na qualificação da aprendizagem do aluno.

Contudo, independentemente dos equívocos e confusões conceituais, vale acrescentar que todos os sujeitos têm uma percepção teórica que denota uma preocupação em se integrar o processo de avaliação aos processos de ensino e aprendizagem, visando contribuir qualitativamente com esses processos.

2. Percepções sobre a prática de avaliação

Quanto às percepções dos sujeitos sobre o modelo de avaliação da aprendizagem, realizado no curso de Licenciatura, os dados coletados permitem-me constatar que a avaliação da aprendizagem é a questão mais discutida no curso, todavia, essa ênfase ocorre apenas do ponto de vista de aplicação prática, não havendo preocupação sobre o aspecto teórico, porque o currículo do curso não contempla essa área de estudo essencial na formação de professores e os estudos teóricos ficam à mercê do interesse particular dos sujeitos.

Os depoimentos dos sujeitos demonstram que eles aprovam o modelo de avaliação da aprendizagem implementado no curso, porque este tem se configurado como um processo no qual os momentos parciais de avaliação são seqüenciais e complementares, o que tem contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem e tem possibilitado uma aprendizagem consistente dos conteúdos trabalhados, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, uma vez que esses conteúdos proporcionam uma análise e reflexão das práticas profissionais dos alunos, em particular, e do processo educacional, em geral. Eles também aprovam os tipos de técnicas e instrumentos de avaliação usados no curso pois, segundo suas percepções, têm contribuído para com a assimilação dos conhecimentos e com

a relação teórico-prática dos conteúdos estudados.

Entretanto, os resultados deste estudo indicam que o processo avaliativo ainda apresenta problemas, especialmente no que se refere: ao objeto e critérios de avaliação, particularmente no primeiro e segundo momento de avaliação (meios 1 e 2) e na qualificação final da aprendizagem do aluno; e à elaboração dos instrumentos de avaliação.

No que diz respeito ao objeto e aos critérios de avaliação, o problema consiste no fato de que há uma incoerência entre o que é planejado e o que realmente é avaliado pela maioria dos orientadores acadêmicos. Esse problema consiste basicamente em que, apesar de o curso ter um projeto pedagógico claro sobre o que deve ser objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, na realidade, existem práticas de avaliação no curso que incorporam outros aspectos no processo de avaliação, como fica claro no depoimento do OA3 que afirma considerar "vários aspectos" ao atribuir o conceito ao aluno; que faz a avaliação com base no "conhecimento anterior do aluno" e que na "valoração final (...) considera o crescimento do aluno como "pessoa" e "profissional".

Isso demonstra que, apesar de as diretrizes do processo de avaliação emanarem da coordenação central do NEAD e estarem consubstanciadas pelas concepções dos sujeitos desta equipe central, na prática avaliativa, sobressaem-se as concepções de avaliação dos sujeitos que de fato executam o processo de avaliação.

Caso se considere que, segundo Villas Boas (1996), a inexistência de projeto pedagógico é que leva os professores a tomarem decisões de ordem pessoal sobre o que e como avaliar a aprendizagem, as atitudes do avaliador citado acima não se justificariam, porque o curso de Licenciatura não somente tem um projeto pedagógico claro e bem definido, como também tem um projeto de avaliação formalmente definido. O que justifica, então, que o avaliador introduza, na avaliação, objeto e critérios que não estão definidos formalmente pelo projeto pedagógico e de avaliação?

Com base nos dados coletados na pesquisa, chego à conclusão que

essas atitudes se dêem por dois motivos. O primeiro consiste no fato de que os próprios critérios estabelecidos contenham expressões que não delimitem com precisão o que avaliar, como por exemplo, o uso de critérios do tipo: o aluno deve apresentar "*um estudo criterioso*" e uma "*certa consistência teórica*"¹¹¹. Como não há uma definição clara do que seja "*um estudo criterioso*", nem tampouco do que seja possuir "*certa consistência teórica*", a base de comparação fica à mercê do significado particular que cada orientador dê às expressões, enfim, a base de comparação para o julgamento torna-se subjetiva.

O segundo motivo diz respeito, por um lado, à concentração das funções de avaliar em apenas um grupo de sujeitos. Como, no curso, o processo de avaliação é realizado apenas pelos orientadores acadêmicos, isto favoreceu o surgimento da autonomia desses sujeitos para decidir sobre o que e como avaliar. Por outro lado, a falta de controle externo sobre o que está sendo avaliado e quais critérios estão sendo utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno, contribuiu para a sedimentação da autonomia do orientador acadêmico sobre o que e como avaliar na aprendizagem do aluno. Esse controle poderia ser exercido pela equipe pedagógica central do NEAD, o que permitiria acompanhar e constatar se a avaliação está, de fato, considerando o objeto e os critérios de avaliação que foram previamente definidos.

No planejamento educacional o controle deve ser exercido constantemente e, no caso das atividades didáticas, este pode ser realizado por todos os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, por meio de um acompanhamento constante sobre o desenvolvimento das atividades planejadas, com o fim de verificar se as ações realizadas correspondem ou não às atividades planejadas, se estão atendendo ou não aos objetivos, para enfim, proceder às mudanças necessárias.

No caso da avaliação no curso de Licenciatura, os dados coletados me levam a afirmar que o trabalho coletivo dos professores-autores, orientadores

¹¹¹ Critérios utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno no primeiro e no segundo momento de avaliação. Cf. *Ficha de acompanhamento e avaliação: entrevistas e atividades* e *Ficha de trabalhos escritos*, em anexo.

acadêmicos e professores da equipe pedagógica central, no planejamento e na execução das atividades de avaliação, solucionaria a questão da autonomia do orientador acadêmico para decidir, por si, sobre o que avaliar na aprendizagem do aluno.

No que se refere à qualificação final do aluno, chego à conclusão que o próprio sistema de qualificação duplo (conceito parcial e nota final) dá margem a que o julgamento final do desempenho do aluno sofra interferência de valores pessoais do avaliador. A meu ver, o sistema duplo de qualificação da aprendizagem, combinando o uso de *conceitos parciais* com *nota final*, mesmo que os critérios para transformação estejam previamente estabelecidos, concorre para aumentar o poder do avaliador sobre o avaliado porque, como a transformação do conceito para nota final se baseia em uma escala numérica de valor variável, a classificação final do aluno, dentro da faixa preestabelecida, depende do entendimento particular do avaliador e este, ao incorporar à nota final "o crescimento [do aluno] enquanto pessoa" (OA3), está interferindo na qualificação e classificação final desse aluno.

A solução para a superação da subjetividade apresentada na qualificação final do aluno pode estar: (a) na retomada do uso de um único sistema de qualificação seja ele por conceito ou notas, desde que estejam referenciados a critérios de qualidade da aprendizagem, previamente estabelecidos, porque quando se trata de avaliação com funções de classificar e certificar aprendizagem, não faz diferença o uso conceito ou nota visto que ambos podem expressar a qualidade da aprendizagem, desde que estejam referenciados nos objetivos de aprendizagem; (b) na participação do aluno, por meio da auto-avaliação, no processo avaliativo. A auto-avaliação, com critérios previamente definidos, possibilitaria ao aluno uma reflexão sobre sua produção e permitiria-lhe uma participação efetiva no processo de avaliação, tornando-o mais transparente, além de atenuar o poder do (hetero) avaliador.

Quanto à prova, os depoimentos apontam para o fato de que todos percebem nela problema de elaboração, especialmente no que diz respeito à compreensão das questões. Com base nos resultados da pesquisa, chego à conclusão de que tais problemas decorrem da falta de tratamento técnico dos

instrumentos usados na avaliação da aprendizagem. Por sua vez, essa falta de tratamento técnico decorre tanto da falta de um planejamento prévio dos instrumentos, quanto da falta de domínio do referencial teórico-metodológico de avaliação da aprendizagem.

Acredito que a superação desse problema está no planejamento prévio das provas, na elaboração coletiva e no domínio da técnica de elaboração de instrumentos de avaliação.

Com relação ao planejamento prévio, este possibilita que as provas sejam analisadas antes de serem aplicadas para se verificar se, de fato, as questões estão adequadas para avaliar os conteúdos e habilidades definidos como objetos de avaliação. O planejamento prévio também possibilita que correções no estilo de linguagem sejam efetuadas, caso a linguagem utilizada dê margem à dúvida ou duplo entendimento por parte dos alunos.

Com relação ao trabalho coletivo na elaboração das provas, se os orientadores acadêmicos, os professores-autores e os professores especialistas em conteúdos da equipe pedagógica central do NEAD elaborassem e repassassem as questões entre si para que fossem analisadas por todos, certamente estaria sendo atenuada ou superada a questão da má qualidade desses instrumentos, uma vez que todos estariam buscando uma adequação dos instrumentos de avaliação aos conteúdos e objetivos da aprendizagem.

O trabalho coletivo também colocaria fim à pretensão de que um determinado grupo de avaliadores tem o poder e o direito de avaliar por motivo de formação acadêmica ou de proximidade com o aluno, porque em princípio, formação acadêmica e a contigüidade não são condições *sine qua non* para ser fazer bons instrumentos de avaliação.

A centralização do processo de avaliação no grupo de orientadores acadêmicos tem contribuído com os problemas apresentados. Tal situação é paradoxal, porque na medida em que se tentou descentralizar as ações de avaliação do âmbito da equipe central do NEAD, delegando aos orientadores acadêmicos do Centro de Apoio o poder e o direito de avaliar, houve um processo de acumulação

das atribuições de avaliar no Centro de Apoio, concentrando as ações de avaliação no grupo de orientadores acadêmicos, gerando uma nova centralização.

Quanto à questão da falta de domínio do referencial teórico-metodológico sobre a avaliação da aprendizagem como causa dos problemas da má qualidade dos instrumentos, minha conclusão se baseia nos estudos de Barreto (1993) e Cardoso (1996), que apontam para o fato de que os cursos de formação de professores têm relegado ou não dado a devida importância ao estudo sistemático em avaliação educacional e isto, de certa forma, tem contribuído para que as concepções e as práticas de avaliação sejam confusas. Minha assertiva também se baseia nos resultados do estudo de Camargo (1996) sobre a importância do domínio dos conhecimentos teóricos de avaliação para se refletir e transformar as práticas avaliativas.

Como os professores que atuam no curso são pedagogos, licenciados em outras áreas de conhecimentos ou mesmo bacharéis com complementação pedagógica, a sua formação teórica no campo da avaliação, se existe, tem sido insuficiente para elaborar bons instrumentos de avaliação pois, conforme dados da pesquisa, provas elaboradas tanto por orientadores acadêmicos, quanto por professores com formação específica em determinada área de conhecimento apresentaram problema de má elaboração. Logo, somente a formação específica em determinado conhecimento não é suficiente para se fazer eficientes e eficazes instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para se fazer uma avaliação com qualidade e credibilidade, é necessário também se ter o domínio teórico e metodológico sobre avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, creio que, acaso se pretenda formar professores críticos e reflexivos do ponto de vista teórico-prático, há que lhes serem proporcionados estudos sistemáticos em todos os campos dos conhecimentos exigidos nas práticas docentes e, neste aspecto, a avaliação educacional também está incluída. Somente a inclusão de estudos sistemáticos sobre a avaliação educacional no processo de formação dos professores, também numa concepção de formação crítico-reflexiva da dimensão teórico-prática, poderá fomentar transformações qualitativas nas práticas de avaliação da aprendizagem. Neste contexto, a avaliação passará

efetivamente a fazer parte do processo de aprendizagem enquanto elemento auxiliar da qualidade da aprendizagem.

O problema gerado pela ausência de conhecimento específico sobre avaliação se apresenta nas contradições e equívocos revelados nas percepções teóricas e na má elaboração dos instrumentos de avaliação; o que, a meu ver, pode ser superado à proporção que forem fomentados estudos sistemáticos dos fundamentos epistemológicos da avaliação da aprendizagem, porque entendo que, acaso se pretenda implementar mudanças nas práticas de avaliação dos professores, necessário se faz que eles tenham, no seu processo de formação, também uma formação teórica consistente sobre avaliação educacional, de forma que possam desenvolver habilidades operativas eficientes e eficazes para suas práticas de avaliação da aprendizagem.

Em síntese, significa repensar o processo de formação inicial do professor no campo da avaliação educacional, em geral, e da avaliação da aprendizagem, em particular, a partir da compreensão de que a prática é o referencial para a teoria e a teoria o elemento propulsor da prática crítico-reflexiva.

Como este trabalho analisa a avaliação da aprendizagem, do ponto de vista teórico e prático em um curso de formação de professores que utiliza as metodologias de ensino a distância e presencial, suas conclusões se limitam ao âmbito desse curso. No entanto, espero que os dados apresentados sirvam de base para novas pesquisas, tanto na área da avaliação quanto no campo da educação a distância, como por exemplo: estudo sobre a formação profissional indispensável para o exercício da função de orientador acadêmico; estudo sobre as mudanças qualitativas na prática docente dos professores após estudos cujo currículo se estruturou em torno da prática docente; análise da eficácia pedagógica de cursos que utilizam metodologia de ensino a distância; análise das práticas de avaliação dos professores que não tiveram, no campo da avaliação educacional, uma formação inicial sistemática, dentre outros temas possíveis de serem investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. R. M. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994. 199p.
- ARRUDA M. C. C. et al. *A aventura de ser estudante: um guia metodológico; Ser estudante*. Cuiabá: EdUFMT, 1995. 1v.
- BARRETO, J. A. E. Avaliação: mitos e armadilhas, como evitá-los. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA, 1993, Rio de Janeiro, Anais, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. p. 59-62.
- BÉDARD, R. Peculiaridade da educação a distância (EAD) como desafio de gestão. *Rev. Brasileira de EAD* (Rio de Janeiro), n. 15, p. 5-24, 1996.
- BERBAUM, J. Aprendizagem e práticas de formação: noções preliminares. In: _____. *Aprendizagem e Formação*. Trad. L. S. Marta, M. F. Ferreira. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1993. cap. I, p. 13-23.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Cadernos de Educação* (Brasília), n. 3, 2ª ed., p. 39-71, mar. 1997.
- Brasil. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de fevereiro de 1998. p. 1, Seção 1.
- CAMARGO, A. L. C. *O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Campinas, 1996. 343p. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CARDOSO, J. G. *Avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UFMT: proclamado e percebido*. Cuiabá, 1996. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.
- CASAS ARMENGOL, M. *Universidad sin classes: educación a distância en America Latina*. Caracas: OEA-UNA-Kepelusz, 1987.

- CASTILHOS, M. T. de J. Validade da avaliação: sob a ótica do instrumento de medida. *Tec. Educ.* (Rio de Janeiro), v.19 (92/93), p. 9-11,1990.
- CASTILLO ARREDONDO, S. Técnicas e instrumentos de evaluación en la educación a distancia. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO: LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, 4, 1996, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 23p. (Mimeogr.).
- CHACÓN, F. Modelo de evaluación del aprendizaje para educación a distancia. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO: LA EDUCACIONA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, 4, 1996, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 13p. (Mimeogr.).
- CHAUÍ, M. A percepção. In:____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. Unid. 4, cap. 2, p. 120-24.
- DEMO, P. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In:____. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 5-53.
- DEPRESBITERIS, L. Um resumo histórico da avaliação. In:____. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989. cap. I, p. 5-32.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. In. CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). *A construção do projeto de ensino e avaliação*. São Paulo: FDE, 1995. p. 161-72. (Idéias, 8).
- DEY, E. L., FENTY J. M. Avaliação em educação superior: técnicas e instrumentos de avaliação. In: SOUSA, E. C. B. M. (Org.). *Técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. p. 1-32.
- DÍAZ BORDENAVE, J. *Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos*. Petrópolis: Vozes, 1987. 77p.
- DINIZ, T. Universidade aberta educação à distância: uma alternativa de educação superior. *Tec. Educ.* (Rio de Janeiro), v. 22 (110/11), p. 14-18, 1993.
- DONNEYS TOVAR, O La educación participativa mediatizada como alternativa a la educación a distancia. *Rev. Brasileira de EAD* (Rio de Janeiro), v. I (5), p. 55-64, 1993.
- DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Ed. Antares: Nobel. 1986. p. 14, 58, 103,119.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Trad. Marina Appenzeller, Campinas: Papyrus, 1993. p. 460.

- ELLIOT, L. G. et al. Avaliação do rendimento escolar: perguntas e respostas sobre problemas do cotidiano. *Tec. Educ.* (Rio de Janeiro) v.17/18 (85/86), p. 25-30, 1989.
- ENGUITA, M. F. A contribuição da escola. In:_____. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. T. T. da Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 105-240.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cad. Pesq.* (São Paulo), n. 74, p. 63-67, 1990.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto* (Brasília), n. 54, p. 3-22, 1992.
- GARCÍA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- GARCÍA ARETIO, L. Educación superior a distancia: análisis de su eficacia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED-Merida, 1986. 236p.
- GARCÍA ARETIO, L. *Educación permanente: educación a distancia hoy*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los Herreros, 1994. 645p.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. *Estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1986. (Estudios de Educación a Distancia, 5).
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Trad. J. L. Ferreira e J. M. Cláudio. 4. ed. Porto, Portugal: ed. Porto, 1994. 190p.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. 159p.
- HENRI, F. La formación a distancia: definición e paradigma. In: DESCHENES, André-Jacques (Dir.). *La formación a distancia ahora*. Québec: Télé-Université, 1993. n. 1, p. 13-30.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996. 128p.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Procedimentos didáticos. In:_____. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa*

- bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. cap. I, p. 15-42.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. 149p.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. 261 p.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões da Nossa Época, 67).
- LIMA, A. de O. *Avaliação escolar, julgamento ou construção?* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 168p.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar, estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- LOBO NETO, F. J. da S. *Universidade aberta: democratização do ensino superior*. *Tec. Educ.* (Rio de Janeiro), v. 18 (89/90/91), p. 33-38, 1989.
- MARTINS, O. B. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Petrópolis: Vozes, 1991. 70p.
- McDONALD, B. O. Problemas da avaliação escolar. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Avaliação Escolar: problemas e perspectivas*. Fortaleza: UFC, 1985. p. 7-19. (Documentos universitários, 2).
- MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. 9. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989, 178p.
- MEDIANO, Z. D. *Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 116p.
- MEDIANO, Z. D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. cap. III, p.133-43.
- NEDER, M. L. C. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 75-90.

- NISKIER, A. Educação e tecnologia. In:____. *A nova escola*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. cap. V, p. 227-63.
- NISKIER, A. Educação a distância: universidade aberta. In:____. *S.O.S. educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. cap. XIII, p.123-34.
- NISKIER, A. Teleducação e tecnologia educacional. In:____. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis: Vozes, 1993. cap. III, p. 67-98.
- NISKIER, A. Universidade Aberta: outra via de acesso. In:____. *LDB: a nova lei da educação; tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional; uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. cap. VIII, p. 227-36.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1993. Cap. VII, p. 171-91.
- PERRENOUD, P. *Das diferenças culturais às diferenças escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado*. In: ALLAL, L. et. al. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almeida, 1986. p. 27-69.
- PIMENTA, S. G. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. In: CUNHA, M. O da (Org.). *A construção do projeto de ensino e avaliação*, São Paulo: FDE, 1995. p. 17-31. (Idéias, 8).
- REIS, A. M. V. *Ensino a distância... megatendência atual: abolindo preconceito*. São Paulo: Imobiliária, 1996. 119p.
- RIBEIRO, A. M. O, MACHADO, E. M. do N. Educação para adultos trabalhadores: um espaço para a teleducação? *Em Aberto* (Brasília), n. 56, p. 54-67, 1992.
- ROJAS MORENO, I. et al. La asesoría y la evaluación en la formación docente em sistemas abiertos. *Rev. Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (Madrid), v. VII (2), p. 69-78,1995.
- SÁNCHEZ PERALTA , F. Asesoría y evaluación de los aprendizajes em um sistema educativo a distancia. *Rev. Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (Madrid), v.VII (2), p. 65-68, 1995.
- SAUL, A. M. A. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 2, p. 26-32.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

- SILVA, B. (Coord.)- *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 1216.
- SILVA, C. S. da. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992. 207p.
- SOARES, R. M. S. de M. Padrões tecnológicos, trabalho e gestão. In: INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, INSTITUTO DE PLANEJAMENTO. *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA-IPLAN, mar. 1990. p. 271-93. (Políticas sociais e organização do trabalho).
- SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, O P. de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 27-49. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- SOUZA, V. T. de. Avaliação da aprendizagem. In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA, 1993, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. p. 31-36.
- SUCUPIRA, N. *Universidade aberta: nova experiência de ensino superior na Inglaterra*. In: CENTRO DE RECURSOS EDUCACIONAIS. *Ensino a Distância: uma opção, uma proposta do CFE*. Brasília: CERED, 1988. p. 33-43.
- TÉLÉ-UNIVERSITÉ. *Definiciones de la formación a distancia*. In: André-Jacques DESCHÊNES (Coord.), *La formación a distancia ahora*. Quebec: Télé-Université, 1993. n. 1, p. 43-45.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução n. 038 de 22 de setembro de 1986. In: *Normas Acadêmicas Relativas ao Ensino de Graduação e Pós-Graduação*. UFMT: CONSEPE, 1993. 152p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Centro de Apoio. *Relatório das atividades do Centro de Apoio em Colíder*. Colíder, MT: Centro de Apoio, 1995. 46p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. *Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª Série do 1º Grau através da Modalidade de Educação a Distância*. 2ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 1996a. 107p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. *Regulamento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª Série do 1º Grau através da Modalidade de educação a Distância*. Cuiabá: NEAD, 1996b. 14p. (mimeogr.).

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. *Relatório Semestral das atividades do Núcleo de Educação Aberta e a Distância*. Cuiabá: NEAD, 1996c. 8p. (mimeogr.)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de educação Aberta e a Distância. *Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª Série do 1º Grau através da Modalidade de Educação a Distância*. Ata n. 2, de 06 de março de 1997. Deliberação sobre forma de avaliação. Colíder, MT: Livro de Atas, p.16-19, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. *Por uma definição de avaliação*, Cuiabá: NEAD, s/d. 4p. (mimeogr.).
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____(Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- VIANNA, H. M. A perspectiva das medida referenciadas a critério. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, p. 5-14, 1980.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional: eficiência e qualidade de ensino. *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação*. Belo Horizonte, v.II (14), p. 63-65, 1992.
- VIANNA, H. M. Medidas referenciadas a critério: uma introdução. In. CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). *A construção do projeto de ensino e avaliação*. São Paulo: FDE, 1995. p. 145-160. (Idéias, 8).
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas, 1993. 481 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro curricular do curso de Licenciatura

Áreas de Conhecimento	Sub-áreas	Carga Horária	Crédito
Fundamentos da Educação	Antropologia	60	04
	Filosofia da Educação	60	04
	Psicologia da Educação	60	04
	Sociologia da Educação	60	04
Linguagem	Língua Portuguesa Literatura Linguística Artes Educação Física Modalidade de Ensino de Linguagem	420	28
Matemática	Fundamentos da Matemática Geometria Elementos de Estatística Modalidade de Ensino da Matemática	420	28
Ciências Naturais	Física Química Biologia Ecologia Modalidade de Ensino das Ciências	420	28
Estudos Sociais	História Geografia Modalidade de Ensino de Est. Sociais	420	28
Educação Física		30	01
Seminários		405	27
Total		2.355	156

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, *Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª Série do 1º Grau, através da Modalidade de Educação a Distância*, p. 53-54.

Anexo 2

Ficha de avaliação usada no primeiro momento de avaliação da aprendizagem

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação

Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica e a Distância

FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO: ENTREVISTA E TAREFAS REALIZADAS

ALUNO: _____			
CONCEITO		CRITÉRIOS	
(0)	Realizou todas as tarefas solicitadas, tendo como base o referencial teórico trabalhado.		
(B)	Realizou as tarefas em parte, mas apresentou evidências de um estudo criterioso.		
(R)	Realizou insatisfatoriamente as tarefas, não apresentando consistência relativa ao conteúdo e sua aplicação.		
(D)	Não realizou as tarefas.		
COMENTÁRIOS		COMENTÁRIOS	
Fasc. Data: Situação: Conceito:		Fase. Data: Situação: Conceito:	
Fase. Data: Situação: Conceito:		Fasc. Data: Situação: Conceito:	

Fonte: Centro de Apoio do NEAD.

Anexo 3

Ficha de avaliação usada no segundo momento de avaliação da aprendizagem

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação

Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica e a Distância.

FICHA PE AVALIAÇÃO PE TRABALHOS ESCRITOS*

ALUNO:			
CONCEITO	CRITÉRIO		
(O)	Apresenta consistência teórica, relacionando-a com sua prática pedagógica.		
(B)	Apresenta certa consistência teórica, sem, contudo, relacioná-la a sua prática pedagógica.		
(R)	Apresenta imprecisão teórica e dificuldades de relacionamento do estudado com sua prática, conteúdo e sua aplicação.		
(D)	Não apresenta mínima consistência teórica.		
	COMENTÁRIOS		COMENTÁRIOS
Fasc.		Fasc.	
Data:		Data:	
Situação:		Situação:	
Conceito:		Conceito:	
Fasc.		Fasc.	
Data:		Data:	
Situação:		Situação:	
Conceito:		Conceito:	

* Provas objetivas (com ou sem consulta), relato de experiências, relato de pesquisa, análise de situações relacionadas à prática pedagógica, planejamento de atividades didático - pedagógicas, etc.

Fonte: Centro de Apoio do NEAD.

Anexo 4

Ficha de avaliação usada no terceiro momento de avaliação da aprendizagem

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação

Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica e a Distância.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO DE CRÉDITO

Alunos:	
Data:	
Temática:	
Valoração:	
CRITÉRIOS	CONCEITOS
- Participou ativamente do seminário, apresentando aprofundamento teórico na análise da temática trabalhada, buscando relação com sua prática pedagógica.	(O)
- Apresenta uma certa consistência teórica no trato da temática, mas não apresenta relação com sua prática.	(B)
- Apresenta inconsistência teórica no trato da temática.	(R)
- Não participou do seminário.	(D)
COMENTÁRIO	

Fonte: Centro de Apoio do NEAD.

Anexo 5

Modelo de prova aplicada no curso de Licenciatura

"AVALIAÇÃO/CIÊNCIAS - FASCÍCULO I - A
{sem consulta} - Data: / /97

NOME:

DATA:

MUNICÍPIO:

01) - O transplante de órgãos é uma das maiores evoluções na medicina e atualmente discute-se a obrigatoriedade da doação.

a) - Dê sua opinião a respeito.

b) - Qual a importância que você atribui a essa evolução a para a preservação da vida.

02) - Se em determinado momento de sua aula surgisse o interesse ou curiosidade entre seus alunos para falar sobre as plantas ou o solo.

Aproveitando a oportunidade como seria seu trabalho aceitando as propostas apresentadas no fascículo de Ciências?

Comente e cite exemplos.

03) - Faça uma reflexão do conhecimento apresentado e responda.

a) - Situe os conceitos: Historicidade/Construção e Diversidade no conhecimento apresentado e comente-os.

b) - Explique qual a importância que você atribui em trabalhar o conteúdo dessa forma.

TEXTO

No final do Período Paleolítico, o homem primitivo com objetivo de melhorar sua vida começou a reunir informações iniciando assim a organização do conhecimento científico e para garantir esse saber ele foi passado de uma geração para outra oralmente ou através de danças rituais.

No entanto novas regiões desde a Antigüidade, foram conquistadas por vários povos bem diferentes, que geograficamente estavam distantes e cada um com suas necessidades buscaram seus conhecimentos.

Entre muitas contribuições dos povos Mesopotâmicos destacam-se os sumérios com a escrita Cuneiforme e os fenícios com a escrita alfabética.

Outras civilizações como a egípcia considerada rica, estável e dotada de conhecimento próprio buscaram resolver suas necessidades sozinho devido seu isolamento geográfico. Os Egípcios também criaram uma escrita denominada de hieroglífica.

A invenção da escrita foi muito importante porque facilitou o registro e a transmissão do saber tornando o assim mais sólido e seguro.

Após um período considerado de estagnação do conhecimento, acontece uma retomada das descobertas denominada de "A Revolução científica". Esse período entre os séculos XV e XVI compreendido como o Renascimento assistiu a grandes invenções e exploração geográfica. Percebe-se um novo contexto que apresenta outras necessidades.

Surge nesse momento a prensa de tipos móveis que foi criado pelo Alemão Gutemberg, possibilitando a produção de livros na língua falada pelos europeus espalhando o conhecimento além dos mosteiros e Universidades.

No século XVII inicia-se o movimento científico que denominamos de Ciência Moderna, destacando nessa época os cientistas Copérnico, Galileu e Newton que proporcionaram uma nova visão de mundo buscando compreender conhecimentos através de explicações racionais.

Nesse contexto o conhecimento é transmitido através da escrita de forma sistematizada.

Na Contemporaneidade o homem não só explica como interfere na natureza. Hoje o sistema Capitalista exige de nós cada vez mais autenticidade e rapidez para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.

Com isso o conhecimento produzido é transmitido através da máquina elétrica e eletrônica de datilografia e no momento presente alguns utilizam-se da informática (computador)."

Anexo 6

Roteiro das entrevistas

1. Concepção de avaliação da aprendizagem:

- Fale sobre a sua concepção de avaliação da aprendizagem.

Observação: Dá ênfase às dimensões o quê, por quê e quando avaliar. Caso apareçam expressões do tipo: "avaliar tudo", "avaliar no dia-a-dia", "avaliar no processo", explorá-las e verificar qual significado de cada uma delas.

2. Percepção da prática de avaliação:

Observação: abordar os três momentos da avaliação separadamente.

- Na sua opinião, a forma como está ocorrendo o processo de avaliação está atendendo aos objetivos de aprendizagem e do curso?
- Quais os objetivos de cada um dos momentos de avaliação?
- Quais domínios comportamentais são considerados na avaliação da aprendizagem?
- Qual a sua opinião sobre o sistema de valoração da aprendizagem utilizado no curso?
- Na sua opinião, quem deve ser responsável pela produção dos instrumentos de avaliação e a avaliação da produção do aluno?