



AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL, SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E COORDENADORES

LEARNING THE GIFTS OF THE EVALUATION CONCEPTS COURSE PEDAGOGY DISTANCE OF TWO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS PUBLIC AND PRIVATE SECTOR OF BRAZIL, THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND ENGINEERS

Adeilson Batista Lins (Universidade Metropolitana de Santos – adeilins@yahoo.com.br)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo identificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem de dois cursos de Pedagogia a distância, de uma IES pública e de uma IES privada do Brasil; e relacioná-los com indicadores de qualidade da avaliação da aprendizagem em EaD. Descreve o perfil dos docentes e coordenadores das IES utilizadas como foco de análise e modelos de avaliação da aprendizagem em EaD por meio de questionários, com posterior análise quantitativa e qualitativa dos indicadores de entrada, percurso e saída. Por meio do desenvolvimento do presente estudo foi possível observar que, nos cursos das duas IES analisadas, os modelos avaliativos com maiores índices de uso foram o somativo e o formativo. O grau de similaridade para os indicadores aplicados foi satisfatório para atribuição de conceito de qualidade, ainda que os instrumentos aplicados na avaliação da aprendizagem em EaD tenham se espelhado na modalidade presencial.

Palavras-chave: Indicadores; avaliação da aprendizagem; Educação a Distância.

Abstract:

This work aims to identify the instruments of assessment of learning two Pedagogy courses in the distance, a public HEI and private HEI in Brazil; and relate them with quality indicators for assessment of learning in distance education. Describes the profile of teachers and coordinators of HEI used as an analytical focus and learning assessment models in distance education through questionnaires, with subsequent qualitative and quantitative analysis of the input indicators, route and exit. Through the development of this study observed that in the two analyzed HEI courses, evaluation models with higher rates of use were the summative and formative. The degree of similarity of the applied indicators was satisfactory for quality concept award, although the instruments used in the evaluation of learning in distance education have to face in mirror mode.

Keywords: Indicators; assessment of learning; Distance Education.





1. Introdução

No sistema EaD, a avaliação pode ser processada de modo complexo dinâmico ou estático. No primeiro caso, prioriza os processos cognitivos, a análise diagnóstica e o *feedback*, integrando métodos qualitativos e quantitativos. Na forma estática, a avaliação segue os rumos do modelo fordista, com o planejamento centralizado, os recursos otimizados e a produção de material em larga escala, aproximando-se dos instrumentos da análise institucional, ditos como suporte ao bem-estar do aluno (BELLONI, 2006).

Para Neder (1996, citado por OLIVEIRA, 2006), a avaliação em EaD deve ser considerada em diferentes cenários, já que essa modalidade se apresenta como um conjunto de sistemas em operacionalização, mais precisamente sistemas de gestão, de tutoria, de tecnologia e elaboração de material didático, bem como, o próprio sistema de avaliação característico. Dessa forma, considera Oliveira (2006) que na EaD, a organização em sistemas coloca em evidência a análise avaliativa da proposta curricular e o impacto sócio educacional como resultado da ação mediadora dos cursos ofertados por uma determinada instituição.

Considerando a semipresencialidade de um curso EaD, conforme a Portaria 4.059/2004, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem desenvolver suas atividades em até 20% da sua carga horária na forma não presencial (BRASIL, 2004b). Desse modo, faz-se necessário, conforme Bertolin e Marchi (2010) investigar e, até mesmo, propor indicadores de avaliação a fim de averiguar e assegurar o desempenho das IES e de seu público-alvo, atentando-se para as formas internas ou externas.

Segundo a metodologia aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), uma exigência da Lei 10.861 (BRASIL, 2004a), os indicadores de qualidade na educação englobam o CPC (Conceito Preliminar de Curso), o IGC (Índice Geral de Cursos) e o ENADE. Ainda assim, Bertolin e Marchi (2010, p. 134) salientam que a qualidade educacional pode indicar “elementos de entrada, processos, resultados ou produtos educativos, ou das relações entre eles”. Também fizeram a construção propositiva de instrumentos de avaliação a partir desses indicadores tendo-os, preliminarmente, como suporte de métodos avaliativos para a disciplina em si, para os alunos, professores e pessoal de apoio, figurando um sistema semelhante ao exigido na legislação (BRASIL, 2004a) e, também, ao praticado no método de rubricas (BIAGIOTTI, 2005; MACHADO; MENTA, 2007). Alguns desses indicadores e modelos de avaliação, para cursos de graduação em EaD, podem ser testados quanto à sua funcionalidade propositiva na área educacional das licenciaturas. Nesse contexto, os gestores de diferentes universidades apresentam dificuldades com relação à implementação de instrumentos que permitam avaliar o desempenho do ensino a distância. O Ministério da Educação estabelece indicadores de qualidade para o ensino de graduação e critérios de análise que impactam no credenciamento dos cursos (BRASIL, 2007a).

A expansão da educação superior por meio da EaD se deu de forma acelerada e desordenada e segundo a investigação de Maia, Mendonça e Góes (2005, p. 6) há “[...] necessidade de maior avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos, tendo em vista assegurar padrões aceitáveis de qualidade acadêmica na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação nessa modalidade de educação”.





Embora esse processo pareça simples, o desenvolvimento de cursos a distância precisa ser muito bem planejado e estruturado, obedecendo a critérios importantes que determinarão a qualidade e o sucesso do curso, muito especialmente a dialogicidade, instrumentos de construção colaborativa e interação, essenciais para o processo de aprendizagem nessa modalidade.

A presente pesquisa tem como foco investigativo a avaliação da aprendizagem em cursos a distância. Para isso, toma como ponto de partida as concepções, os modelos e os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem em EaD por uma IES pública e outra IES privada, considerando as concepções de avaliação da aprendizagem de professores e coordenadores.

Sendo assim, se justifica pela possibilidade de apontar como as concepções e os instrumentos de avaliação de aprendizagem são eficientes e contribuem para a qualidade de cursos a distância. Esse artigo é fruto das indagações feitas pelo autor em seu trabalho de conclusão de curso em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, da Universidade Federal Fluminense.

2. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida na classificação como estudo de caso, do modelo estruturado com questionário (GIL, 1995 citado por VENTURA, 2007; YIN, 2002; STAKE, 2007), na forma de perguntas objetivas divididas em blocos. A primeira parte das perguntas correspondeu aos indicadores de entrada, seguida dos indicadores de processo e dos indicadores de resultado. Assim, tratou-se de uma meta avaliação e proposição de outros possíveis indicadores de qualidade dos métodos avaliativos aplicados para aferição da aprendizagem do aluno.

O método científico de pesquisa permitiu a abordagem quantitativa e qualitativa, ainda que a dissociação destes seja controversa para alguns pesquisadores (GOODE; HATT, 1969). Em educação, a análise de pesquisas exige mais do que uma simples descrição de dados, até por envolver fenômenos complexos que não permitem facilmente o isolamento das variáveis envolvidas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Tanto uma como a outra abordagem estão ligadas às escolhas epistemológicas e às diferentes formas de representações da realidade, permitindo uma extensa variedade de métodos empíricos e até mesmo a revisão de modelos conceituais (MILES; HUBERMAN, 1994).

2.1. Universo da pesquisa

Foram aplicados dois questionários relativos à vida profissional e à formação, sendo um voltado para o público docente e o outro para o coordenador do curso a fim de realizar associação dos dados, conforme a metodologia proposta por Bertolin e Marchi (2010), que se baseia na aplicação de questionários. As alternativas de múltipla escolha foram específicas para indicadores de entrada, processo e resultado.

Ao final, as respostas obtidas foram plotadas conforme o grau de similaridade, permitindo afirmar quanto à concordância e discordância da porcentagem aferida e a





qualidade do curso. Essa qualidade faz menção à aprendizagem detectada por indicadores de avaliação via instrumentos de avaliação.

O público docente e o coordenador foi de dois cursos de Pedagogia a distância, de uma Instituição de Ensino Superior Pública e outra do Ensino Superior Privado, uma situada no Estado de São Paulo e a outra no Estado da Bahia.

Os informantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tendo em vista os estudos de Cheng (1966, citado por BERTOLIN e MARCHI, 2010), utilizou-se os indicadores de entrada, processo e resultados voltados para: i) avaliação do curso à distância; ii) instrumento para o professor e; iii) instrumento para o coordenador.

3. Resultados e discussão

3.1. Análise dos dados sob a ótica de docentes e coordenadores

O instrumento de pesquisa direcionado aos docentes teve a participação efetiva de dez profissionais, sendo oito de uma instituição de ensino superior pública e dois representantes de uma instituição de ensino superior privada. Concomitantemente, outro instrumento de pesquisa foi direcionado aos coordenadores de ambas as instituições. Desse modo, foi possível inferir a respeito de alguns indicadores de qualidade da avaliação da aprendizagem escolhidos conforme o modelo elaborado por Bertolin e Marchi (2010).

Ao todo foram utilizados treze indicadores, sendo comuns ao grupo dos docentes e ao grupo dos coordenadores, ambos analisados com base nas suas semelhanças e peculiaridades. Assim, a discussão pauta-se na análise direta dos dois grupos amostrais.

Os indicadores foram dispostos nos questionários (sendo um para cada questão) e agrupados conforme suas características. Desse modo, foram distribuídos como indicadores de entrada, percurso (processo) e resultado (saída ou produto).

Tabela 1. Indicadores da avaliação da aprendizagem

Classificação dos indicadores*	Descrição
I. Entrada:	
E1 Formação	Titularidade e experiência
E2 Infraestrutura	Qualidade do AVA etc
E3 Planejamento curricular	Qualidade dos planos de ensino
E4 Material didático	Disposto na forma <i>online</i> e aspectos qualitativos
E5 Mídias utilizadas	Qualidade do material
II. Percurso/Processo:	
P1 Interação tutor-aluno	Articulação e mediação cognitiva
P2 Interação professor conteudista-aluno	Vínculo, afetividade e integração
P3 Suporte técnico	Auxílio técnico
P4 Frequência discente no curso	Desempenho e aproveitamento
P5 Modalidade de avaliação da aprendizagem	Qualidade do ensino <i>versus</i> eficácia da aprendizagem





P6 Instrumentos para avaliação da aprendizagem

Comprometimento e reflexão crítica da prática de ensino e eficácia da aprendizagem

III. Resultado/Saída

R1 Autonomia

Compromisso, organização do tempo etc

R2 Índice de aprovação

Demanda de entrada e saída de alunos

Fonte: *Adaptado a partir de Bertolin e Marchi (2010)

3.2. Indicadores de entrada:

3.2.1. E1 – Formação

A faixa etária dos entrevistados se manteve entre 30 a 40 anos, perfazendo um total de 40% da amostra. O número de docentes do sexo feminino foi de oito para apenas dois do sexo masculino. Conforme informações dos coordenadores, a maior parte dos docentes possuía cursos de doutorado, sendo apenas 2% ainda em fase de obtenção do título. Esse aspecto é relevante, pois também apresentaram graduações nas diferentes licenciaturas, por se tratar de uma exigência legislativa (BRASIL, 1996) para efetivação e gozo pleno da posse no serviço público e privado do magistério.

A formação específica e o aperfeiçoamento, sejam estes por meio de formação continuada, via cursos de extensão, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, Demo (2008) enfatiza sobre as mudanças de aprendizagem observadas em avaliações externas para o público de alunos submetidos à orientação de docentes com graus variados de aperfeiçoamento. É notório que os melhores rendimentos observados foram diretamente proporcionais para as turmas de alunos dos docentes com títulos em mestrado e doutorado. Contudo, a tomada de títulos isoladamente não é garantia de qualidade educacional, já que alguns alunos são capazes de aprender adequadamente apesar da formação e didática de seus docentes.

3.2.2. E2 – Infraestrutura

Outro importante indicador analisado foi a infraestrutura em EaD, onde 70% dos docentes, incluindo os coordenadores, avaliaram como bom e 30% consideraram ótimo.

Bertolin e Marchi (2010) asseguram como indicadores de percurso ou processo, visto que, o ambiente (infraestrutura física e virtual) reflete sobre os padrões de qualidade esperados para um curso, não simplesmente a estética, mas a arquitetura de um curso e seu processo de gestão.

A escolha de modelos de gestão em EaD não é tarefa fácil, pois a equipe gestora não se restringe apenas à figura do coordenador. Além da atribuição de supervisionar, as demais funções – co-orientar, executar atividades de ensino, pesquisa e extensão – devem estar presentes e em sintonia com todos os membros da equipe (BRITO, 2013; GARBIN; DAINESE, 2010; FREEMAN, 2003).





3.2.3. E3 – Planejamento curricular

Sobre este indicador, 70% dos docentes, incluindo os coordenadores, avaliaram como bom e 30% consideraram ótimo.

O planejamento de um curso EaD considerando tanto seu valor de mercado quanto a sua influência sobre a dinâmica social, a escolha de modelos de orientações educacionais é pedra angular para a emancipação respeitosa e valoração de uma IES.

Acrescenta-se a esse aspecto o perfil do público-alvo, a inserção cultural, especificada no regionalismo, bem como os anseios desse público.

Os indicadores para planejamento, conteúdo (currículo) e carga horária podem ser classificados como de entrada e processo, já que se referem, dentre os demais, às exigências legislativas, *a priori* como requisito para autorização de funcionamento pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) e *a posteriori* como indicador de processo, pois permeia a evolução do curso ao longo do tempo. Para as duas instituições analisadas, tanto no setor público quanto no privado, a análise do fluxograma proposto estava concordante com o exigido pela LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Assim, esses itens podem ser indicadores de qualidade em EaD, bem como de avaliação da aprendizagem.

3.2.4. E4 – Material didático

Sobre a opinião dos docentes e coordenadores, no que tange ao material didático, obteve-se 90% para ótimo e o restante para bom.

A qualidade do material didático e o grau de formação do professor o habilitam para escolhas de qualidade. Isso, também, reflete sobre o sucesso avaliativo, ou seja, o índice de aprovação nas disciplinas e qualidade da aprendizagem, funcionando como indicador de qualidade em EaD (BERTOLIN; MARCHI, 2010).

3.2.5. E5 – Mídias utilizadas

Quanto ao indicador mídias utilizadas, as proporções foram de 80% para ótimo, 10% para bom e regular.

As instituições privadas e públicas que se dedicam a EaD costumam se preocupar em demasia com a escolha de ambientes virtuais de aprendizagem e com tecnologias a serem aplicadas. Fica evidente a atenção voltada para um modelo pedagógico ou escolha de um sistema de transmissão, em detrimento da falta de esforços eficazes para elaboração precisa de metodologias científicas capazes de auxiliar naquilo que é prioritário ao Centro de Educação a Distância (CEAD) – o desenho de um curso, o planejamento estratégico, ou seja, o plano de gestão eficaz dos recursos humanos e financeiros (BRITO, 2013).

Mais importante ainda é o gerenciamento adequado, já que é um processo de escolha, de tomada de decisão a respeito de uma modalidade de educação diferenciada, com formatos e linguagens diferentes. Essa situação complexa é composta por núcleos de ações específicas, sejam as interações dos recursos humanos (tutores, professores, administração e alunos), dos recursos pedagógicos (estratégias de avaliação, produção de materiais, desenho instrucional e planejamento do curso), o tipo de curso desenhado e os





recursos tecnológicos (material impresso, materiais virtuais, videoconferência, *softwares* e laboratórios) (MOREIRA; SAFANELLI; CARDOSO, 2010; GARBIN; DAINESE, 2010).

3.3. Indicadores de Percurso:

3.3.1. P1* – Interação tutor-aluno; P2 – Interação professor conteudista-aluno

Em se tratando das relações entre os expectadores da EaD, para docentes e coordenadores, a interação professor conteudista e aluno foi de 10% para ótimo e 80% para bom e 10% para regular. Para a interação tutor – aluno, a totalidade de respostas foi de ótimo.

De acordo com o desenho do curso ofertado, muitos professores que elaboram o material a ser utilizado e o tipo de avaliação nem sempre acompanham em fóruns o progresso dos alunos, na forma de participação, mas a analisam mediante as avaliações formativas (aplicadas ao longo do curso) e somativas (quantificadas ao final). Nos modelos de cursos pesquisados, os professores conteudistas da IES pública participavam parcialmente desse processo de aprendizagem *online*, conforme descrição da coordenadora do curso, onde a aplicação das avaliações propostas, desenvolvidas por estes professores ficava sob à responsabilidade de tutores presenciais. Assim, em fóruns, por exemplo, as disciplinas eram apresentadas pelos professores conteudistas, enquanto a aplicação das avaliações propostas durante todo o decurso destas estava sob a incumbência do tutor a distância e do tutor presencial. Este último tinha o papel de ficar no polo para o recebimento dos alunos, encaminhamento das dúvidas e aplicação das avaliações presenciais supervisionadas. Na IES de ensino privado, os professores conteudistas não participavam parcialmente do acompanhamento do aluno, ficando esta última função à cargo dos tutores a distância e tutores presenciais, que, por sua vez, repassavam todas as informações e validação das avaliações à coordenação. Logo, não se verificou interação direta, mas indireta entre estes, já que, as dúvidas específicas dos alunos muitas vezes eram repassadas pelo tutor ao professor conteudista e retornavam como *feedback* através do tutor.

É inevitável que façamos a distinção entre professor e tutor, bem como a distribuição de funções a serem exercidas por cada um. Entretanto, na prática *online* conforme Litwin (2001, p. 99 citado por MACHADO e MACHADO, 2004) quando da afirmação “[...] um bom docente será também um bom tutor.” A principal mudança é verificada com as exigências sobre a formação do tutor, a necessidade de se ter recursos humanos não apenas capacitados, mas com experiência na área educacional. Assim podemos falar em professor-tutor, não apenas o que elabora o material didático em parceria com a equipe multidisciplinar de *design*, mas o que de alguma forma interage e atua sobre o ato de produzir conhecimento na educação *online* (MACHADO; MACHADO, 2004)

* P1 e P2 – Indicadores de percurso.





3.3.2. P3 – Suporte Técnico

Atuar em qualquer ambiente de trabalho seja ele voltado ou não para áreas afins, as especialidades em setores diferentes convergem para a confecção final do produto que se deseja atingir em mais alta qualidade. Assim, em educação há a necessidade inegável de interagir com técnicos em informática (manutenção de equipamentos), *web designers* (elaboração e manutenção de sites e/ou plataformas), coordenadores (administração), professores (trabalho pedagógico-didático-metodológico), professores-conteudistas e tutores (elaboração e indicação de materiais didáticos, avaliação e acompanhamento dos estudantes). Esses são apenas alguns exemplos do que é necessário para que um curso funcione e permaneça em constante produção, entretanto, há bem mais recursos humanos envolvidos na gestão e administração, bem como no planejamento e execução dos trabalhos pedagógicos (MACHADO; MACHADO, 2004; ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

3.3.3. P4 – Frequência discente no curso; R1* – Autonomia

O domínio das TIC interage com a organização do tempo dedicado aos estudos, como a frequência de acesso e a frequência para realização e participações nos fóruns, bem como a flexibilização da aprendizagem em relação ao tempo para a realização das disciplinas. Esses indicadores de percurso e de resultados tiveram como porcentagens: 70% para bom e 10% para regular (P7); 30% para ótimo e 70% para bom (R1).

O domínio da autonomia em qualquer processo de aprendizagem é tão pessoal quanto as impressões digitais de cada ser humano, mas que se fundamenta em fatores também extrínsecos, como o ambiente atrativo e o reger-se constantemente. Em EaD, esse conceito parece estar atrelado ao de autoaprendizagem, integrando à realização de atividades, como participações em fóruns, a frequência acadêmica (como numa sala presencial), com a dinâmica de grupos de aprendizagem. A autodeterminação, a autodisciplina e a autoavaliação permeiam o entorno da gestão da autonomia própria. Para se atingir a autonomia, enquanto indicador de organização, frequência de acesso e de participações em fóruns, bem como a necessidade de flexibilizar o tempo dedicado aos estudos com o mundo do trabalho, Campos (1991) dispõe sobre o fato de ser um processo dinâmico, pessoal, gradativo e cumulativo.

Para Nunes (2012), a avaliação em EaD é algo desafiador, já que o docente não tem diretamente os mesmos parâmetros que encontra numa sala tradicional de ensino, como indicadores visuais e verbais. Além disso, também salienta não ser possível aplicar muitos dos modelos da forma presencial de ensino no modelo EaD, por se saber que nem sempre são viáveis tendo em vista, principalmente, o deslocamento do aluno.

3.3.4. P5 – Modalidades de avaliação da aprendizagem

Afirmaram fazer uso da avaliação diagnóstica 100% dos docentes, sendo que a aplicaram trimestralmente. Também pode-se inferir que pudessem fazer esse tipo de uso

* R1 – Indicador de resultado.





semestralmente, pois, esta opção não foi disposta no instrumento de pesquisa, somente nas categorias semanal, quinzenal, mensal, bimestral e trimestral.

Sobre a avaliação formativa, 80% a utilizavam semanalmente e apenas 20% quinzenalmente. Assim, com intensa frequência de uso ao longo de ambos os cursos, dados que não causam perplexidade, visto que em ambas modalidades de ensino é o modelo mais difundido.

A avaliação somativa concentrou seus índices em 10% como mensal, 60% bimestral e 30% trimestral. Também houve a possibilidade de se inferir sobre uso acentuado aos finais de bimestres e semestres devido aos períodos de realização de provas presenciais ou atividades a distância que, por conseguinte transparecem a exigência administrativa, pedagógica e legislativa para aferição da aprendizagem e atribuição de valores numéricos para os conceitos finais.

Pode-se verificar que a distribuição dos instrumentos de avaliação, a fim de concebê-los como indicadores da qualidade da avaliação em EaD (BERTOLIN; MARCHI, 2010), se deu ao longo do tempo dos cursos, uma característica importante para inferir sobre o tipo de avaliação, se diagnóstica, somativa ou formativa.

A exigência legislativa para a realização das provas presenciais é constatada pela frequência e periodicidade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2007a), sem destacar a criatividade no decorrer da trajetória dos alunos num curso EaD.

Na EaD, o uso de avaliações em forma de testes *online* - contínua, ou formativa - merece destaque para as atividades de fóruns, *chats*, *blogs* e comentários postados no correio (MAIA; MENDONÇA; GÓES, 2005).

O planejamento dessas avaliações deve ser minucioso, com estabelecimento de critérios desde o início para que ocorra de maneira efetiva. A isso, considerou-se como padrão de rigorosidade que garante maior segurança na avaliação da qualidade de um curso (BRASIL, 2007a).

3.3.5. P6 – Instrumentos para avaliação da aprendizagem

Os instrumentos que atingiram a marca dos 100% no período trimestral foram a prova presencial supervisionada, *wiki* e *blog*. A frequência de acesso e participação dos alunos também apresentou a mesma porcentagem, contudo num período semanal, assemelhando-se ao sistema de presenças e faltas da modalidade presencial. Considerando, particularmente, os instrumentos de avaliações semanais, dada as maiores frequências, destacaram-se: fórum, construção de texto coletivo e individual, portfólio, relatório, lista de exercícios e resenhas. Esses instrumentos mantiveram-se com percentual entre 100% e 40%.

Como último grupo de indicadores, as três classificações para avaliação tiveram 80% do total para formativa semanal e 20% quinzenal. A avaliação somativa teve uma distribuição de 10% mensal, 60% bimestral e 30% trimestral, verificando-se a concordância com o período de sondagem no início de cada ciclo trimestral de conteúdos curriculares novos, a realização das provas trimestrais e o somatório de notas quantitativas ao final de cada período.

Tentar reproduzir, no ambiente virtual, as práticas do ensino presencial é correr o risco de igualar os mesmos índices de evasão ou falta de rendimento. Por exemplo, em sala de aula o professor usa a discussão oral, o estímulo e resposta (comportamentalismo), sem





grande sucesso, mas é cabível e justificável para aquele ambiente e para aquela modalidade de ensino. Na forma *online*, a expectativa pelo uso do *chat* como recurso avaliativo constante é quase que integralmente refutada. Isso porque não é uma ferramenta atrativa ao que se propõe como discussão por diversos entraves, dentre os quais a não sincronia de todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem (CERNY; ERN, 2001).

3.4. III. Indicadores de Resultado:

3.4.1. R2 – Índice de aprovação

A aprovação pode ser entendida como o portfólio, ou seja, o conjunto de modalidades de avaliações e como através dessas os alunos recebem seus conceitos finais, se ao longo dos semestres ou como número final dos que se formam. Assim, nesta pesquisa, o índice de aprovação foi indagado como indicador de saída, se ao final de cada ciclo de avaliações nas disciplinas os alunos apresentavam rendimentos satisfatórios ou não. Tanto os professores quanto os coordenadores das duas IES analisadas concordaram em 80% para ótimo e 20% para bom.

Para Kraemer (2005), enquanto a avaliação for pensada como recurso de aprovação e reprovação, com intuito de fornecer um certificado e notas ao sucesso do aluno num curso, será imensa a responsabilidade de quem avalia. Ainda assim, o modelo tradicional absorvido pela EaD se distancia das situações de aprendizagem. A mesma autora, para tanto coloca as indagações de Perrenoud (1993) de que é urgente mudar a forma de como as instituições de ensino concebem e aplicam seus instrumentos de avaliação, o que cabe dizer sobre suas escolhas para modalidades de avaliação. Entretanto, conforme indagado, romper com os modelos avaliativos e seus instrumentos desiguais é romper com os laços elitistas de uma sociedade desigual. Isso causa angústia e insegurança, pois mudar o sistema e seus instrumentos de avaliação leva à certeza de que é preciso mudar, também, a própria instituição de ensino.

3.5. Correlações quantitativas entre os indicadores

A análise das respostas dos docentes que elaboram os conteúdos e que podem ser tutores a distância ao mesmo tempo, como observado para a IES pública analisada, no grupo dos coordenadores, conforme a correlação proposta por Bertolin e Marchi (2010) mostrou padrão de similaridade, o que sugere boa qualidade de um curso. No caso dos instrumentos de avaliação ficou postergado a aplicação eficaz como indicadores da qualidade da avaliação da aprendizagem.

Sem perder de vista a essência da aplicação dos indicadores, uma vez que foram inspirados na teoria da aprendizagem autorregulada, de Brown (2006), com o desenvolvimento e aplicação de *software* para perguntas e respostas, adaptações foram requeridas com o instrumento de pesquisa disposto em planilhas, a fim de cruzar os dados e verificar a porcentagem de semelhança entre os grupos de pessoas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores, coordenadores, tutores, alunos, pessoal de suporte técnico etc) e, então, se criar um parâmetro conceitual qualitativo, conforme abordado por Bertolin e Marchi (2010) e em Bassani e Behar (2006). Ainda assim, para Estrada (1999), a





avaliação da qualidade em educação se “expressa como um juízo de valor sobre um atributo ou um conjunto de atributos acerca dos insumos (ou entradas), processos, resultados ou produtos educativos, ou das relações entre eles.”

4. Considerações finais

Os indicadores de avaliação da aprendizagem utilizados neste trabalho sobressaem, assim como as propostas verificadas em outras pesquisas, no âmbito da avaliação em EaD, necessitando de adequações específicas, uma vez que quaisquer morfologias avaliativas que vigoram sobre as diferentes configurações de ensino não se moldam por si só, mas se espelham em modelos tradicionais.

Foi validada a relação entre indicadores e qualidade da avaliação da aprendizagem, quando comparados os presentes resultados com outros citados por especialistas no assunto. O número de participantes não comprometeu a análise descritiva (média e porcentagem), contudo, para estudo mais detalhado, seria necessária a participação de funcionários do setor administrativo e dos alunos, já que a avaliação da qualidade do curso deve ser feita com todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Como resultados parciais, conseguiu-se compreender que ainda é preciso superar os problemas de qualidade em EaD, cuja variação não se refere à oferta, mas à demanda, na qual deve-se melhorar o tempo e as condições disponíveis para a aprendizagem autônoma e a formação continuada. Tomando o tempo como indicador de entrada pode-se inferir sobre a necessidade de dedicação exclusiva para que haja motivação e experiência, dois aspectos limitantes à qualidade educacional.

A quantidade de indicadores empregada se aproximou da média utilizada em outras pesquisas, contudo, não se refere a um consenso usual no meio científico, mas foi possível através do cruzamento dos dados para docentes e coordenadores. A associação em grupos de indicadores de entrada, percurso e saída foi analisada conforme o nível de semelhança qualitativa e quantitativa (porcentagens). Assim, quanto maior a semelhança de respostas para docentes e coordenadores, a qualidade dos indicadores para entrada, processo e saída é diretamente proporcional à qualidade educacional.

As IES privadas se destacam na oferta de vagas em cursos EaD, sobretudo na área de educação, ciências humanas e sociais. O censo realizado pelo MEC/Inep (BRASIL, 2007b), no período correspondente entre 1994 até 2006 aponta para a expansão do setor privado como resposta à consolidação da LDB 9.394/1996, descentralização da responsabilidade do Estado, exigências de formação superior e complementação pedagógica de docentes em atuação cuja formação é de nível técnico ou diverso (POSSOLI, 2009, p. 8-11). O mesmo parâmetro de crescimento foi registrado para os censos subsequentes, como o de 2009 (BRASIL, 2009, p.10) e 2014 (BRASIL, 2014). É relevante ressaltar a necessidade do reconhecimento, autorização e revalidação de cursos EaD, responsabilidade do MEC e de seus órgãos competentes. A discussão sobre qualidade educacional independe da natureza administrativa e requer atenção não somente para a avaliação institucional, mas para a avaliação da aprendizagem, dada a interdependência desses dois parâmetros.





A particularidade de cada IES, no que tange à natureza administrativa, não foi considerada como fator excludente, nem tampouco norteador para distinções de qualidade educacional, não cabendo dicotomias ou tendências sobre este aspecto.

5. Referências Bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D.M. de; ALVES, M.N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, v.22, p.189-205, 2011.

BASSANI, P.S.; BEHAR, P.A. Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. **Novas Tecnologias da Educação**, v. 4 n.1, p. 1-10, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BERTOLIN, J.C.G.; MARCHI, A.C.B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação**, v.15, p.131-146, 2010.

BIAGIOTTI, L.C.M. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005. p. 1-9.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências.

_____. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004b**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Censo da Educação Superior 1980-2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2014.





BRITO, E.P.P.E. Políticas públicas de formação e a UAB: que arquitetura é essa. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD, 10, 2013. Belém. **Anais...** Belém: UNIREDE, 2013. p. 1-12.

BROWN, G.T.L. *Secondary school students' conceptions of assessment: a survey of four schools. Conceptions of Assessment and Feedback Project Report #5. Auckland, NZ: University of Auckland, 2006.*

CAMPOS, D. M. DE S. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1991.

CERNY, R.Z.; ERN, E. Uma reflexão sobre avaliação e comunicação na educação à distância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001. p. 145-170.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p.13-49.

ESTRADA, L. R. G. *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 21, p. 93-103, dez. 1999.*

FREEMAN, R. **Planejamento de Sistemas de Educação a Distância: um manual para decisores.** *The Commonwealth of Learning – COL.* Vancouver, Canadá, 2003. Disponível em: <<http://www.col.org/>>. Acessado em 29 de set. de 2014.

GARBIN, T.R.; DAINESE, C.A. Complexidade da gestão em EAD. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 16, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010, p. 1-10.

GOODE, W. J.; HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social.** 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

KRAEMER, M.E.P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul, 5, 2005, *Mar del Plata*, Argentina. **Anais...** Argentina: Universidade Nacional de *Mar del Plata*, 5, 2005, p. 1-17.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, L.D. MACHADO, E.C. O papel da tutoria em ambientes de EAD. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11, 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2004, p. 1-11.

MACHADO, S.F.; MENTA, E. A utilização das rubricas em cursos de Educação a Distância: uma proposta de avaliação autêntica. In: Seminário de Pesquisa em Informática Aplicada à Educação, 4, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. p. 1-10.





MAIA, M. DE C; MENDONÇA, A.L.; GÓES, P. Metodologia de Ensino e Avaliação de Aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005. p. 1-10.

MILES, M.B; HUBERMAN, A.M. *Qualitative data analysis. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.* 1994.

MOREIRA, B.C.M.; SAFANELLI, A.S.; CARDOSO, J.M.R.; BATTISTI, P. Gestão Acadêmica na Educação a Distância: Desafios e Práticas. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul, 10, 2010, *Mar del Plata*, Argentina. **Anais...** Argentina: Universidade Nacional de *Mar del Plata*, 5, 2010, p. 1-12.

NUNES, R.C. A avaliação em Educação a Distância é inovadora? Uma reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, p.274-299, 2012.

OLIVEIRA, G.M.S. **A avaliação no sistema de Educação a Distância.** 2006. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_Siteuab/avaliacao_sistema_ead.pdf>. Acessado em 13 de dez. de 2014.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POSSOLLI, G.E. Educação a Distância nas Instituições de Educação Superior: análise de tendências para a educação superior no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 3463-3477.

STAKE, R.E. **A arte de investigação com estudos de caso.** Lisboa: Gulbenkian. 2007.

VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade pesquisa. **Revista SOCERJ**, v.20, p.1383-386, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, *Case Study Research: design and method*, Sage Publications, 2002.

