

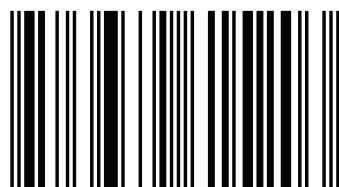
## Avaliação Formativa na Educação a Distância

A avaliação da aprendizagem é um tema que gera inquietação, principalmente quando parecem persistir concepções geradoras de classificação e exclusão, tanto no que se refere à educação de um modo geral quanto, em especial, à educação a distância. E isso ocorre quando o desejável é que todo e qualquer processo avaliativo propicie superações e aprendizagem ao educando. É esse o enfoque abordado pela autora neste trabalho, fruto de sua tese de doutorado, defendida em 2014. Este trabalho tem como base os pilares da avaliação formativa defendidos por Domingos Fernandes, Paul Black e Dylan Willian, Benigna Vilas Boas, Jussara Hoffman e Philippe Perrenoud e propõe um modelo conceitual de avaliação formativa para ser usado no planejamento de cursos ofertados na modalidade a distância. Ele foi construído de forma colaborativa com o apoio de um grupo focal formado por professores que atuam na educação a distância do Instituto Federal do Espírito Santo.



### Marize Lyra Silva Passos

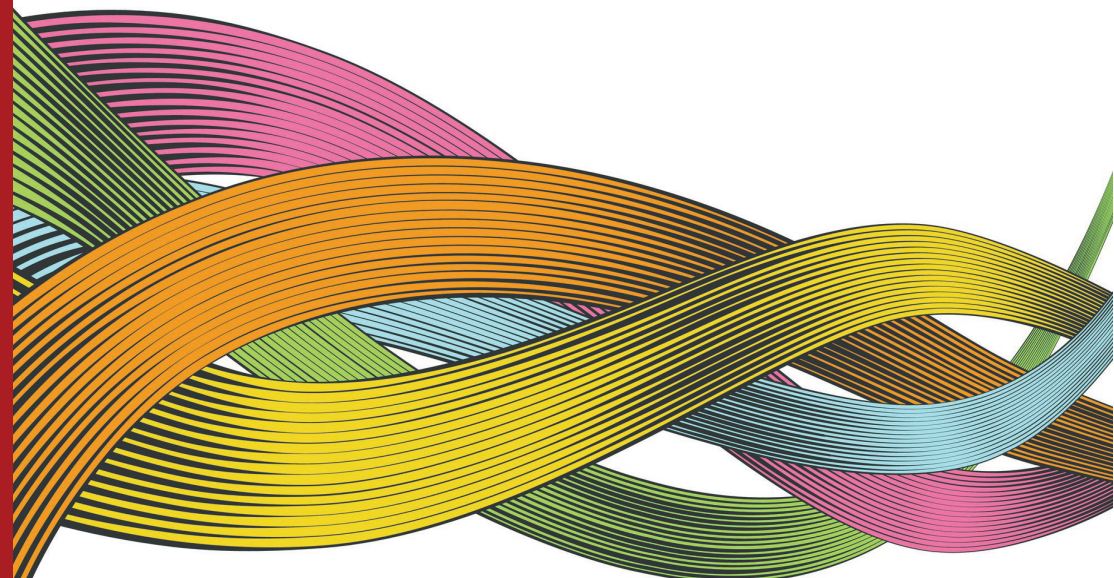
Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Norte, mestre em Informática pela UFES, formada em administração e engenheira de petróleo pela UVV. É professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância e, foi coordenadora do programa Universidade Aberta do Brasil



978-3-639-61520-3

Avaliação Formativa na EaD

Lyra Silva Passos



Marize Lyra Silva Passos

## Avaliação Formativa na Educação a Distância

Um modelo conceitual para apoio ao planejamento

**Marize Lyra Silva Passos**

**Avaliação Formativa na Educação a Distância**



**Marize Lyra Silva Passos**

# **Avaliação Formativa na Educação a Distância**

**Um modelo conceitual para apoio ao planejamento**

**Novas Edições Acadêmicas**

## **Impressum / Imprensa**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação biográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: Nationalbibliothek numera essa publicação em Deutsche Nationalbibliografie; dados biográficos detalhados estão disponíveis na Internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou a proteção de patentes e são marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários. O uso dos nomes de marcas, nome de produto, nomes comuns, nome comerciais, descrições de produtos, etc. Inclusive sem uma marca particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes nomes possam ser considerados ilimitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Niemcy

Email / Correio eletrônico: [info@nea-edicoes.com](mailto:info@nea-edicoes.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

**ISBN: 978-3-639-61520-3**

Zugl. / Aprovado/a pela/pelo: Assunção, Universidad del Norte, Tese Doutorado, 2014

Copyright / Copirraite © 2014 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2014

*Ao meu marido Antônio Passos, que me apoiou, incentivou e acompanhou nessa caminhada, de forma incondicional.*

*Ao meu filho Thiago e minha nora Bianca, de quem me orgulho muito.*

*Aos meus pais Zelio e Maria Dulce, exemplos de dedicação e trabalho.*



## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a força necessária para enfrentar todos os obstáculos, não me deixando desistir e permitindo que este momento chegasse.

Ao meu amigo e orientador, Epifanio Davi de Souza Santos, por ter acreditado no meu trabalho e potencial e por todo aprendizado que me proporcionou com sua imensa sabedoria.

Aos meus professores da Universidad del Norte, que com muita dedicação e esforço me enriqueceram como aluna, pesquisadora e educadora ao longo desses anos de doutorado.

A Isaura Alcina Martins Nobre, amiga de longa data, pelo apoio neste trabalho durante o doutorado e as muitas trocas de conhecimento.

A Danielli Carneiro Sondermann, Yvina Pavan Baldo e José Mário Costa Junior, queridos colegas, pelo apoio e as muitas trocas de conhecimento durante todo o doutorado.

Aos professores que participaram da pesquisa e se dispuseram a pensar sua prática, contribuindo para que fosse possível a construção compartilhada do conhecimento.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, ao campus de Serra e ao Centro de Educação a Distância do Ifes (CEAD/Ifes), pelo apoio na realização da pesquisa.

A todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho e me incentivaram a continuar caminhando.





## SUMÁRIO

1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	19
1.1 Abordagem Tradicional .....	21
1.2 Abordagem Comportamentalista .....	26
1.3 Abordagem Humanista .....	31
1.4 Abordagem Cognitivista .....	36
1.5 Abordagem Sociocultural .....	42
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	52
2.1 Na Idade Antiga (4000 a.C. até 476 d.C.).....	53
2.2 Idade Média (476 d.C. até 1453) .....	54
2.3 Idade Moderna (1453 até 1789).....	56
2.4 Idade Contemporânea (1789 até hoje).....	58
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE DOIS PARADIGMAS .....	67
3.1 Resgate Histórico da Avaliação da Aprendizagem no Brasil.....	67
3.2 Visão Classificatória da Avaliação da Aprendizagem.....	70
3.3 Uma Nova Concepção da Avaliação da Aprendizagem.....	73
4 AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	79
4.1 Concepções da Avaliação Formativa.....	85
4.2 Os pilares da Avaliação Formativa.....	86
4.3 Procedimentos da Avaliação Formativa .....	98
5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD ON-LINE .....	101
5.1 Regulação na Avaliação On-line .....	105
5.2 <i>Feedback</i> na Avaliação On-line.....	109
5.3 Autorregulação e Autoavaliação na Avaliação On-line .....	111
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	114
6.1 Objetivos, Questões e Hipótese .....	114
6.2 O Curso de Pós-Graduação em Informática Na Educação .....	116
6.3 Delineamento Metodológico.....	120
6.4 Universo e Amostragem .....	126
6.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados .....	129
6.6 Análise dos Dados Coletados.....	137
6.7 Aspectos Éticos da Pesquisa .....	143
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	145

7.1	Perfil da Equipe Multidisciplinar do Curso .....	145
7.2	Concepções da Equipe Multidisciplinar Sobre Avaliação da Aprendizagem Formativa.....	151
7.3	Fazeres Pedagógicos da Avaliação Formativa Realizada pela Equipe Multidisciplinar.....	160
7.4	Percepções Gerais Sobre a Avaliação Formativa .....	181
8	CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	187
8.1	Operacionalização do grupo focal .....	187
8.2	Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa....	197
8.2.1	A Primeira versão do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa	200
8.2.2	Alterações Propostas para o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa.....	202
8.2.3	Versão Final do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa	210
8.2.4	Seminário de apresentação e validação do modelo .....	218
9	REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	223
9.1	Considerações sobre o trabalho desenvolvido .....	224
9.2	Trabalhos futuros .....	229
	REFERÊNCIAS .....	231
	GLOSSÁRIO .....	239
	APÊNDICE A - TCLE – Questionário .....	241
	APÊNDICE B - Questionário - Perfil e Concepções – Avaliação Formativa	242
10	APÊNDICE C - TCLE – Entrevista.....	249
11	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista.....	250
12	APÊNDICE E - Instrumento de Validação do Modelo Conceitual.....	251
13	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	252

## PREFÁCIO

Nas duas últimas décadas, muitas foram as mudanças tecnológicas, principalmente, com a disseminação da internet e dos computadores pessoais. Em 2004, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) iniciou sua trajetória em Educação a Distância (EaD) por meio da elaboração de um projeto que visava apoiar o processo de ensino-aprendizagem de alunos em regime de dependência em cursos técnicos, enquanto curso piloto ofertado na modalidade a distância.

Em 2006, o Ifes implanta o Centro de Educação a Distância (Cead) e vários cursos passam a ser ofertados na modalidade a distância em diversos níveis. A partir de então muitas foram as inquietações dos professores envolvidos na modalidade e diversos trabalhos de pesquisa têm sido realizados.

O trabalho de pesquisa da Marize, cujo fruto originou sua tese de doutorado, que agora resulta neste livro, também, teve origem nessas inquietações. Ela se concentrou em investigar a avaliação da aprendizagem em cursos ofertados a distância e teve como objeto de estudo um dos cursos ofertados pelo Cead, o curso de pós-graduação lato sensu em Informática na Educação (PIE).

Falar de avaliação seja do que for já consiste em um grande desafio, falar de avaliação da aprendizagem representa uma verdadeira angústia para aquele que se propõe a ser não apenas um professor, mas um educador, um profissional preocupado em acompanhar todo o processo e o desempenho do aluno, como um todo.

Esse livro apresenta ao leitor um bom referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem, fundamentando-se por meio dos capítulos: abordagens pedagógicas e a avaliação da aprendizagem, trajetória histórica da avaliação da aprendizagem, avaliação de aprendizagem entre dois paradigmas, avaliação formativa e avaliação da aprendizagem na EaD online.

A proposta principal consiste em apresentar ao leitor um modelo conceitual de avaliação formativa que possa ser utilizado em cursos

ofertados a distância. Um modelo baseado na realização de avaliação formativa, ou seja, na busca pela realização de uma avaliação cujo objetivo principal é o de possibilitar que o aluno aprenda e se desenvolva por meio da promoção da sua aprendizagem.

Para tal, faz-se necessária uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores, enquanto responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, e que busquem na avaliação formativa, ainda que mais trabalhosa, promover a aprendizagem dos seus alunos com base em seus erros e acertos.

No caso da Educação a Distância (EaD), onde o professor e aluno estão geograficamente distantes, e se utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para estabelecer a comunicação e a interação temos um processo de ensino-aprendizagem baseado, principalmente, na autonomia do aluno, o que não exige o professor do acompanhamento e da promoção da aprendizagem do mesmo.

Com a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras ferramentas é possível planejar diferentes tipos de atividades avaliativas e, o mais importante, na EaD tudo é registrado (postagens, dúvidas, feedbacks e trocas de mensagens entre professor e aluno), o que favorece, ainda mais, a avaliação formativa. Dessa forma, é possível estabelecer um melhor acompanhamento por parte de professores e tutores, podendo, até mesmo, rever sua abordagem pedagógica. Aos alunos é possível ter uma melhor conscientização dos seus erros e acertos, possibilitando traçar novas estratégias de aprendizagem, estabelecendo uma autorregulação,

Ao final do livro é apresentado o modelo conceitual de avaliação formativa para EaD, que tem como objetivo representar os pilares que alavancam as avaliações formativas e seus relacionamentos. Esse modelo foi construído coletivamente pela autora e grupo-focal constituído por membros da equipe multidisciplinar da PIE. Evidencia-se, com base no processo de construção do modelo, uma perspectiva de interação entre os atores envolvidos (professores, tutores e alunos) e a aprendizagem se dando por meio da promoção de feedbacks, promoção de regulação, e incentivo a autorregulação pelos alunos.

Nesse livro, o leitor, enquanto professor, independente da modalidade é desafiado a refletir sobre seu planejamento, método de avaliação, sobre a importância dos feedbacks, sobre o incentivo a aprendizagem do aluno etc. Nesse sentido, esse livro se apresenta como um importante referencial a todos os que querem compreender mais sobre avaliação e, em especial, sobre avaliação formativa na EaD.

***Isaura Alcina Martins Nobre***

Doutora em Educação pela UFES



## APRESENTAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema que gera inquietação, principalmente quando parecem persistir concepções geradoras de classificação e exclusão, tanto no que se refere à educação de um modo geral quanto, em especial, à educação a distância. E isso ocorre quando o desejável é que todo e qualquer processo avaliativo propicie superações e aprendizagem ao educando.

Assim, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se realizarem pesquisas que garantam que a avaliação da aprendizagem seja parte integrante do processo ensino-aprendizagem, dando-se ênfase à avaliação formativa que deve ser realizada “[...] com o objetivo de ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver [...]” (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa, embora com denominações diversas, tem sido debatida por grupos cada vez maiores de educadores, como Hoffmann, Haydt, Zabala, Perrenoud, Luckesi, Arredondo (2002), Fernandes entre outros, que são unânimes quanto à necessidade de superação do viés classificatório, sentencioso e seletivo da avaliação em prol de práticas avaliativas realmente compromissadas com a promoção da aprendizagem. Segundo Polak (2009, p. 157-158), diante da “[...] complexidade do tema, da legislação, da insatisfação do aluno e da comunidade acadêmica com as formas de avaliação vigentes, faz-se necessário que haja maiores investimentos para a pesquisa na área, tanto no que concerne aos aspectos pedagógicos quanto no que diz respeito às questões tecnológicas e administrativas da avaliação [...]”.

Sobre este tema, autores como Wang (2007) afirmam que, embora a avaliação formativa seja muito importante em ambientes de aprendizagem, o conhecimento atual sobre como incorporá-la nesses ambientes ainda é pequeno, e provavelmente este seja um dos campos de pesquisa mais importantes no futuro. Assim, essa lacuna precisa ser preenchida para que se possa, com isso, garantir um processo educacional mais dialógico e mediador, auxiliando nas mudanças pedagógicas necessárias aos educadores e a toda a equipe multidisciplinar que atua na EaD. E é o fato



dessa necessidade também estender-se à educação a distância o que me levou a realizar esta tese de doutorado sobre o tema.

Para se entender as motivações que me levam a focar este tema na educação a distância é necessário, primeiramente, entender o meu envolvimento com essa modalidade de ensino. Tive meu primeiro contato com o tema durante a realização do meu mestrado, em 2002, sendo que no final de 2004 participei da construção do primeiro projeto de implantação da educação a distância (EaD) no Ifes. De 2010 a 2014 atuei como coordenadora do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e como membro do grupo de pesquisa sobre Educação e Tecnologia do Ifes, no qual tive a oportunidade de participar de diversas discussões sobre a modalidade e também sobre o tema da avaliação da aprendizagem em EaD.

É neste contexto que esta pesquisa surgiu e tem por objetivo responder ao seguinte questionamento: “Como melhorar o planejamento e a execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em Informática na Educação?”. Para isto foi elaborado um modelo conceitual de avaliação da aprendizagem que tem por objetivo apoiar os atores envolvidos na educação a distância a planejarem e executarem atividades avaliativas que tenham como foco o processo ensino-aprendizagem, e não apenas a selecionar e classificar alunos. Ela teve como objetivo geral construir um modelo conceitual que colabore para a melhoria do planejamento e a execução da avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem na educação a distância não é novidade, apesar de, em muitos cursos ofertados nesta modalidade, a avaliação ser uma mera reprodução da avaliação que ocorre nos cursos presenciais e que, por vezes, estão baseados em avaliações classificatórias e sentencivas. A avaliação formativa também não é um tema de todo novo, já que vem sendo estudada há algum tempo por pesquisadores que veem nele uma nova perspectiva de utilizar a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o qual tem como foco a aprendizagem dos alunos. A novidade científica presente neste trabalho está, então, na junção dos dois temas: a avaliação formativa e a educação a distância, que, juntos, propiciaram a construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para o Curso de Pós-graduação em Informática na Educação, modelo o

qual promoverá a melhoria do planejamento e a execução da aprendizagem no curso.

Este trabalho apresenta o resultado da tese de doutorado defendida em janeiro de 2014 pela autora e tem como base os pilares da avaliação formativa defendidos por Domingos Fernandes, Paul Black e Dylan Willian, Benigna Vilas Boas, Jussara Hoffman e Philippe Perrenoud, os quais propõem um modelo conceitual de avaliação formativa para ser usado no planejamento de cursos executados na modalidade a distância. Esta pesquisa foi construída de forma colaborativa com o apoio de um grupo focal formado por professores que atuam na educação a distância no Instituto Federal do Espírito Santo.

*Marize Lyra Silva Passos*



# 1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Por sua natureza, o fenômeno educativo não é uma realidade acabada que se possa conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É, sim, um fenômeno humano, histórico e multidimensional, com suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 2011).

Para Líbano (2005, p. 17), “a pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor”. Por essa razão, as teorias pedagógicas, com suas inúmeras implicações e desdobramento, são pesquisadas por vários autores nacionais e internacionais há décadas.

Devido a todas essas implicações e desdobramentos, este trabalho não consegue abordar todas as teorias pedagógicas e se limitará a fazer uma releitura de diferentes abordagens pedagógicas baseada nos estudos de Mizukami (2011), as quais, segundo ela, são: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. As teorias pedagógicas nas quais se baseiam as abordagens de Mizukami possuem três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto, expostas a seguir.

Os empiristas (primado do objeto) consideram o organismo sujeito às contingências do meio, no qual o conhecimento é uma cópia de algo dado do mundo externo e o indivíduo é uma “tábua rasa”, mas admite que haja maturação de alguma atividade cognitiva. Nessa concepção, o conhecimento é uma aquisição exógena (MIZUKAMI, 2011).

O nativismo, apriorismo ou inatismo (primado do sujeito) afirma que os conhecimentos estão predeterminados no sujeito para os quais toda a estimulação sensorial é canalizada. Essa concepção dá ênfase na importância do sujeito e o conhecimento é uma aquisição endógena (MIZUKAMI, 2011).

Para os interacionistas (interação sujeito-objeto), o conhecimento é uma construção contínua na qual a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. A passagem de um nível de compreensão para o próximo é caracterizado por formação de novas estruturas, que não existiam anteriormente. Eles dão grande importância às atividades, espontâneas ou não, enfatizando a relação dinâmica entre a bagagem genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se está inserida (MIZUKAMI, 2011).

Mizukami (2011, p. 3) afirma que “dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos”. A tabela 1, a seguir, identifica cada abordagem e seu enfoque predominante.

**Tabela 1 – Característica das abordagens pedagógicas, segundo Mizukami**

<b>Abordagem</b>	<b>Primado do objeto</b>	<b>Primado do Sujeito</b>	<b>Interação sujeito-objeto</b>
Tradicional	X		
Comportamentalista	X		
Humanista		X	
Cognitivista			X
Sociocultural			X

**Fonte: Adaptado de Santos (2005a).**

Embora não exista acordo quanto à categorização das teorias pedagógicas, neste trabalho será seguida a abordagem do processo ensino-aprendizagem de Mizukami (2011) visando a apreender as implicações decorrentes delas para a ação pedagógica dos professores. As abordagens defendidas por ela têm como base a análise de seus princípios, seus componentes necessários ao fenômeno educativo e seus efeitos sobre o indivíduo e a sociedade. São elas: a Tradicional; a Comportamentalista; a Humanista; a Cognitivista e a Sociocultural.

É evidente que tanto as abordagens quanto as manifestações destas não são puras e nem mutuamente exclusivas, sendo que, em alguns casos, elas se complementam, e em outros, se divergem. Neste trabalho, serão

descritos e comparados três aspectos relevantes dessas abordagens: o processo ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno; e a avaliação. Isso não significa uma adesão às categorias analíticas estabelecidas pela autora, mas um ponto de partida que irá dialogar com outros autores. Assim, este capítulo tem importância, pois permitirá que a construção do trabalho seja mais bem situada teoricamente sobre suas opções permitindo que este articule-se e autodefinha-se.

## **1.1 Abordagem Tradicional**

A abordagem tradicional atribui grande importância ao conhecimento, sendo definida como as práticas educativas que têm como base a transmissão do conhecimento acumulado ao longo dos séculos e a sua transmissão através dos anos. Trata-se de uma concepção e uma prática educacional que se perpetuam ao longo do tempo e que serviram de referência para as demais abordagens que a ela se seguiram. Segundo Mizukami (2011), os principais defensores do ensino tradicional são Emile Chartier e Snyders.

Essa abordagem privilegia a dualidade transmissor/receptor, o especialista e os modelos, e tem no professor o seu ponto central, o qual é o elemento imprescindível na transmissão dos conteúdos. Ela focaliza o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas e o professor, sendo que nela o aluno executa exatamente o que lhe foi prescrito, a saber: “Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (LUCKESI, 1994, p. 55).

O homem é considerado como inserido no mundo, e esse será conhecido por meio de informações que lhe serão fornecidas. Ou seja, o homem “é um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos” (MIZUKAMI, 2011, p. 9), Como afirma Luckesi (1994, p. 55), a abordagem tradicional,

“[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais; por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual”.

A educação é vista como um produto baseado em modelos pré-estabelecidos, que não dá ênfase ao processo educativo e, normalmente, encontra-se relacionada aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Ela está inserida num contexto social fundado no saber, no conhecimento e na verdade, sendo que o diploma, muitas vezes, é visto como um instrumento de hierarquização. Mizukami (2011, p. 9) afirma que:

[...] os programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários à constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.

Na abordagem tradicional, o processo educacional é visto como algo individual, que não possibilita, na maioria das vezes, a realização de atividades cooperativas que preparem o futuro cidadão para o trabalho cooperativo. Essa abordagem possui as características da educação bancária descrita por Freire (2011c, p. 80-81), na qual:

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação.

A inteligência é considerada pela abordagem tradicional como uma faculdade capaz de armazenar e acumular informações sobre o mundo, sendo que essas devem ser repassadas das mais simples para as mais complexas. Normalmente há uma decomposição da realidade para simplificá-la, e, aos alunos, são apresentados somente os resultados desse processo, que devem ser armazenados. Para ela, o conhecimento humano

tem caráter cumulativo, sendo adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão deste, por isso se supõe que o papel da educação formal e da instituição escolar é importante (MIZUKAMI, 2011). “O papel da escola é de formação intelectual e moral dos alunos para que estes possam assumir o seu papel na sociedade” (SANTOS, 2005a, p. 21).

Na visão de Mizukami (2011), a abordagem tradicional está focada no primado do objeto, ou seja, o conhecimento, do qual o aluno deve ser um simples depositário, ou seja, “A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros” (SANTOS, 2005a, p. 21).

Essa abordagem é essencialmente uma prática transmitida de geração em geração e a ela está ligada, segundo Mizukami (2011, p. 18), “uma epistemologia que consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio, e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola”.

- **O Processo Ensino-Aprendizagem**

Para a abordagem tradicional, a educação é entendida como instrução, caracterizada pela transmissão de conhecimentos, e se restringe às ações escolares. Afirma Mizukami (2011, p. 11) que, às vezes, “[...] para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, a uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre”.

Nela há, também, uma ênfase nas situações de sala de aula, em que o professor é responsável por “instruir” e “ensinar” os conteúdos e as informações estáticas, bem como as cópias de modelos exteriores que serão progressivamente impressos, aos alunos, que deverão, posteriormente, reproduzi-los.

Essa abordagem não acredita numa continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento, por essa razão a intervenção do professor é necessária, mas, muitas vezes, é unilateral. Mizukami (2011, p. 13-14) afirma que uma das decorrências da abordagem tradicional é



[...] a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam.

O ensino tradicional não leva em conta os mecanismos de explicação das atividades psíquicas dos alunos, por isso o professor fica, na maioria das vezes, limitado ao fornecimento de receitas. O ensino nessa abordagem ignora as diferenças individuais e os estilos de aprendizagem, que representam a forma como os indivíduos recebem e processam as informações, e isso pode ser constatado pelo fato de que “os métodos não variam ao longo da classe e nem dentro da mesma classe” (MIZUKAMI, 2011, p. 14).

Na abordagem tradicional, “[...] os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, [...]” (LUCKESI, 1994, p. 56) e a expressão tem lugar de destaque, sendo caracterizada pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno por meio de aulas expositivas e na demonstração do conteúdo feita pelo professor à classe, que é tomada quase que como plateia, muitas vezes completamente apática. Em termos gerais, essa abordagem apresenta maior preocupação com a “variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo” (MIZUKAMI, 2011, p. 14).

Mizukami (2011, p. 11) afirma que é atribuído “ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento” e “ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal”. Nessa abordagem, a memorização e a repetição são sinônimos de aprendizagem, e, para Libâneo, “A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (1994, p. 65).

- **A Relação Professor-Aluno**

A relação professor-aluno é vertical e o professor é detentor do poder de decisão “quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc.” (MIZUKAMI, 2011, p. 14). O professor detém os meios coletivos de expressão e media a relação do aluno com os modelos culturais. Sendo assim,

[...] predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LUCKESI, 1994, p. 57).

Cabe ao professor, a transmissão do conhecimento pré-determinado, e ao aluno, a apreensão e a reprodução automática dos conteúdos fornecidos ou a exploração racional dos mesmos. Freire (2011c, p. 79) afirma que essa relação professor-aluno baseada na narração de conteúdos,

[...] tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Também, as relações sociais são quase que totalmente suprimidas e a classe permanece intelectual e afetivamente dependente do professor. Esquece-se, com isso, que suprimir as relações sociais é negar uma das tarefas mais importantes da prática educativa, que

[...] é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2011a, p. 42).

- **A Avaliação**

A avaliação, na abordagem tradicional, visa à reprodução dos conteúdos expostos em sala de aula, sendo essa análise medida pela exatidão da reprodução das informações (MIZUKAMI, 2011). Ela “tem um fim em si mesma” (SANTOS, 2005c) e se dá pela verificação de curto

prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de longo prazo (provas escritas, trabalhos de casa), que são traduzidos em notas que funcionam como níveis de aquisição do patrimônio cultural. “O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações)” (LUCKESI, 1994, p. 57).

A avaliação, nessa perspectiva, não faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois os assuntos são tratados e terminados quando o professor conclui a exposição e verifica posteriormente, de forma terminativa e sentenciosa, se o aluno adquiriu o que lhe foi transmitido.

Nessa abordagem, há uma dificuldade de atendimento às necessidades individuais dos alunos, pois nessa concepção todos são tratados igualmente, devem seguir o mesmo ritmo, estudar nos mesmos livros e adquirir os mesmos conhecimentos.

## **1.2 Abordagem Comportamentalista**

Segundo Santos (2005a, pg. 22), a abordagem comportamentalista

[...] se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma “engenharia” comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais. O homem é considerado como produto do meio, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes.

O comportamento pode ser mudado ao se modificar as condições das quais ele é uma função. Para que haja uma adequada formulação entre um organismo e seu meio ambiente deve-se levar em conta três aspectos: “[...] a ocasião na qual a resposta ocorreu; a própria resposta e as consequências reforçadoras. As relações entre esses três elementos constituem as contingências de reforço [...]” (MIZUKAMI, 2011, p. 23). Desses, a cultura é considerada um conjunto de contingências de reforço utilizado no estudo do comportamento, o qual é representado pelos usos e costumes.

Essa abordagem vê o homem como produto do meio no qual ele se encontra inserido e dá ênfase ao produto obtido, e afirma, também, que o meio pode ser controlado e manipulado, e, conseqüentemente, também o homem pode ser controlado e manipulado. Considera, ainda, que o ideal é

transferir o controle da situação ambiental para o próprio sujeito, que deve tornar-se autocontrolável e autossuficiente, caso contrário, esse controle será exercido por outras pessoas.

Nessa visão, para se alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem é necessário que sejam feitos arranjos contingenciais “[...] para que a transmissão cultural seja possível, assim como as modificações que forem julgadas necessárias pela cúpula decisória” (MIZUKAMI, 2001, p. 35). Enfatiza, também, uma “[...] direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação” (MIZUKAMI, 2001, p. 36). Nela, o que não é programado não é desejável.

Mizukami (2011, p. 19) afirma que a visão do conhecimento nessa abordagem é “uma “descoberta” nova para o indivíduo que a faz”, a qual é vista como uma cópia do mundo exterior. E, também, que o objeto da descoberta já se encontrava presente no mundo exterior, sendo que o indivíduo está sujeito às consequências desse meio. Essa abordagem preocupa-se com os aspectos mensuráveis e observáveis da educação.

Mizukami enquadra os comportamentalistas ou behavioristas, os instrumentalistas e os positivistas lógicos, nessa abordagem. Esses consideram “a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento” (MIZUKAMI, 2011, p. 19), levando em conta o conhecimento como resultado direto da experiência. Enfatizam, ainda, “[...] a técnica, o saber-fazer suficiente para uma determinada profissão sem questionamentos adicionais nem aprofundamentos no conhecimento” (SANTOS, 2005b, p. 72).

Nesta abordagem, a educação está subordinada à sociedade e tem como função a preparação de “recursos humanos”, ou seja,

[...] ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política (LUCKESI, 1994, p. 56),

O principal representante da “análise funcional” que é utilizada como apoio à abordagem comportamentalista, segundo Mizukami, é Burrhus Frederic Skinner, cuja teoria “[...] teve enorme influência nos

procedimentos e materiais usados em sala de aula, no ensino de qualquer disciplina, principalmente nas décadas de 60 e 70” (MOREIRA, 2001, p. 49).

Mizukami (2011, p. 22) nos diz que, para Skinner, a realidade “é um fenômeno objetivo; o mundo já é construído, e o homem é produto do meio”. É um ser complexo determinado pela filogênese, ontogênese e pela cultura na qual está inserido (HÜBNER, 2006).

Os conteúdos repassados visam ao alcance de objetivos (que são as categorias de comportamento ou habilidades que devem ser desenvolvidas) e habilidades (que são as respostas emitidas) que levam à aquisição de competências. O aluno é concebido como um recipiente de informações (MIZUKAMI, 2011), o que, segundo Morin (2001), leva os alunos a terminarem com uma “cabeça bem cheia” ao invés de “uma cabeça bem feita”.

“Skinner não se preocupa em justificar por que o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar como fazer o estudante estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais” (MIZUKAMI, 2011, p. 33). “Para ele, o importante é não concentrar-se no lado dos estímulos, mas sim no lado do reforço, sobretudo nas contingências de reforço [...]”, e isso pois a “[...] aprendizagem ocorre devido ao reforço. Não é a presença do estímulo ou a presença da resposta que leva à aprendizagem, mas, sim, a presença das contingências de reforço” (MOREIRA, 2011, p. 58-59).

As estratégias instrucionais estão baseadas em princípios da tecnologia educacional, aplicados “quer no planejamento, quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2011, p. 20). O ensino, então, é composto por padrões de comportamento que são passíveis de mudanças por meio de treinamento apoiados em objetivos pré-fixados.

O comportamento que é repassado para os indivíduos é externo e provém de grupos dos quais ele não faz parte. E

[...] o sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição

de novos comportamentos quanto à modificação dos já existentes (MIZUKAMI, 2011, p. 28).

- **O Processo Ensino-Aprendizagem**

O processo ensino-aprendizagem é o foco central dessa abordagem, que define a aprendizagem como uma mudança, relativamente permanente, em um comportamento e/ou na vida mental do indivíduo, sendo que o ensino consiste em arranjos e planejamentos das contingências de reforço, que ficam a cargo do professor para assegurar aos discentes a aquisição de comportamentos desejados pela sociedade na qual ele está inserido. Ela “[...] privilegia o ensino sob o ângulo dos aspectos metodológicos, em contraposição à ênfase nos conteúdos das matérias” (SANTOS, 2005a, p. 22-23). Aqui, o foco está “[...] nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações” (LUCKESI, 1994, p. 61).

O ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula (MIZUKAMI, 2001). Nesta abordagem, a individualização do ensino é apresentada

[...] como decorrente de uma coerência teórico--metodológica. Tal individualização implica: especificação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingências; *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de um a determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno (MIZUKAMI, 2001, p. 32).

Na visão de Mizukami (2001, p. 36), na abordagem comportamentalista “[...] nota-se diretivíssimo e decisões tomadas para o aluno”, bem como apresenta “[...] relações duais simultâneas temporalmente e justapostas [...] onde a cooperação entre os alunos não é enfatizada”. Essas relações são mediadas pela programação de ensino e permitem a individualização do ensino por intermédio das considerações individuais de cada aluno.

- **A Relação Professor-Aluno**

Segundo Luckesi (1994, p. 62), a relação professor-aluno nesta abordagem é estruturada e objetiva “[...] com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações”. Sendo assim, o professor é considerado apenas um elo entre a verdade científica e o aluno.

Para Mizukami (2001), cabe aos professores o controle do processo de aprendizagem, ou seja, um controle científico da educação, na qual a experiência planejada é considerada a base do conhecimento, e este é o resultado direto da experiência. Cabe também a eles a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem visando a alcançar o desempenho máximo dos alunos, sem deixar de levar em conta a economia de tempo, esforços e custos. E, segundo Luckesi (1994, p. 62), “[...] o aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional”.

Assim é que “[...] o professor, neste processo, é considerado como um planejador e um analista de contingências ou mesmo, como se denominou mais recentemente, um engenheiro comportamental” (MIZUKAMI, 2001, p. 32). Nessa abordagem, o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando, o professor e o aluno, posições secundárias. E, ainda, para reforçar a relação professor-aluno, deve-se utilizar ferramentas de tecnologia educacional e estratégias de ensino, tais como: “máquinas de ensinar”, a instrução programada, computadores, manuais tutoriais de treinamento, etc. (SALVIANI, 1984; MIZUKAMI, 2011; SANTOS, 2005a). Então,

[...] O papel do professor no processo instrucional é o de arranjar as contingências de reforço, de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de que o aprendiz exiba o comportamento terminal, isto é, que ele dê a resposta desejada (a ser aprendida). Portanto, a programação de contingências, mais do que a seleção de estímulos propriamente dita, é a função principal do professor (MOREIRA, 2011, p. 59).

Nesta abordagem, “a relação professor/alunos é intermediada (neutralizada) pelas técnicas para minimizar relações pessoais e afetivas que ‘denigrem’ a objetividade do processo” (SANTOS, 2005b). Dessa forma, “Debates, discussões e questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo” (LUCKESI, 1994, p. 62).

- **A Avaliação**

A abordagem comportamentalista tem como pressuposto que o aluno progride em seu próprio ritmo, em pequenos passos e sem cometer erros. Segundo essa visão, a avaliação teria como objetivo “constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada” (MIZUKAMI, 2001, p. 34).

Na visão de Mizukami (2001, p. 34), nesta abordagem, “a avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos”. Ou seja, a avaliação irá ocorrer no início do próprio processo de aprendizagem, realizando uma testagem inicial para conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem. Para Fernandes (2009, p. 49-50), nesta abordagem usa-se, frequentemente, “[...] análise de resultados, em um quadro de definições de objetivos muito específicos (comportamentais) e tarefas que testam cada um destes objetivos [...]”.

A avaliação ocorrerá no decorrer do processo sendo “elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados” (Mizukami, 2001, p. 35). E, também, no final do processo, para verificar se os comportamentos finais esperados dos alunos foram alcançados.

### **1.3 Abordagem Humanista**

A abordagem humanista dá ênfase ao sujeito, enfatizando o subjetivo, a autorrealização e o vir-a-ser contínuo que são características da vida humana, sem que isso signifique nativismo ou apriorismo puros. “No



entanto, sob alguns pontos de vista, esse enfoque também tem características interacionistas de sujeito-objeto” (SANTOS, 2005a, pg. 23).

Segundo Mizukami (2001), o referencial teórico desta abordagem tem origem nos trabalhos de Carl Ransom Rogers, para o qual o ensino está centrado no aluno e, “[...] dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (MIZUKAMI, 2001, p. 37-38); e de Alexander Sutherland Neill, que dá ênfase ao papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano.

Rogers vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação. Ele não apresentou uma “teoria de aprendizagem”; ao invés disso, ele propôs uma série de “princípios de aprendizagem” que, segundo Moreira (2001, p. 140-143), são:

1 - Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender; [...] 2 - A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos; [...] 3 - A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu - na percepção de si mesmo — é ameaçadora e tende a suscitar resistência; [...] 4 - As aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; [...] 5 - Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir; [...] 6 - Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos; [...] 7 - A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do processo de aprendizagem; [...] 8 - A aprendizagem autoiniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo — sentimentos e intelecto — é mais duradoura e abrangente; [...] 9 - A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária; [...] 10 - A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

O professor, nessa abordagem, não irá transmitir conhecimento, mas, sim, dar assistência ao aluno, atuando como um facilitador criando condições para que o aluno aprenda. A partir disso, o conteúdo advém das

experiências dos alunos e as atividades são consideradas um processo natural que ocorre pela interação com o meio. Para Mizukami (2001, p. 41), “apesar da ênfase dada ao sujeito, não se pode dicotomizar rigidamente homem e mundo. O homem está num constante processo de atualização e se atualiza no mundo”.

Segundo Mizukami (2001, p. 38), na abordagem humanista, o homem é um projeto permanente e inacabado, sendo

[...] considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos.

Na epistemologia dessa abordagem, a experiência pessoal e subjetiva dos alunos é o fundamento para a construção do conhecimento abstrato, não existindo “[...] modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser” (MIZUKAMI, 2001, p. 38). E o mundo, nessa concepção, tem o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, “cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente” (MIZUKAMI, 2001, p. 41), sendo que os motivos para a aprendizagem deverão ser do próprio aluno.

A educação, para a abordagem humanista, assume um significado mais amplo, tratando “[...] da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino” (MIZUKAMI, 2001, p. 44), sendo centrada na pessoa, uma vez que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. Ela tem como finalidade primeira a criação de condições para a facilitação da aprendizagem do aluno, com o objetivo de liberar a sua capacidade de autoaprendizagem possibilitando, então, o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Na perspectiva de Libâneo, essa abordagem propõe “[...] a autoeducação - o aluno como sujeito do conhecimento - de onde se extrai a ideia do processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil: a ênfase na aquisição de processos de conhecimento em oposição aos conteúdos” (LIBÂNEO, 1982, p. 12), e tem como lemas “aprender a aprender” e “aprender fazendo”.

- **O Processo Ensino-Aprendizagem**

O ensino-aprendizagem nesta abordagem é centrado na pessoa, o que implica dirigir a pessoa à sua própria experiência para, desta forma, estruturar-se e agir. Este método é conhecido como método não-diretivo, que consiste em um “[...] conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno” (MIZUKAMI, 2001, p. 49), o que irá gerar um produto único, respondendo a circunstâncias únicas.

Nessa proposta, as estratégias instrucionais assumem importância secundária, não se enfatizando métodos ou técnicas para a facilitação da aprendizagem. Mizukami (2001) afirma que, na perspectiva rogeriana, cada educador eficiente deve desenvolver um estilo próprio para “facilitar” a aprendizagem dos alunos.

Moreira (2011) nos diz que, para Rogers, o objetivo do processo educacional é o de promover a facilitação de mudanças e da aprendizagem. Entretanto, a facilitação da aprendizagem não é sinônimo de ensino, no sentido usual; ela está baseada na habilidade de ensino do professor, no seu planejamento, nos recursos audiovisuais utilizados, nos materiais programados, em suas aulas e na abundância de livros utilizados. Ou seja, para Rogers, “[...] a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades atitudinais que existem na relação interpessoal entre facilitador e aprendiz” (MOREIRA, 2011, p. 144).

Mizukami (2001, p. 56) nos diz, ainda, serem “[...] necessárias experiências diversas baseadas em concepções dessa abordagem, cujos resultados possam subsidiar uma ação pedagógica mais sistemática”, e que a implantação dessa abordagem em larga escala é difícil, uma vez que isso implicaria modificações no sistema escolar vigente e na reestruturação institucional.

- **A Relação Professor-Aluno**

A relação professor-aluno tem uma abordagem personalista, na qual o professor é visto como uma personalidade única, então, não é possível ensinar ao professor um repertório de estratégias de ensino, pois cada professor desenvolverá seu repertório. E assim o é com o aluno, que é

considerado, também, um ser único, que se autodesenvolve e deve se responsabilizar por sua aprendizagem, mas cujo processo de aprendizagem deve ser facilitado (MIZUKAMI, 2001).

Portanto, o processo de ensino irá depender do caráter individual do professor e de como este se relaciona com o caráter individual do aluno, para que aquele possa facilitar a aprendizagem deste, devendo, para isso, ser autêntico e congruente, ou seja, integrador. Dessa forma, o professor deve, neste processo, aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que ele possui, para, com isso, criar um clima favorável à aprendizagem.

Segundo Moreira (2011), no enfoque rogeriano, as atitudes que caracterizam o facilitador da aprendizagem são: *a autenticidade do facilitador da aprendizagem*, ou seja, o professor deve estar despojado da “máscara” ou “fachada de ser” o professor e passar a ser uma pessoa para seus alunos, e não apenas um mecanismo de transmissão de conhecimento; *o prezar aceitar e confiar*, ou seja, possuir uma estima pelo aluno, aceitar o outro indivíduo como pessoa separada, que possui o seu próprio valor e o valorizar como ser humano imperfeito, mas dotado de muitos sentimentos e potencialidades; e, por último, *a compreensão empática*, o que ocorre quando o professor é capaz de compreender como o aluno reage interiormente, ao perceber como o processo de educação e a aprendizagem parecem ao aluno, ou seja, é uma atitude de colocar-se no lugar do estudante, de considerar o mundo por intermédio dos olhos do educando.

- **A Avaliação**

A abordagem humanista acredita que os sujeitos aprendem o que desejam aprender, então, “[...] prêmios, notas e exames desviam o desenvolvimento da personalidade. Tudo o que a criança precisa aprender é a ler, a escrever e a contar, que são ferramentas básicas para se aprender o restante” (SANTOS, 2005c, p. 33-34).

Segundo Luckesi (1994, p. 60), aprender significa modificar suas próprias percepções, então, só se aprende o que estiver significativamente relacionado com estas percepções. Daí “Resultado que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao ‘eu’, ou seja, o que não está

envolvido com o ‘eu’ não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação” (LUCKESI, 1994, p. 60).

Rogers, segundo a visão de Mizukami (2001, p. 55) defende que a aprendizagem deve ser realizada pelo uso da autoavaliação, pois dentro da pessoa humana há “[...] base orgânica para um processo organizado de avaliação, capacidade do organismo de reorganizar-se constante e progressivamente a partir do *feedback* recebido [...]”. Nesta perspectiva, considera-se que só o indivíduo pode conhecer, realmente, a sua experiência, devendo, então, o aluno assumir a “[...] responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende” (MIZUKAMI, 2001, p. 56).

Mizukami (2001, p. 55) afirma, ainda, que “[...] tanto em Rogers quanto em Neill encontra-se um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor”.

#### **1.4 Abordagem Cognitivista**

A abordagem cognitivista é caracterizada por estudar cientificamente a aprendizagem dando ênfase aos processos cognitivos e à investigação científica, considerando as “[...] formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais” (MIZUKAMI, 2001, p. 59). Embora se note a preocupação com as relações sociais, para a autora a aprendizagem é mais do que um produto do ambiente, das pessoas, ou de fatores que são externos aos alunos. Sua ênfase principal é dada, sim, à capacidade do aluno integrar informações e processá-las, sendo estas originadas “[...] das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio” (LUCKESI, 1994, p. 55).

Mizukami (2001, p. 61) afirma que, nesta abordagem, o desenvolvimento do ser humano visa a alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades, sejam estas motoras, verbais ou mentais, e que, por sua vez,

[...] toda atividade do ser humano implica a consideração de duas variáveis: inteligência e afetividade. O desenvolvimento da inteligência implica, portanto, em desenvolvimento afetivo. A afetividade e a inteligência são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra.

Assim é que, “Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e a aprendizagem é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes”. Ou seja, “Pela assimilação, o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si” (SANTOS, 2005b, p. 25). Nele, “[...] o indivíduo é considerado um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo” (MIZUKAMI, 2001, p. 60).

Ainda segundo Mizukami (1986), o principal representante dessa abordagem seria o suíço Jean Piaget, que dedicou sua vida ao estudo da capacidade de aprendizagem das crianças até a adolescência. Davis e Oliveira (2010, p. 43) afirmam que Piaget:

[...] considerou que se estudasse cuidadosa e profundamente a maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico – tais como as de tempo, espaço, objeto, causalidade, etc. - poderia compreender a gênese (ou seja, o nascimento) e a evolução do conhecimento humano.

Em Piaget é encontrada a noção de desenvolvimento do ser humano por fases que se inter-relacionam e sucedem até atingirem estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade. Mizukami (2001, p. 60-61) afirma que o núcleo deste desenvolvimento está centrado no processo progressivo de adaptação entre o homem e o meio, “[...] no sentido piagetiano de assimilação versus acomodação; de superação constante em direção a novas e/ou mais complexas estruturas”.

Piaget considera que o progresso cognitivo não é consequência da soma de pequenas aprendizagens, mas está associado ao processo de equilíbrio. Moreira (2011, p. 102) corrobora afirmando que, para Piaget, “[...] só há aprendizagem quando há acomodação, ou seja, uma reestruturação da estrutura cognitiva (esquemas de assimilação existentes) do indivíduo, que resulta em novos esquemas de assimilação”.

Piaget assume dois processos complementares no processo de reequilíbrio: a assimilação e a acomodação. Na assimilação há a organização de estruturas internas relativas ao mundo externo, enquanto que na acomodação há a modificação de estruturas internas a partir de situações externas às quais o indivíduo está submetido. Segundo Pozo, a assimilação seria o “processo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis” (2006, p. 178, tradução nossa); e a acomodação “[...] pressupõe não somente uma modificação dos esquemas prévios em função da informação assimilada, mas também uma nova assimilação, ou reinterpretação dos dados ou conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos” (2006, p. 180, tradução nossa). Dessa forma, conhecimentos novos podem consistir-se em um saber isolado, o qual irá integrar-se em estruturas de conhecimento já existentes, modificando-as levemente, ou esses podem reestruturar por completo os conhecimentos anteriores.

Segundo Pozo (2006), Piaget elaborou, ao longo de sua obra, vários modelos de funcionamento do processo de equilíbrio, sendo que no último desses modelos tem-se que o equilíbrio entre a assimilação e acomodação se produz, e se rompe, em três níveis de complexidade crescente, a saber: no primeiro dos três níveis, os esquemas que o sujeito possui devem estar em equilíbrio com os esquemas que assimila; no segundo nível, deve existir um equilíbrio entre os diversos esquemas do sujeito, que devem assimilar-se e acomodar-se reciprocamente, caso contrário irá produzir um “conflito cognitivo” ou desequilíbrio entre os dois esquemas; no terceiro e último nível, o nível superior de equilíbrio consiste na integração hierárquica de esquemas previamente diferenciados. Neste caso, a acomodação de um esquema produz mudanças no restante dos esquemas assimiladores.

Mas, para Pozo (2006), estes três níveis estão hierarquicamente integrados, sendo que o desequilíbrio no terceiro nível irá produzir conflitos no segundo e no primeiro nível sucessivamente, o que mostra que há insuficiência dos esquemas disponíveis para assimilar a informação apresentada e, portanto, é necessário acomodação para recuperar o equilíbrio.

Na abordagem cognitivista, o conhecimento é considerado uma construção contínua, cuja passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas mentais que não existiam antes. Ela não objetiva conhecer nem o sujeito e nem o objeto em si, mas, sim, em conhecer as etapas de sua formação e os objetos sucessivos que são reconhecidos pelos sujeitos no curso de diferentes etapas (MIZUKAMI, 2001).

Na visão de Mizukami (2001, p, 71) sobre a abordagem cognitivista, o objetivo da educação “[...] não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real”. Para ela, a educação deverá visar à autonomia de cada aluno além de ser considerada um processo de socialização, ou seja, deve criar condições de cooperação para facilitar a aprendizagem, sendo condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano apoiado pela intervenção do exterior.

- **O Processo Ensino-Aprendizagem**

Mizukami (2001) destaca que um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, afirmando ainda que

[...] o ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc.

Na perspectiva cognitivista, o ensino deve levar progressivamente ao desenvolvimento de operações, ou seja, nela, o ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações que desenvolvem a inteligência. Assim, esse ensino deve ser “[...] baseado em proposição de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador)” (MIZUKAMI, 2001, p. 77), isto é, “A ideia de ‘aprender fazendo’ está sempre presente” Outro pressuposto importante no processo ensino-aprendizagem é “[...] a importância do trabalho em grupo não apenas como



técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental” (LUCKESI, 1994, p. 58).

Por outro lado, na concepção piagetiana, que embasa esta abordagem, a aprendizagem tem caráter de abertura e possibilita novas indagações. Aprender, aqui, significa assimilar um objeto a esquemas mentais, tendo como ponto fundamental os processos de aprendizagem e não os produtos desta. Para Mizukami (2001, p. 76), a aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência, e “[...] só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento”.

Levando em conta o descrito anteriormente, pode-se afirmar que, na abordagem cognitivista, “[...] o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2001, p. 76). Aqui deve ser considerado o slogan “aprender a aprender”, ou seja, os alunos devem ser levados a construir o seu próprio conhecimento, no qual “é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LUCKESI, 1994, p. 58).

Para Mizukami (2001, p. 84), essa abordagem ainda necessita

[...] de uma sistematização mais completa no sentido de uma teoria de instrução com fundamentação psicogenética, que possa fornecer diretrizes à ação pedagógica do professor, tanto em diferentes níveis de ensino, quanto em diferentes áreas do conhecimento.

- **A Relação Professor-Aluno**

Na abordagem cognitivista, a relação professor-aluno deve ser compreendida de forma diferente da convencional, no sentido de transmissor e receptor de informações, em que cabe “[...] ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional” (MIZUKAMI, 2001, p. 77), e ao aluno cabe um papel essencialmente ativo, sendo que suas atividades deverão consistir em “[...] observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc.” (ibid., p. 78).

Ao professor cabe, ainda, evitar a rotina, a fixação de respostas e hábitos, isto é, ele deve propor aos alunos problemas sem ensinar-lhes as soluções, isso, pois sua função consiste em provocar o desequilíbrio e fazer desafios. Ele deve, sim, orientar os alunos e conceder-lhes ampla margem de autocontrole e autonomia, e “[...] assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível” (MIZUKAMI, 2001, p. 77-78).

Mizukami (2001) nos diz que, para Piaget, é óbvio que o professor continua sendo indispensável no processo ensino-aprendizagem, daí cabe a ele conviver com os alunos, observar seus comportamentos, conversar, perguntar e ser interrogado por eles e realizar com estes suas experiências no intuito de auxiliá-los em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, “[...] para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar uma ‘vivência democrática’ tal qual deve ser a vida em sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 58), não cabendo aqui lugar privilegiado nem para o professor e nem para o aluno, deve esses ser solidários, participantes e respeitadores das regras do grupo.

- **A Avaliação**

Neste tipo de abordagem, a avaliação tradicional encontra pouco, ou quase nenhum, respaldo, devendo ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e nos quais se buscará verificar se o aluno já adquiriu noções, realizou operações, relações, etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida, sendo que esta avaliação “[...] é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor” (LUCKESI, 1994, p. 59).

O controle do aproveitamento dos alunos deve ser apoiado em múltiplos critérios e deve levar em conta, principalmente, a assimilação e aplicação dos conhecimentos em situações variadas. Para isso, o professor deverá

[...] considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. A solução apresentada, num determinado ponto da ontogênese, é peculiar a esse estágio em que o aluno se encontra e às fontes de informação com as quais ele pode operar.

Segundo Santos (2005c, p. 34),

[...] uma das formas de verificar o rendimento escolar é por meio de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, explicações práticas ou casuais. Não há pressão no sentido do desenvolvimento acadêmico e desempenhos padronizados.

## **1.5 Abordagem Sociocultural**

Aqui será apresentada a última abordagem pedagógica segundo a classificação de Mizukami, a abordagem sociocultural, que pode ser caracterizada “como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento” (SANTOS, 2005a, p. 25). Nesta perspectiva, “o homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra” (MIZUKAMI, 2001, p. 87). Nela, “[...] a prática pedagógica deve estar inserida, sempre que possível, na prática social” (SANTOS, 2005b, p. 74).

Tem-se como um dos representantes desta abordagem Vygotsky, com a sua teoria de desenvolvimento cognitivo, pois para ele o desenvolvimento cognitivo “[...] não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre [...]” (MOREIRA, 2011, p. 107). Vygotsky, em sua atuação como psicólogo experimental, buscou sistematizar um corpo de conhecimentos acerca do desenvolvimento mental. Não deixou uma teoria pronta e acabada, na verdade, apontou caminhos para que outros pesquisadores pudessem dar continuidade a seus estudos. Além disso, o autor, em sua teoria, demonstra interesse em analisar situações de aprendizagem em sala de aula, diferentemente de Piaget.

Segundo Moreira (2011, p. 108), para Vygotsky

[...] os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo torna-se capaz de socializar, é por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

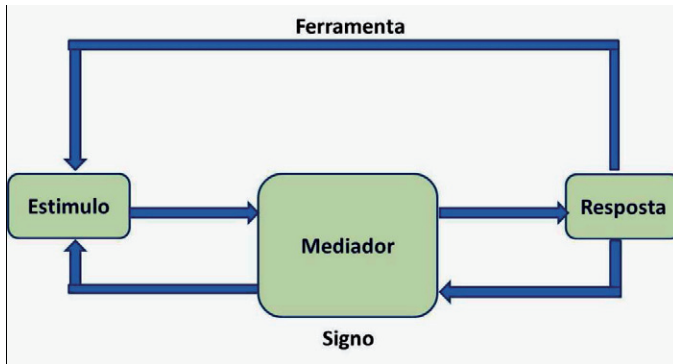
O modelo psicológico de análise das funções superiores de Vygotsky está baseado no tripé: historiogênese, filogênese e ontogênese. Para ele, ao longo da história da espécie humana ocorreria uma ruptura entre os processos biológicos e culturais, diferentemente do que ocorre no indivíduo, no qual tais processos se desenvolveriam concomitantemente.

Vygotsky enfoca em seu modelo a análise da interação social, ou seja, sua unidade de análise não é nem o indivíduo nem o contexto, é, sim, a interação entre eles. Na perspectiva vygostkyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e cultural é a interação social. Entende-se por interação o intercâmbio de informações de, no mínimo, duas pessoas, sendo este par ou díade o menor microcosmo de interação social. Ela, também, implica certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes, ou seja, a interação social supõe envolvimento ativo de ambos os participantes desse intercâmbio, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos (MOREIRA, 2011).

Vygotsky propõe uma psicologia baseada na atividade, e, ao basear sua psicologia neste conceito, considera que o homem não se limita a responder aos estímulos, mas, sim, que ele atua sobre eles, transformando-os. Isso é possível graças à mediação realizada por instrumentos que se interpõem entre o estímulo e a resposta. Vygotsky propõe um ciclo de atividades, visto na figura 1, no qual, graças ao uso de instrumentos mediadores, o sujeito modifica o estímulo, ou seja, não se limita a responder aos estímulos, mas atua sobre eles, transformando-os. Dessa forma, a atividade consiste em: um processo de transformação do meio por

intermédio da utilização de instrumentos (POZO, 2006, p. 194, tradução nossa).

**Figura 1 - O ciclo de atividade segundo Vygotsky**



Fonte: Adaptado de POZO (2006, p. 194).

Nessa abordagem de Vygotsky, a mediação ocorre mediante: as ferramentas, que atuam diretamente sobre os estímulos, modificando-os; e os sinais, que modificam o próprio sujeito e, por meio dele, os estímulos (POZO, 2006).

Vygotsky considera que “[...] o processo de aprendizagem consiste em uma interiorização progressiva de instrumentos mediadores” (POZO, 2006, p. 197, tradução nossa), e que, por este motivo, “[...] deve iniciar-se sempre no exterior, por meio de processos de aprendizagem que somente mais adiante se transformam em processos de desenvolvimento interno” (POZO, 2006, p. 197, tradução nossa). Dessa forma, o “nível de desenvolvimento efetivo” representa o que o sujeito consegue fazer de maneira autônoma, sem ajuda de outras pessoas ou mediadores, e o “nível de desenvolvimento potencial” o que o sujeito pode ser capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas ou de instrumentos mediadores externos (POZO, 2006).

A partir dos níveis efetivos, também denominados real e potencial, Vygotsky define a “zona de desenvolvimento proximal” como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (OLIVEIRA, 1993). A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) consiste em um domínio psicológico em

constante transformação, na qual o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (DAVIS e OLIVEIRA, 2010).

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

A intervenção de outras pessoas, no caso da escola, do professor e demais alunos, é fundamental para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento do indivíduo. A possibilidade de que uma pessoa possa interferir significativamente no desenvolvimento e no desempenho de outra é o que torna essa teoria tão significativa para a educação. Entende-se, então, ser necessário todo um preparo, por meio de instrumentos, sejam estas ferramentas ou signos, de modo a possibilitar reconhecer o nível de desenvolvimento proximal do sujeito e poder mediar, de forma significativa, novas aprendizagens, auxiliando-o a sair do nível potencial para o real (OLIVEIRA, 1993).

Para Mizukami, um representante desta abordagem que merece destaque é o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais em suas obras. Freire é um dos mais importantes representantes dessa abordagem, principalmente no contexto brasileiro, ao abordar a cultura popular e a alfabetização de adultos. Em sua obra, ele afirma que

[...] o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis (MIZUKAMI, 2010, p. 86).

Em sua obra, “Freire considera a educação com um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo, o que tem profundas implicações no ensino” (MIZUKAMI, 2011, p. 101), e que, para que esta seja válida, deve levar em conta a vocação ontológica do homem e as condições em que ele vive. Em sua visão, não é

possível “[...] entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’, que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que, assim, o refaz também” (FREIRE, 2011a, p. 135).

Como o homem, na abordagem sociocultural, é sujeito de sua própria educação, então, toda a ação educativa deverá promover o indivíduo, e não ser um instrumento de ajuste do sujeito à sociedade. A ação educativa deverá ser, então, uma “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011c, p. 93). Assim, sendo, “[...] o homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade” (MIZUKAMI, 2011, p. 94) e de sua própria capacidade de transformá-la.

A perspectiva interacionista da elaboração do conhecimento, segundo Mizukami (2011, p. 90-91), acontece quando o

[...] homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. Não há *receitas* ou *modelos* de respostas, mas tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente.

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, que “é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade” (MIZUKAMI, 2011, p. 91), sendo criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. E não deve se descuidar “[...] da relação, Objetivos Educacionais, Conteúdos e Métodos” e também incentivar “[...] a análise crítica da estrutura social dominante e de sua ideologia” (SANTOS, 2005b, p. 74).

Na obra de Freire, a educação possui um caráter mais amplo, não se restringindo à escola e nem ao processo formal de educação. A escola, quando considerada, deve ser “[...] um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização”. Para Freire, a escola é uma instituição que existe num

contexto histórico de uma determinada sociedade, e “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2011a, p. 62).

- **O Processo Ensino-Aprendizagem**

Nesta abordagem, o processo ensino-aprendizagem assume um significado amplo, não havendo restrições às situações formais e informais, e busca gerar uma consciência crítica dos sujeitos. “Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos” (SANTOS, 2005a, p. 30). Assim, esses são “[...] uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade” (LUCKESI, 1994, p. 64).

Moreira (2011, p. 118) nos diz que,

[...] para Vygotsky, o único bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige. Analogamente, a única boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento. A aprendizagem orientada para níveis de desenvolvimento já alcançados não é efetiva, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Freire afirma que o educador “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. E que aprender criticamente é possível e exige “a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Nesse processo, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011a, p. 28).

Freire afirma, ainda, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p. 24) e “aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011a, p. 26). Nesta perspectiva, o processo ensino-



aprendizagem deve estar apoiado na educação problematizadora ou conscientizadora, que visa ao desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade na qual a dialogicidade é sua essência. Para Freire (2011c, p. 94), a educação problematizadora é

[...] um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Neste contexto, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam, mas, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011a).

- **A Relação Professor-Aluno**

Na visão de Mizukami (2011, p. 99), a relação professor-aluno “[...] é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação”.

Nesse enfoque, haverá a preocupação com cada aluno, individualmente, e com o processo, mas não com os produtos padronizados da aprendizagem acadêmica, haverá, sim, o desenvolvimento do diálogo em paralelo à geração de oportunidades para a cooperação, a união, a organização, a solução comum dos problemas, das quais participarão, conjuntamente, professores e alunos (MIZUKAMI, 2011).

Na visão freiriana (FREIRE, 2011a, p. 83),

[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

No processo ensino-aprendizagem tem-se que ter em mente, como afirma Freire (2011a, p. 25), que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Freire (2011a) afirma, ainda, que o papel do professor não é o de apenas ensinar a temática, que é, de um lado, o objeto do ensino do professor, e, de outro, o objeto de aprendizagem do aluno, e sim reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Para Vygotsky, segundo Moreira (2011, p. 118), o professor possui papel fundamental

[...] como mediador na aquisição de significados contextualmente aceitos, o indispensável intercâmbio de significados entre professor e aluno dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, a origem social das funções mentais superiores, a linguagem, como o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo [...].

A escola, para Vygotsky, passa a ter um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Cabe ao professor, então, “[...] o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Dessa forma, o professor deve ver “[...] os alunos como agentes de transformação da sociedade e privilegiar meios didáticos que estimulem sua participação ativa, tendo em vista uma sociedade igualitária e democrática” (SANTOS, 2005b, p. 75).

- **A Avaliação**

Para Freire, os sistemas de avaliação vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. Para ele, a questão que se coloca não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, a qual, não se pode negar, é

necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo, às vezes, realizada. “A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com” (FREIRE, 2011a, p. 114).

Freire critica todo tipo de autoritarismo entre educador e educando e anuncia que o processo avaliativo deve distanciar-se de seu viés punitivo e castrador das diferenças. Ele afirma que:

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1981, p. 32).

Freire destaca, ainda, que:

A avaliação é da prática educativa e não de um pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática (1982, p. 94).

Segundo Luckesi (1994, p. 65), a aprendizagem nesta abordagem se dá pela codificação-decodificação e problematização de situações, o que leva os alunos a um esforço no sentido de compreender o “vivido” até chegar a um nível crítico de sua realidade, daí, se nisto consiste a aprendizagem, então é dispensável “[...] qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da ‘educação bancária’, portanto domesticadoras”. No entanto, “admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social”.

Então, no contexto da abordagem sociocultural, a “[...] avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (MIZUKAMI, 2011, p. 102), o

que irá oportunizar a professores e alunos saberem quais as suas dificuldades e progressos.

A avaliação, nesta abordagem, está a serviço da aprendizagem, por isso,

[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens. Obviamente, os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderantemente em aspectos como a organização e a distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 60).

Para Santos, na abordagem comportamentalista (2005c, p. 35),

[...] não tem sentido qualquer avaliação formal; a avaliação, nesse caso, é a maneira como o professor procura determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento do educando, em função dos objetivos e das estratégias aplicadas.

Aqui se visa ao julgamento do que se tem conseguido em termos de objetivos perseguidos, e a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não um pedaço desta. Nesta abordagem, os processos formais de notas, ou seja, a avaliação somativa e sentenciada, deixa de ter sentido.

Aqui neste item foi visto que existem várias abordagens pedagógicas e cabe, então, ao professor, buscar uma abordagem própria, com características que se adaptem ao conteúdo de sua disciplina, às atividades que elas demandam e à sua própria personalidade. Isto posto, vê-se que a prática pedagógica costuma levar o professor a desenvolver projetos e atividades que levam em conta aspectos presentes em diferentes teorias de aprendizagem, já que nenhuma teoria consegue contemplar o fenômeno tão amplo que é o de ensinar e aprender. O importante é buscar inovar, primando pelo diálogo e permitindo ao aluno que este possa agir de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, e procurar, com isso, realizar avaliações mais formativas que sejam parte integrante do processo ensino-aprendizagem, possibilitando que professores e alunos sejam sujeitos ativos deste processo.

## 2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A palavra avaliar tem origem do latim *a+valare*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo; assim, avaliar é atribuir juízo de valor sobre uma ação ou uma matéria. O ato de avaliar é comum ao cotidiano das pessoas e se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja por meio das reflexões informais que orientam as habituais opções do dia a dia ou, formalmente, por meio da reflexão formada e sistemática que define a tomada de decisões a partir de julgamentos provisórios. Kenski (1996, p. 132) afirma que

[...] o ato de avaliar, portanto, exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos, é feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Esses posicionamentos são definidos pelas pessoas com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.

Neste foco, pode-se dizer que a avaliação nasceu com a civilização humana, pois antes mesmo da existência da escola os indivíduos já eram avaliados pelos anciões, sacerdotes, pajés, ou seja, pelas pessoas que detinham, de certa forma, maiores conhecimentos. “Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos” (SOEIRO e AVELINE, 1982, p. 12).

Desde o seu princípio, a prática avaliativa foi adotada como via de controle destinada à seleção, ou seja, a inclusão de alguns e exclusão de outros. Por muito tempo usou-se o termo “exame” e só mais recentemente passou-se a usar o termo “avaliação”.

A seguir será traçado um *overview* sobre a prática avaliativa desde a Idade Antiga até a Idade Contemporânea. Pode-se afirmar que a sociedade e a avaliação, em determinadas fases históricas, expressam um momento

específico da humanidade que se conecta estreitamente aos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade.

## **2.1 Na Idade Antiga (4000 a.C. até 476 d.C.)**

Os primeiros registros de avaliação, na Idade Antiga, datam do período, em 2.205 a.C., no qual o imperador chinês Shun testava os seus oficiais, a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. Ainda na China, nos anos de 1.200 a.C., a avaliação foi utilizado como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público com a incumbência de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público” (ESTEBAN, 2002, p. 30). O exame na sociedade chinesa permitia a mobilidade social dos sujeitos de sexo masculino, ou melhor, o acesso à administração da coisa pública (ESTEBAN, 2002; FERNANDES, 2009).

Ainda nesse período, em “Juízes 12:5,7, encontramos as primeiras notícias sobre os exames orais e também sobre os testes” (SOEIRO e AVELINE, 1982, p. 12) este era um processo de avaliação extracurricular bastante cruel e seletivo. Nos tempos bíblicos, Jephthah usava a palavra *Shibboleth* como teste e com ela distinguia os Ephraimites dos Gileadites. Os Ephraimites não conseguiam pronunciar o “Sh”, assim eles eram facilmente identificados e, não passando no teste, eram então, decapitados.

Entre os gregos, em Atenas, encontra-se Sócrates que, segundo Carvalho (2008, p. 137), preocupava-se com os estudos de utilidade para o indivíduo, e afirmava que:

[...] todos são capazes de aprender e, melhor ainda, aprender de forma prazerosa, por meio do diálogo que envolvia a reflexão e a exposição de suas próprias ideias. E de que forma a avaliação estava presente? É possível apostar em uma avaliação democrática que acontecia por meio da participação dos indivíduos no processo em função de sua capacidade de reflexão no dia-a-dia?

Neste processo, Sócrates, com sua Maiêutica, submetia seus alunos a um preciso e exaustivo inquérito oral que ainda é utilizado por muitos

educadores na atualidade em suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais. “O conhece-te a ti mesmo”, apontava a autoavaliação como um pressuposto básico para o encontro com a verdade (SOEIRO e AVELINE, 1982).

Em Esparta, os jovens eram submetidos a duras provas, por meio de jogos e competições atléticas, durante os quais deveriam provar sua grande resistência à fadiga, à fome, à sede, ao calor, ao frio e à dor. Entre os seus padrões morais, o roubar com astúcia e destreza merecia menção honrosa (SOEIRO e AVELINE, 1982).

Portanto, na Grécia antiga “[...] a avaliação só poderia servir para manter a sociedade considerada ideal, a mais perfeita”. Nela, a desigualdade entre os homens era considerada normal, pois pensava-se que uns nasciam para pensar e outros para serem escravos. “Assim, o escravo era avaliado pela correção das atividades físicas [...]. O artesão pela qualidade dos serviços que servia ao cidadão. E o cidadão, pela qualidade de argumentar, descrever, classificar, fazer diferenças e ver semelhanças entre as coisas do mundo” (NAGEL, 1986, p. 05).

Com a expansão do Império Romano, este foi influenciado pela cultura dos povos dominados, principalmente pelos gregos, período no qual a educação e o seu processo avaliativo refletiam os princípios da educação grega adaptando-o de acordo com o espírito latino.

## **2.2 Idade Média (476 d.C. até 1453)**

Para Nagel (1986), na sociedade Feudal a desigualdade entre os homens era considerada com argumentos que iam além das responsabilidades do próprio homem. Nela, a avaliação tinha dupla finalidade: como mecanismo de aperfeiçoamento para com Deus, portanto, de busca de felicidade divina, e como correção de comportamentos que fugissem da estrutura social vigente. A avaliação era o caminho da conservação social, e não por acaso os mecanismos de correção eram austeros. Segundo a autora, na Idade Média,

[...] a preocupação com o conhecimento religioso exigia “Instrumentos de avaliação” para que cada um conseguisse

atingir a felicidade celeste, o supremo bem do homem. A ordem social, por sua vez, exigia também mecanismos de avaliação para a correção de comportamento de homens, na sociedade, que pudessem querer subverter a estrutura social já definida por leis divinas (NAGEL, 1986, p. 5).

Neste período predominava o método racional e o argumento da autoridade, a saber: o primeiro era aplicado à realidade dos fatos que não necessitavam de comprovação experimental e o segundo consistia em admitir uma verdade ou doutrina baseada somente no valor intelectual ou moral de quem a propunha. Ou seja, aceitava-se a opinião dos mestres ou autoridades dos assuntos sem questionamento (SOEIRO e AVELINE, 1982).

Mais tarde, entre os educadores escolásticos, encontramos Santo Tomás de Aquino (1225-1274) combatendo o argumento de autoridade e mostrando as vantagens da observação, da experiência e da indução, aplicados às ciências naturais; Rogério Bacon (1214-1294) combate o método apriorístico e o respeito exagerado à autoridade dos antigos (SOEIRO e AVELINE, 1982, p. 13).

A forma de avaliar ficava por conta da comparação com a ideia do perfeito e do ideal e a correção se fazia por meio de punições extremamente severas, nas quais o bom aluno era aquele que dominava o conhecimento religioso do Velho e do Novo Testamento (NAGEL, 1986). O mestre era autoridade inquestionável no processo de ensino-aprendizagem, e o repetir o que se ouvia ou lia era a prova mais convincente de que ocorreu o aprendizado.

Ainda neste período, a avaliação era realizada por meio de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas, “[...] que no século XVI trouxeram os exames para a Europa, introduzindo-os em suas escolas” (FERNANDES, 2009, p. 113). Neste período, as instituições escolares que tinham maior prestígio eram as Universidades, e nelas os estudos tinham a finalidade principal de formar professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar, sendo que este consistia “[...] na interpretação e explicação de trechos selecionados dos grandes mestres” (SOEIRO e AVELINE, 1982, p. 13). Já os mestres só recebiam o título de doutor se



lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo, ou, posteriormente, só os que defendessem tese (SOEIRO e AVELINE, 1982).

No final da Idade Média, surgiu a necessidade de outro tipo de conhecimento que garantisse ao homem a sobrevivência em alto mar, isso pois o conhecimento religioso já não podia responder às questões práticas que as novas relações de produção impunham. Surge, então, outro tipo de escola na qual o “bom aluno” passou a ser aquele que dominava os conhecimentos técnicos, exigidos pelo novo modo de produção que se configurava: o capitalismo.

### **2.3 Idade Moderna (1453 até 1789)**

Na Sociedade Moderna, o trabalho já não era mais visto como simples atividades escravistas, mas como fonte de riqueza para melhorar as condições de vida dos homens. As palavras chave desta época, para entender o homem moderno, eram: igualdade, liberdade e propriedade, então, buscaram-se outros parâmetros para as avaliações. Isso, pois “O mundo exige que o trabalho – e não discursos ou conhecimentos religiosos – seja o ponto de referência das avaliações”. [...] “A retórica, a teologia, as artes, as disputas professorais, acadêmicas, cedem lugar ao estudo e ao ensinamento das coisas da natureza e da possibilidade de suas transformações” (NAGEL, 1986, p. 06).

Os exames foram introduzidos na Europa no século XVI pelas escolas jesuítas, mas somente no século XVIII, “[...] em 1748, a administração de exames públicos em larga escala começou a ser utilizado na Europa, mais propriamente na antiga Prússia (Alemanha)” (FERNANDES, 2009, p. 114), com o objetivo de selecionar funcionários públicos. Após a revolução francesa, em 1793, os exames foram adotados pela França, e, no século XIX, o Reino Unido também decidiu adotar os exames com o objetivo de selecionar funcionários públicos. Também, com este mesmo objetivo, os exames foram introduzidos nos Estados Unidos, em 1883.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, quando começaram a serem formadas as primeiras

escolas modernas, os livros passaram a ser acessíveis a todos e foram criadas as bibliotecas. Nesta época, devido à utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à ideia de exames, notação e controle, constituindo, dessa forma, a área de estudos chamada docimologia<sup>1</sup>.

Segundo Santos (2008, p. 2), surgiram no século XVII duas correntes para a institucionalização do exame:

[...] uma vem de Comenius<sup>2</sup> que defende o exame como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu é necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo. O exame, para Comenius, funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. Em contraponto, La Salle<sup>3</sup> defende o exame como supervisão permanente, aspecto de vigilância contínua, centra-se no aluno e no exame aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica, ou melhor, professor/aluno.

As escolas religiosas, tanto as protestantes como as católicas, insistiam nas arguições e nos exames orais. Foi visto até aqui que, ao contrário do que se pensa, o exame, que é considerado a primeira prática avaliativa, não surgiu na escola, mas como um instrumento de controle e manutenção social, e só posteriormente à institucionalização do exame no século XVII é que este se ramificou em duas vertentes – Comenius e La Salle - e que se começa a instalar na instituição-escola, no século XIX, a pedagogia do exame.

---

<sup>1</sup> Docimologia, (do grego dokimé), significa teste e foi utilizada por Henri Piéron, em 1920. É o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

<sup>2</sup> Comenius, filósofo tcheco que combateu o sistema medieval, defendeu o ensino de "tudo para todos" e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. É considerado o pai da didática moderna.

<sup>3</sup> João Batista de La Salle foi um sacerdote e pedagogo francês inovador, que consagrou sua vida a formar professores destinados à formação de crianças pobres.

## 2.4 Idade Contemporânea (1789 até hoje)

O homem, na sociedade contemporânea, está no ápice do domínio da natureza, da tecnologia e o volume da produção atinge níveis antes nunca vistos. Esta sociedade é constituída por indivíduos que se adaptam às regras estabelecidas para garantir a sua manutenção. Nesta concepção, o homem bem educado é considerado como um indivíduo flexível, capaz de se adaptar a qualquer situação e resolver diferentes desafios, capaz de produzir e consumir bens materiais, de ser eclético, competitivo, criativo, autônomo, etc.

Com a mudança da sociedade houve, também, a mudança na visão da avaliação, e, segundo Fernandes (2009), ao longo dos últimos cem anos Guba e Lincoln distinguiram quatro gerações de avaliação que foram baseadas na evolução dos significados que estas foram tendo ao longo dos contextos históricos e sociais. Esses autores “[...] consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas” (FERNANDES, 2009, p. 44). Para Guba e Lincoln (2011), as quatro gerações de avaliação são:

- avaliação como medida (1900 - 1930);
- avaliação como descrição (1930 - 1958);
- avaliação como juízo de valor (1958 -1972);
- avaliação como negociação e construção (1972 até hoje).

As três primeiras gerações têm por base sistemas fechados, com ênfase no controle, já a quarta geração expressa um sistema aberto, dinâmico e interativo, com ênfase na delegação/partilha de responsabilidades, que dá ao aluno a oportunidade de crescimento e transformação.

A seguir, serão descritas sucintamente estas quatro gerações identificadas e discutidas no trabalho de Guba e Lincoln (2011).

### **a) Avaliação como medida (1900 - 1930)**

Nesta primeira geração, avaliação e medida eram sinônimos, pois os exames escolares eram utilizados para avaliar se “[...] os alunos haviam conseguido ‘dominar’ o conteúdo de diversos cursos ou assuntos [...]”, para isso os alunos deveriam “[...] regurgitar esses ‘fatos’ em exames, que eram, em essência, testes de memória” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 28).

A ideia principal era de que “[...] a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 44). Esta concepção teve sua origem nos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões, base dos atuais testes de QI (quociente de inteligência), que foram criados na França por Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905.

Os testes de QI, considerados “técnicas novas de medida”, foram amplamente utilizados nas escolas americanas, no final do século XIX e início do século XX. Em 1914, estes testes foram utilizados para selecionar pessoal (líderes militares) para compor o grupo alfa do exército americano para a primeira Guerra Mundial, com, aproximadamente, dois milhões de homens. A aplicação dessas técnicas de medidas para seleção de pessoal fortaleceu o interesse das empresas e indústrias em aperfeiçoar a produção de bens e serviços, o que proporcionou investimentos pesados nessa área de pesquisa. Esse foi outro grande fator contextual para a consolidação dessa geração de avaliação. “Todas estas influências acabaram provocando uma notável proliferação dos testes escolares durante as décadas de 1920 a 1930” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 32).

Outro fator que influenciou a utilização de teste para fins educativos nessa geração foi o movimento da gestão científica na economia, que teve em Frederick Taylor seu principal teórico e tinha como objetivo tornar o trabalho humano mais eficiente, eficaz e produtivo.

Na verdade, as concepções essenciais do taylorismo foram rapidamente adotadas pelos sistemas educacionais que, para muitos educadores e responsáveis políticos, passaram a ser vistos como análogos às organizações empresariais. Ora, os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais produziam bons

produtos a partir da matéria-prima disponível - os alunos (FERNANDES, 2009, p. 46).

Essa primeira geração foi influenciada pela necessidade de afirmação e obtenção de credibilidade dos estudos sociais e humanos que começavam a ser realizados e que eram pressionados a seguir os métodos matemáticos e científicos que tinham significativo sucesso junto ao meio acadêmico e científico. Para isso, foram adotados “[...] testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas, permitindo quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala.” sendo possível, então, trabalhar matematicamente seus resultados. “Essa quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos” (FERNANDES, 2009, p. 45).

As concepções desta geração, de que a avaliação e medida são sinônimos, ainda influenciam os sistemas educacionais atuais, nos quais um ou mais testes são realizados e seus resultados servem para classificar os alunos.

Segundo Fernandes (2009, p. 46), esta geração tem como princípios as seguintes características:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e
- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada um são comparados com os de outros grupos de alunos.

## b) Avaliação como descrição (1930 - 1958)

A segunda geração, a avaliação como descrição, surge após a primeira Guerra Mundial quando novas pesquisas são incentivadas pelo governo com ênfase na necessidade da revisão do currículo escolar e na busca da melhoria no desempenho escolar. Ela procurou superar algumas das limitações detectadas nas avaliações da geração anterior, sendo que uma destas limitações é o fato de os conhecimentos serem os únicos objetos de avaliação dos alunos, e estes resultados os únicos fatores considerados no processo. Essa geração ficou conhecida como a geração da descrição, segundo Guba e Lincoln (2011), por ter os avaliadores como principal meta, e a descrição de padrões de pontos fortes e pontos fracos perante os objetivos educacionais previamente definidos.

Nesta geração, os objetivos educacionais precisavam ser avaliados constantemente pela escola e pelo sistema educacional com a finalidade de identificar se a escola estava conseguindo, de forma eficiente e eficaz atender os objetivos que eram definidos pela necessidade da economia e, portanto, do mercado. É nesse contexto que surge a avaliação com total preocupação com os resultados (produto), com o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise de custo-benefício. “[...] Um processo que hoje chamaríamos de avaliação *formativa*, com exceção de que os resultados só podiam ser obtidos *depois*, e não *durante* um determinado teste” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 35).

Aqui, “[...] a medida deixou de ser sinônimo de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 47) e passou a ser um dos meios a seu serviço, o que fez com que muitas das perspectivas anteriores fossem mantidas presente nesta geração.

[...] Ralph Tyler, um pesquisador e avaliador norte-americano, é mencionado como personagem de grande influência nessa geração, pois foi ele quem, pela primeira vez, se referiu à necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava avaliando [...] (FERNANDES, 2009, p. 47).

Tyler escolheu a expressão “avaliação educacional” para designar o processo no qual eram avaliados o cumprimento ou não dos objetivos educacionais definidos nos currículos escolares. Ele ficou conhecido como

o pai da avaliação educacional e sua influência “[...] é visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais” (FERNANDES, 2009, p. 47).

A principal diferença entre a primeira e a segunda geração descritas aqui está “[...] no fato de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos [...]” (FERNANDES, 2009, p. 48). Para Guba e Lincoln (2011), aqui se pode pensar em uma ação incipiente da função reguladora da avaliação, hoje defendida por vários autores como Perrenoud (1999), Allal (1986) e Fernandes (2009). Nesta geração, todas as características da geração anterior foram mantidas.

### **c) Avaliação como juízo de valor (1958 -1972)**

A terceira geração não nega à segunda, ela acrescenta a dimensão do julgamento e enfatiza a necessidade de um especialista em avaliação. Aqui, “[...] a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam a alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 37). A descrição e o julgamento são essenciais – são dois atos básicos da avaliação; entretanto, a avaliação realizada pelo professor não é a mesma realizada pelo especialista em avaliação. O especialista em avaliação descreve os objetivos, as aptidões, o ambiente, os resultados, julga-os e os classifica conforme o mérito. Como a anterior, surgiu com o objetivo de suprir as falhas e os pontos fracos da geração anterior. Ela foi denominada por Guba e Lincoln (1989) como a geração de formulação de juízos de valor sobre as aprendizagens do sistema educacional.

Nesta geração os avaliadores deveriam, além de manter as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passar a desempenhar o papel de juízes. Inicialmente, houve reação por parte dos professores quanto a esta função, mas, ao final da década de 1960, “[...] todas as abordagens de avaliação, independentemente das suas diferenças, estavam de acordo nesse ponto” (FERNANDES, 2009, p. 48).

Durante esta geração houve grandes desenvolvimentos e reformas educacionais orientadas, principalmente, para o ensino da Matemática e das

Ciências com vistas a alcançar a qualidade na educação para garantir o desenvolvimento científico e tecnológico dos países. Nela houve ampliação dos horizontes da avaliação, que se tornou mais sofisticada do ponto de vista teórico.

Nesta época, surgem trabalhos de vários pesquisadores na área de avaliação. Michael Scriven, em 1967, apresenta a distinção entre avaliação somativa e formativa. Segundo Fernandes (2009, p. 49), a primeira está “[...] mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção [...]” e a segunda está “[...] mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem [...]”.

Nesta fase, Bloom, Hasting e Madeus, em 1971, apresentam “[...] um conjunto de perspectivas sobre a organização do ensino e sobre a avaliação das aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 49). Para eles, “[...] a avaliação formativa tinha um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 49).

Segundo Fernandes (2009, p. 50), nesta geração, também conhecida como a geração da avaliação como apreciação do mérito, surgiram ideias como:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtém nos testes;
- a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.

Para Fernandes (2009, p. 50),

[...] a expressão concreta, nas salas de aula e nas escolas, dessas ideias era (ainda é?) praticamente inexistente. Elas existiam fundamentalmente no nível de recomendações decorrentes de elaborações teóricas em que se evidenciavam a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem e a necessidade de



encontrar uma avaliação que fosse congruente com essa mesma complexidade.

A terceira geração tem alguns autores que estão pautados, teoricamente, nela e que são constantemente utilizados nas discussões sobre avaliação, dentre os quais podem ser citados Cipriano Luckesi e Philippe Perrenoud.

Para Luckesi (2011b, p. 104), a “[...] avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão [...]” e acrescenta que a avaliação apresenta três variáveis fundamentais para que o ato de avaliar cumpra o seu papel: em primeiro lugar, é um juízo de qualidade, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos; em segundo lugar, têm-se os dados relevantes da realidade, sendo que esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação); em terceiro lugar, tem-se a tomada de decisão, na qual a avaliação conduz a uma tomada de decisão, sendo que este é o componente que coloca mais poder na mão do professor.

Para Perrenoud (1999, p. 57), a avaliação escolar continua sendo um processo tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho. Para ele,

[...] a avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo [...]. Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento.

#### **d) Avaliação como negociação e construção (1972 até hoje)**

As três gerações anteriores apresentam-se “[...] dependentes de modelos teóricos que se adaptam com muita dificuldade aos currículos atuais, às novas visões sobre as aprendizagens e às exigências de democratização efetiva de sistemas complexos e cultural e socialmente tão diversos” (FERNANDES, 2009, p. 52). Estas gerações estão mais

orientadas para a classificação e certificação do que para a regulação e a melhoria da aprendizagem.

Em função das limitações das gerações citadas anteriormente, Guba e Lincoln (2011) propõem “[...] uma quarta geração de avaliação que constitui uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores [...]” (FERNANDES, 2009, p. 53), mas estes autores estão cientes de que esta não se encontra isenta de dificuldades e limitações.

Ela surgiu na década de 90, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, que valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Essa geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais.

Fernandes (2009, p. 53) afirma que existe certa complexidade associada à prática social da avaliação e se questiona,

[...] se os sistemas educativos e, mais concretamente, as pessoas que neles trabalham, aguentam certo tipo de modificações ou rupturas radicais no que se refere à avaliação das aprendizagens ou em relação à outra matéria qualquer.

Esta geração tem como característica estabelecer, inicialmente, quaisquer parâmetros ou enquadramentos, que serão “[...] determinados e definidos por um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação [...]” (FERNANDES, 2009, p. 55), processo este que foi designado por Guba e Lincoln (2011) como avaliação receptiva ou responsiva. Nela, a “negociação” coloca o diálogo como método de ensino, no qual o educador e os educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e são corresponsáveis pelo acordo das práticas avaliativas. Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, em que a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade. Nesse sentido, ela tem uma relação direta com a realidade do aprendiz, ou seja, o conteúdo de ensino é visto como “temas geradores” que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos aprendizes (FERNANDES, 2009).

Para Fernandes (2009, p. 55-56), esta geração possui um conjunto de princípios, ideias e concepções que serão listadas a seguir:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

Baseado nas principais características de cada geração observa-se uma evolução nos seus conceitos que vai envolvendo, gradativamente, novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem, buscando o aprimoramento da própria práxis avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão associadas a momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em permanente transformação, compondo elementos essenciais da própria natureza da avaliação.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE DOIS PARADIGMAS**

Cada vez mais, grupos de educadores estão preocupados com o tema “Avaliação da Aprendizagem”, bem como com suas práticas nas escolas e nas universidades, e reúnem-se para discuti-lo, por não estarem mais satisfeitos em repetir os métodos tradicionais, e, passam, então, a contestá-los quanto aos seus aspectos sociais e políticos. Esse é um tema polêmico que pode ser analisado por diversas perspectivas.

#### **3.1 Resgate Histórico da Avaliação da Aprendizagem no Brasil**

No Brasil, o termo avaliação da aprendizagem passou a ser utilizado somente no final da década de 1960 e início da década de 1970, ou seja, há apenas um pouco mais de quarenta anos este tema e esta prática escolar passaram a ser tratadas. Isso se deu a partir da proposta do americano Ralph Tyler, a qual foi amplamente divulgada e serviu de referencial teórico para os cursos de formação de professores, e que, até hoje, causa uma grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. No enfoque avaliativo desse teórico,

[...] os objetivos educacionais são essencialmente a mudança em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante no qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1983, p. 99).

A avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo [...] e deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1949, p. 106).

O enfoque de Tyler sobre avaliação é comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação, previamente delineada pelo professor, de mudanças ocorridas no estudante. Este enfoque foi criticado por muitos

outros teóricos que, até hoje, não conseguiram derrubar esta concepção, que se encontra fortemente enraizado na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação e em publicações na área da avaliação. Propostas que surgiram posteriormente, como as de Benjamin Bloom, perpetuam o pensamento positivista de Tyler (HOFFMANN, 2009a).

Anteriormente, os educadores brasileiros falavam de exames escolares. Segundo Luckesi (2011b, p. 29),

[...] a LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “ aferição do aproveitamento escolar”, mas ainda não se serviu dos termos “avaliação da aprendizagem”. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. [...]

Ou, seja a legislação educacional brasileira conseguiu assimilar as novas proposições, porém, a maioria das práticas escolares ainda está longe de fazê-lo. Nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, assim como nos mais diversos níveis e modalidades, a prática dos exames escolares é muito mais utilizada do que a avaliação da aprendizagem.

Este resquício da prática dos exames pode ser notado no Decreto nº 5622, de 19 de Dezembro de 2005, que, em seu artigo 4º, afirma que a avaliação do desempenho dos estudantes se dará por meio de atividades programadas e exames presenciais, como visto a seguir (BRASIL, 2005, p. 2):

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

Por isso, como afirma Luckesi (2011b, p. 30), aprender a avaliar “[...] significa aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da

compreensão para a prática”. Em síntese, aprender a avaliar a aprendizagem é uma tarefa que está posta diante de todos nos educadores.

Até os anos 70, o critério de avaliação que prevalecia no Brasil era o de atribuição de graus numéricos, ou seja, notas de 1 a 10 ou de 1 a 100, dados indiscriminadamente a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola. Neste contexto, atribuía-se nota a aspectos atitudinais ou a tarefas que não admitem escores precisos, tais como: redação, desenho, monografias, etc. Para muitos educadores “tudo pode ser medido”, mas esses não se dão conta de que muitas notas são atribuídas de forma arbitrária por intermédio de critérios individuais vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações (HOFFMANN, 2009a).

A partir dos anos 70, muitas escolas passaram a usar conceitos para avaliar seus alunos por influência do movimento Escolanovismo, que tinha como foco duas mudanças principais: primeiro, minimizar o privilégio a escores finais obtidos em provas periódicas; e segundo, analisar os aspectos afetivos e psicomotores ao lado dos aspectos cognitivos que eram, antes, exclusivamente privilegiados (HOFFMANN, 2009a). Ainda segundo Hoffmann,

[...] a adoção de conceitos nas escolas e universidades alcançou alguns resultados, de fato significativos, em termos de oposição estabelecida em relação ao privilégio da mensuração. Muitos professores e muitas instituições perseguem até hoje tais propósitos, desvinculando-se das classificações dos alunos exclusivamente através dos escores dos testes (HOFFMANN, 2009a, p. 44).

Mas em muitas escolas o uso do conceito foi baseado na decodificação de escalas numéricas, o que não gerou ganho significativo ao processo de avaliação. Para Hoffmann, isto se deve,

[...] às práticas rotineiras de avaliação, à superficialidade teórica no tratamento dessas questões e às críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocando, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação de estudantes (HOFFMANN, 2009a, p. 44).

Hoffmann (2009a) acredita que, devida à complexidade da tarefa avaliativa, a adoção de conceitos significa uma maior amplitude em termos

de representação, o que evita o estigma da precisão e da arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas.

Hoje, quando se fala em avaliação, o foco costuma estar nos instrumentos e nos critérios de análise utilizados para exaltar a tarefa de julgador, reduzindo o processo de avaliação às suas ferramentas. Isto está posto no próprio planejamento do ensino, que estabelece, no seu início, objetivos, na maioria das vezes, relacionados estreitamente aos itens do conteúdo programático (HOFFMANN, 2009a). Hoffman afirma que o teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções do mundo, avanços ou incompreensões, e

[...] não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamentação para nossa ação educativa. Em um procedimento investigativo como ponto de partida para o “ir além” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2009a, p. 48).

A avaliação, numa perspectiva de educação libertadora, é importante quando está ligada ao processo de investigação, problematização e, principalmente, de ampliação de perspectivas. Para a realização de uma avaliação construtivista e libertadora é necessário que haja um processo dialógico e cooperativo, no qual educandos e educadores aprendam sobre si mesmos no ato próprio da avaliação (HOFFMAN, 2009a).

### **3.2 Visão Classificatória da Avaliação da Aprendizagem**

Em suas investigações, Hoffman (2009a, 2009b, 2009c, 1994) constatou que existe muita contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores, que a partir de suas histórias de vida, como alunos e professores, refletem em sua vida profissional as ações classificatórias e autoritárias já vividas. Assim, a avaliação como ação classificatória gera descontinuidade, segmentação e divisão do conhecimento, o que impede que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta e do questionamento sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. E então, ambos perdem, e a avaliação é descaracterizada de seu significado básico de investigação e

dinamização do processo de aquisição do conhecimento (HOFFMANN, 2009a).

A história da avaliação vem perpetuando o mito e os fantasmas do controle e do autoritarismo, sendo que estas ações, exercidas pela maioria, “encontram explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educando e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação” (HOFFMANN, 2009a, p. 23). Ainda hoje docentes repetem com os seus alunos o que ocorreu com eles, sem se questionarem se o que aconteceu foi ou não adequado. Sobre isso Luckesi (2011b, p. 30) afirma que

[...] simplesmente repetimos esse modo de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes fomos examinados, agora examinamos.

A avaliação, ao longo do tempo, tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, e isso se deve, essencialmente, pela ação corretiva do professor e pelos resultados que ele emite a partir de sua correção (HOFFMANN, 2009b).

A tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos, sendo que esses fundamentam a decisão sobre aprovação e reprovação baseada nas notas atribuídas a testes, que, muitas vezes, têm por base exigências de memorização e reprodução de dados, sem interpretação de suas respostas, com base em uma visão de conhecimento positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa.

Nas escolas, muito dos problemas enfrentados com relação a esse tema se deve aos “hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica” (ZABALA, 2007, p. 197). Os professores, as administrações escolares, os pais e os alunos veem a avaliação simplesmente “como um instrumento sancionador e qualificador, cujo sujeito da avaliação é o aluno, e somente o aluno, e o objetivo da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos” (ZABALA, 2010, p. 195). “Frequentemente o termo avaliação é associado a outros como: exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência” (HAYDT, 2008, p. 7). “O educando não vem para



a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 29).

Afirma Hoffmann que ”os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de formas diferenciadas” (HOFFMANN, 2009a, p. 15). A divisão entre educação e avaliação é uma grande mentira, que vem se transformando em uma prática educativa perigosa, que deve ser evitada pela reflexão do real papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Estas práticas precisam ser desestabilizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o seu significado.

“O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade” (FREIRE, 2011b, p. 151), não podendo, então, excluir a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para muitos educadores, a avaliação nos moldes postos atualmente é um ato penoso de julgamento de resultados, resumindo-a a questão da aprovação ou da reprovação, que pode obstaculizar o projeto de vida de adolescentes baseado em décimos ou centésimos, relegando a último plano os sérios problemas de aprendizagem.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (FREIRE, 2011a, p. 113-114).

Mas, em contrapartida, a escola tem a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, e não pode se furtar a esta, realizando avaliações benevolentes baseadas somente no comportamento dos alunos como forma de esconder os problemas reais de aprendizagem, e, negando a este aluno a

oportunidade de “aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber e alcançar, de fato, saberes superiores” (HOFFMANN, 2009a, p. 63).

Para muitos educadores, a avaliação se reduz à prática de registrar resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período letivo, e deve ser feita da forma mais “eficaz” para evitar conflitos entre professores e alunos. Ela impõe aos alunos imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2009a).

Essa visão da avaliação é contrária às concepções pedagógicas que norteiam a educação a distância e o projeto de curso da PIE, que têm como um de seus princípios a autonomia dos estudantes e o autogerenciamento da sua aprendizagem. No projeto pedagógico da PIE (IFES, 2009, p. 41-42) está posto que

[...] a avaliação só terá sentido no Curso se servir para reorientar o aprendiz no desenvolvimento das aprendizagens e aos professores, no replanejamento de suas atividades. Não pode ser, pois, meramente classificatória, mas uma ferramenta construtiva, que promova melhorias e inovações, com vistas ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes. O processo de avaliação deve garantir aos estudantes meios que lhes permitam sanar dificuldades evidenciadas e realizar as aprendizagens em níveis crescentes de desenvolvimento.

### **3.3 Uma Nova Concepção da Avaliação da Aprendizagem**

Vários pesquisadores defendem uma nova perspectiva para a avaliação da aprendizagem que se opõe

[...] ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMAN, 1994, p. 51).

Para Hoffmann, essa nova avaliação tem o sentido “[...] de encaminhamento (tomar providência) e não de constatação” (HOFFMANN, 2009b, p. 102), ou seja, “[...] a avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão” (HOFFMANN 2009a, pg. 52). Para Ela, a avaliação é

essencial à educação, e é inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. “[...] Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2009a, p. 15).

Nessa concepção, Hoffmann (2009a, p. 93) afirma que, na avaliação, “[...] o ‘como fazer’ é decorrente do ‘por que fazer’. Então, a pergunta fundamental é: ‘Por que avaliamos?’ ou ‘A serviço de quem avaliamos?’”. Então, “se a resposta a essa questão não tiver como foco o educando enquanto ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento, de nada valerão as inovações que vierem a ser introduzidas”.

Uma vez que a avaliação da aprendizagem escolar só adquire

[...] sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico, da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ele subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2011b, p. 45).

E deve ser compreendida como um “[...] ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir* no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados.” (LUCKESI, 2011a, p. 150).

Mas, para que isso ocorra, é preciso que haja uma mudança na forma como os educadores percebem a avaliação, permitindo-lhes observar e investigar como o educando se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Neste contexto, avaliar é gerar oportunidade ao educando de fazer uma autorreflexão sobre o seu aprendizado com acompanhamento constante do educador, que o incitará com novas questões a partir das respostas formuladas.

Há muito tempo, já vem sendo proposto pela literatura pedagógica, nas reformas educacionais e por educadores mais modernos, uma nova visão na qual são propostas novas “formas de entender a avaliação que não se limitam à valoração dos resultados obtidos pelos Alunos” (ZABALA, 2010, p. 195). As definições mais habituais que se têm de avaliação, segundo Zabala (2010, p. 196), nos

[...] remetem a um todo indiferenciado, que inclui processos individuais e grupais, o aluno ou a aluna e os professores. Esse ponto de vista é plenamente justificável, já que os processos que têm lugar na aula são processos globais em que é difícil, e certamente desnecessário, separar claramente os diferentes elementos que os compõe.

A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem não pode ser prioritariamente entendida como uma função sancionadora, que consiste em promover e selecionar apenas os mais aptos; deve, sim, ser entendida como uma função social preocupada com a formação integral dos alunos, que é a finalidade principal do ensino, com o objetivo de desenvolver todas as suas capacidades não apenas as cognitivas (ZABALA, 2010). Quando a avaliação é vista sobre esse novo ângulo, muitos de seus pressupostos mudam.

A aprendizagem, assim, passa a ser compreendida como “[...] um processo mental e de atribuição de significados [...]” (FERNANDES, 2009, p. 34) pelos educandos, que se configuram como sujeitos ativos na construção de suas aprendizagens. Isso, contudo, não exige o papel insubstituível do educador no acompanhamento e intervenção pedagógica, desafiando constantemente os alunos, com o objetivo de promover seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2005a).

Nessa nova perspectiva, os pressupostos da avaliação devem levar em consideração “conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 2010, p. 197). Nesse caso, esses pressupostos devem mudar, visto que o ponto de vista agora não é mais seletivo, e sim centrado nas possibilidades pessoais que cada aluno pode alcançar visando o máximo desenvolvimento de todas as suas capacidades. Para se alcançar esse objetivo devem ser produzidas mudanças “nos conteúdos da avaliação e no caráter e forma das informações, que devem proporcionar o conhecimento que se tem das aprendizagens realizadas, considerando as capacidades previstas” (ZABALA, 2010, p. 198).

Segundo Hoffmann (2009a, p. 19), para que se possa avaliar usando esta nova perspectiva exigisse do professor:

[...] o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento. Visão esta que lhe permite vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento.

Essa mudança de atitude do professor é corroborada por Perrenoud (1999, p. 18) quando afirma que há a necessidade de “[...] mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem ‘portadoras de sentido e de regulação’”.

Luckesi (2011b), também, contribui nesse sentido ao afirmar que um docente preocupado com sua prática voltada para a transformação, deverá assumir uma educação voltada para uma ação consciente e baseada na reflexão. E,

[...] para aprender – e efetivamente praticar – a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma ‘desconstrução’ (usando um termo da moda) de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ações; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento (LUKESI, 2011a, p. 178).

A avaliação neste contexto deixa de ser o término do processo de aprendizagem, e passa a ser um processo de busca incessante da compreensão das dificuldades do educando e dinamizador de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2009a)

Para Hoffman (2009a, p. 57), a ação avaliativa passa pela compreensão do processo cognitivo e deve ser desvinculada da concepção de verificação de respostas certas ou errada, encaminhando-se num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos, e,

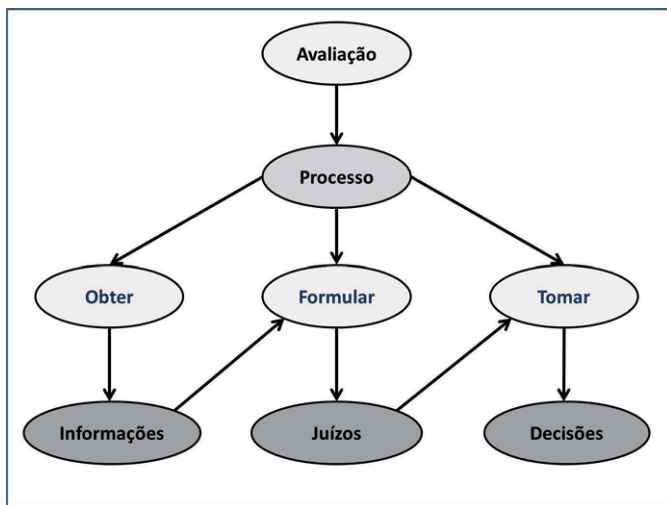
[...] o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-los à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses [...].

A avaliação passa a ser “[...] o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu,

ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender” (LUCKESI, 2011a, p. 178).

Ao longo do século XX, a avaliação da aprendizagem ganhou outros contornos, enriquecida pelas discussões teóricas e pelo desenvolvimento das teorias de aprendizagem. Na atualidade, a avaliação é vista como um processo complexo e dinâmico que se utiliza dos instrumentos avaliativos para levantar as informações relevantes que permitam comparar a situação atual do aluno aos objetivos pretendidos. Porém, não se limita a procedimentos, tais como constatar os erros, as dificuldades, as dúvidas e as incompreensões, ele precisa ter como foco a reflexão a fim de identificar as raízes dos problemas. Somente esta análise criteriosa permite a reorientação do percurso e a promoção de novas oportunidades de aprendizagens.

**Figura 2 – Etapas do processo avaliativo**



Fonte: adaptado de Arredondo (2002, p. 7)

A avaliação, neste novo contexto, é considerada como um processo dinâmico, aberto e contextualizado, que se desenvolve ao longo de um período de tempo, e não em momentos pontuais. Este processo compreende três etapas: a obtenção de informações; a formulação de juízo de valores e a tomada de decisão conforme visto na figura 2 (ARREDONDO, 2011, tradução nossa, p. 6).

Para a obtenção de informações, aplicam-se procedimentos válidos e confiáveis para se obter dados e informações sistemáticas, rigorosas, relevantes e apropriadas, que fundamentem a consistência e segurança dos resultados da avaliação. Para a formulação de juízo de valores, deve-se obter dados que permitam fundamentar a análise e a valoração dos feitos que se pretende avaliar, para que se possa formular um juízo de valor o mais justo possível. Assim, a tomada de decisão deve ser feita de acordo com a valoração emitida sobre as informações relevantes disponíveis, para se tomar decisões que convenham em cada caso (ARREDONDO, tradução nossa, 2011).

Para que este processo esteja a serviço desta nova concepção, a tomada de decisão deve ser em favor da aprendizagem, sendo a análise das informações focalizada na reflexão, na investigação acerca dos erros e das dificuldades apresentados pelos estudantes, visando a fundamentar ações favoráveis à superação dos problemas encontrados, ajudando, assim, os alunos a aprenderem e a se desenvolverem. Nesta perspectiva, a concepção subjacente evidencia contornos de uma avaliação formativa.

O resultado da evolução da avaliação de uma perspectiva classificatória para uma perspectiva formativa é conseguir transformar atividades avaliativas representadas por “[...] uma mera lista de atividades, com os perigos que estas carregam de adoção superficial, em atividades com uma vinculação dentro de uma lógica coerente” (BLACK e WILLIAN, 2009, tradução nossa, p. 9).

## 4 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A denominação “Avaliação da Aprendizagem” na educação é atribuída a Ralph Tyler, na década de 30. A partir dos anos 60, ela foi amplamente divulgada e serviu de referencial teórico para os cursos de formação de professores no Brasil, o que causa, até hoje, uma grande e duradoura repercussão nos meios educacionais (TYLER, 1983). Contribuindo com os pensamentos de Tyler, Michael Scriven, em 1963, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino, complementou o conceito de “Avaliação da Aprendizagem” diferenciando o papel formativo do papel somativo, cunhando pela primeira vez o termo “Avaliação Formativa” (VILLAS BOAS, 2011).

Apesar de a avaliação formativa ter sido proposta por Scriven, há mais de 30 anos, ela ainda é pouco utilizada nos espaços educativos, tendo somente nos últimos anos, ganhado mais destaque. Entretanto, na EaD, a avaliação formativa tem se mostrado uma excelente alternativa, visto que propicia aos professores um acompanhamento mais próximo de seus alunos, além de permitir que professores e alunos acompanhem o processo de ensino-aprendizagem (DUTRA, PASSERINO e TAROUCO, 2010). Ela é a modalidade de avaliação privilegiada na quarta geração da avaliação definida por Guba e Lincoln (2011).

A avaliação formativa, diferente da classificatória, não tem o objetivo de classificar ou selecionar alunos, pelo contrário, a avaliação é realizada com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem e a se desenvolverem (PERRENOUD, 1999). Ela fundamenta-se nos processos de aprendizagem, baseada em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, e tem como fundamento a aprendizagem significativa e funcional aplicada em diversos contextos. Hoffmann (2005, p. 37) salienta que “[...] avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade”.



Nesse enfoque, o princípio fundamental é avaliar o que se ensina, sendo, então, o processo avaliativo parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Pode-se, então, nesse contexto, falar em avaliação inicial, para avaliar e conhecer melhor o aluno visando a ensinar-lhe melhor os conteúdos, e, também, avaliação final, para avaliar o resultado obtido ao finalizar um determinado processo didático. Nesse sentido, se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos, pode-se dizer que essa se transforma em uma ferramenta pedagógica, em um elemento para melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino.

Bloom et al. (1983, p. 130) conceituam avaliação formativa como sendo “[...] o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”. Sobre essa concepção, existem diferenças entre os diversos autores, mas, a partir de Bloom, elas passaram a ter em comum a mesma essência. Todos os autores sugerem que a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, é contínua, não deve ter característica classificatória ou certificadora e tem como base o *feedback*, tanto para o professor como para o aluno (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1983; ZABALA, 2010; PERRENOUD, 1999).

Villas Boas (2011, p. 19) afirma que, no Brasil, somente “[...] nos últimos anos é que a expressão avaliação formativa se expandiu e as suas práticas começaram a adentrar as escolas, coincidindo com as iniciativas de democratização do acesso à educação [...]”. Então, nada mais justo do que expandir, ainda mais, esse conceito para a educação a distância.

Fernandes (2006) afirma que uma avaliação é dita realmente formativa se os alunos, por meio dela, consciencializarem-se das eventuais diferenças existentes entre o seu estado presente, relativo às aprendizagens, e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estão dispostos a fazer para reduzir essas diferenças ou mesmo eliminá-las. Perrenoud (1999, p. 103) comunga um pouco com essa linha quando afirma que, “*é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação formativa exige dos professores uma profunda mudança de atitude, na qual ele deve passar a encarar o erro do aluno como uma fonte de informação, cuja manifestação é importante favorecer, e não mais como uma falta passível de repreensão. Stiggins (1999) afirma que se deve repensar a relação entre avaliação e ensino eficaz, centrando esse novo olhar não sobre como se pode avaliar o desempenho do aluno, mas sobre a forma como a avaliação será usada na busca do sucesso do aluno, uma vez que o aluno só terá sucesso se quiser, e se se sentir capaz de alcançá-lo. Nessa nova concepção, a avaliação será usada em sala de aula não apenas como um mecanismo de classificação, mas como um meio de expandir a quantidade de alunos que querem ter sucesso e que se sentem capazes de fazê-lo. Stiggins aponta a necessidade de mudança na avaliação, não quanto à forma, mas quanto ao uso que se faz dos resultados na busca do sucesso dos alunos.

Black e Willian (2009, p. 9, tradução nossa) definem que:

[...] a prática em sala de aula é formativa na medida em que a evidência sobre o desempenho do aluno é estimulado, interpretados e utilizados por professores, alunos, ou seus pares, para tomar decisões sobre os próximos passos do processo ensino-aprendizagem que possam vir a ser melhor, ou melhor, fundamentadas, do que as decisões que teriam sido tomadas na ausência das evidências coletadas.

Popham (2008, p. 7, tradução nossa) define a avaliação formativa como “[...] um processo utilizado por professores e alunos durante o trabalho pedagógico que fornece *feedback* para ajustar o ensino e a aprendizagem, em curso, para melhorar o desempenho dos resultados educacionais dos alunos”. Ele destaca como principais características da avaliação formativa:

- ser um processo, e não um teste particular;
- não ser usada somente pelos professores, mas por professores e alunos;
- ocorrer durante o trabalho pedagógico;
- fornecer *feedback* a alunos e professores;

- ter como função do *feedback* a ajuda aos professores e aos alunos na promoção de ajustes que irão melhorar os propósitos curriculares pretendidos.

Na visão de Popham (2008), a avaliação formativa é um conjunto de ações cuidadosamente planejadas que envolvem professor, alunos ou ambos. Algumas dessas ações envolvem procedimentos avaliativos que ocorrem no processo, mas, essas ações não são propriamente o processo. Ou seja,

A avaliação formativa existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolvem com seus alunos (VILLAS BOAS, 2011, p. 19).

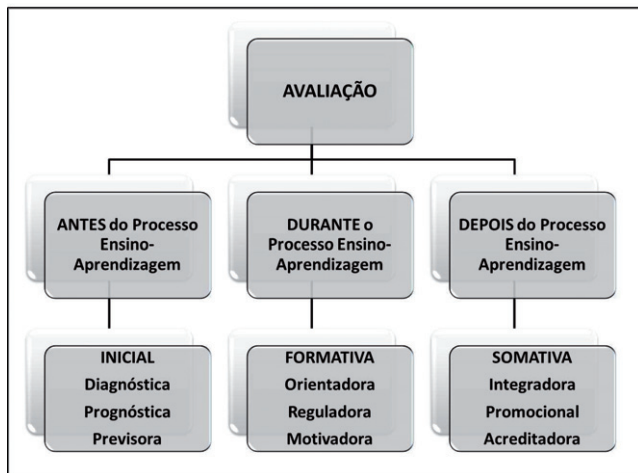
Popham (2008) afirma que a avaliação formativa é a que ocorre normalmente em sala de aula, mas que nem toda avaliação que ocorre em sala de aula é formativa, retomando o seu ponto de vista inicial de que o que define se uma avaliação é formativa ou não é o uso que será feito de seus resultados. Perrenoud (1999) afirma que só é possível uma avaliação ser formativa na medida em que a mesma proporcione ao aluno desenvolvimento e aprendizado, ou seja, para que haja avaliação formativa faz-se necessária uma intenção, por parte do professor, e um aprendizado, por parte do aluno.

De acordo com Zabala (2010), a concepção de avaliação formativa tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do aluno avaliado; em outras palavras, sua finalidade é ser um instrumento capaz de informar e fazer uma valoração do processo de aprendizagem com o objetivo de oportunizar ao aluno, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Uma abordagem avaliativa, eminentemente formativa, pressupõe observar as diferentes fases de uma intervenção direcionada à promoção da aprendizagem. Portanto, não se reduz àquela desenvolvida no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, ou nega aquela que pretende assegurar sua finalização. Refere-se, sim, a uma concepção mais ampla, integradora das várias modalidades (ZABALA, 2010), isto é, ela caracteriza o processo avaliativo em sua globalidade, pois necessita estar presente em todos os

momentos: antes, durante e depois, sempre com a finalidade de contribuir, da melhor maneira possível, para o desenvolvimento do aluno. A figura 3, a seguir, esquematiza melhor esta ideia.

**Figura 3 – Momentos da avaliação**



Fonte: Adaptado de Arredondo (2011, p. 8).

### **a) Avaliação Inicial**

A avaliação formativa vista como um processo tem a avaliação inicial como a sua primeira fase. Zabala (2010, p. 199) afirma que, nessa fase, o educador precisa ter resposta às seguintes perguntas sobre os alunos: “Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?”, com o objetivo de conhecer o que cada um sabe, o que sabe fazer, se pode chegar a saber, se sabe fazer ou ser, e, se não, como aprendê-lo? A avaliação inicial pode ser entendida como o conhecimento do que Vygotsky (2007, p. 94) chamou de “*nível de desenvolvimento real*, isso é, o nível de desenvolvimento das funções mentais”, ou seja, aquilo que já sabemos sobre um determinado objeto de conhecimento.

Isso permitirá ao educador, em relação aos objetivos a serem alcançados, estabelecer os tipos de tarefas e atividades que serão propostas aos alunos para favorecer suas aprendizagens baseando-se em suas

experiências anteriores. Essa proposta é, na verdade, uma hipótese de trabalho, pois,

[...] dificilmente a resposta a nossas propostas será sempre a mesma, nem a que nós esperamos. A complexidade do fato educacional impede dar, como respostas definitivas, soluções que tiveram bom resultado anteriormente. Não apenas os alunos são diferentes em cada ocasião, como as experiências educacionais também são diferentes e não se repetem (ZABALA, 2010, p. 200).

### **b) Avaliação Reguladora ou Formativa**

Como a aplicação do plano de intervenção não é algo exato, e sim uma hipótese inicial, será necessário que o educador, ao longo do processo de execução do planejamento, adapte-o “às necessidades de cada aluno e às diferentes variáveis educativas: as tarefas e as atividades, seu conteúdo, as formas de agrupamento, os tempos, etc.” (ZABALA, 2010, p. 200). Para isso será necessário conhecer como cada aluno aprende para que se possa introduzir novas atividades que gerem novos desafios com o objetivo de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Zabala (2010, p. 200) afirma que, para designar essa etapa, prefere

[...] usar o termo avaliação reguladora, já que explica melhor as características de adaptação e adequação. Ao mesmo tempo, esta opção permite reservar o termo formativo para uma determinada concepção da avaliação em geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

### **c) Avaliação Somativa ou Final Integradora**

Na concepção de Zabala (2010) a avaliação final integradora objetiva validar, de forma sistematizada, o conhecimento e o progresso de cada aluno por intermédio da análise das atividades realizadas, do conhecimento da situação de cada um visando à tomada de medidas educativas pertinentes, permitindo que cada educando continue sua formação levando em conta as suas características específicas.

A avaliação final integradora permite chegar a uma compreensão e valoração do processo permitindo estabelecer novas propostas de intervenção ao fazer referência ao conhecimento e a todo o percurso do educando, ou seja, é um informe global do processo que,

[...] a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 2010, p. 201).

Segundo Black e Wilian (2009), essa avaliação fornece maneiras de se obter provas sobre o desempenho dos alunos, e, se for utilizada de forma adequada, pode fornecer *feedback* capaz de impulsionar-lhes a aprendizagem.

No decorrer de sua evolução, a avaliação formativa sofreu modificações, tornando-se mais complexa e sofisticada. As concepções atuais preconizam uma avaliação integrada ao processo educativo inserida em todas as situações de aprendizagem, sendo mais interativa e preocupada em compreender os processos de aprendizagem dos alunos. Pressupõe, por conseguinte, “[...] uma partilha de responsabilidade entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 60).

#### **4.1 Concepções da Avaliação Formativa**

Na visão contemporânea de avaliação formativa existem duas concepções que merecem destaque: uma que, segundo a tradição anglo-saxônica, dá maior ênfase aos processos de interação pedagógica e de comunicação que se estabelecem entre os sujeitos da ação educativa, caso este dos estudos realizados por Black e Willian (1998; 2009). Nesta concepção teórica, o *feedback* é o conceito central, o componente indispensável ao redirecionamento da ação educativa pelo professor e pelo aluno.

A outra concepção, seguindo a tradição francófona, centra-se na regulação dos processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, o primordial

para a avaliação formativa é “[...] estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 65). Neste caso, a meta mais importante é o controle e o ajuste do próprio aluno sobre seus mecanismos de aprendizagem. Nessa concepção, a intervenção do professor deve concentrar-se em favorecer o desenvolvimento do autocontrole e da autorregulação dos alunos, pois “[...] nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um *sujeito*” (PERRENOUD, 1999, p. 96). Defendendo essa concepção, tem-se os estudos de Fernandes (2006, 2009) e Perrenoud (1999).

Fernandes (2006) propõe a integração das duas perspectivas, a anglo-saxônica e a francófona, destacando a importância do *feedback* e da regulação, exercidas, respectivamente, pelo professor e pelo aluno. Portanto, põe em destaque a cooperação entre professor e aluno no que se refere ao processo avaliativo e às ações subsequentes para ajustar os percursos e promover a aprendizagem. Villas Boas (2006, pg 81-82)

[...] explica a diferença entre *feedback* e automonitoramento. Se o próprio aluno gera a informação necessária ao prosseguimento da sua aprendizagem, esse procedimento é parte do automonitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, ela é associada a *feedback*. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência. A avaliação formativa inclui o *feedback* e o automonitoramento. Cabe salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento. Esse é o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em todos os contextos educacionais [...].

## 4.2 Os pilares da Avaliação Formativa

A análise das características da avaliação formativa, citadas anteriormente, permite afirmar que os principais pilares da avaliação formativa são: a regulação, o *feedback* e a autorregulação. A seguir, serão descritos esses pilares.

- **Regulação da Ação Docente: Facilitando o Aprender**

Para Perrenoud (1999, p. 78), “ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar”.

Em toda processo educativo, sempre

[...] há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis, sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo ou assimilar o conteúdo (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Nos processos de regulação é importante conhecer e compreender as condições prévias dos alunos, indo na contramão da tradição educacional que prioriza a uniformidade, não levando em conta a diferença que existe entre alunos (ZABALA, 2007). Segundo o que se conhece sobre o processo de aprendizagem, fica cada vez mais difícil estabelecer propostas universais para o ensino, uma vez “que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegassem à escola” (FREIRE, 2011b, p. 82), sendo esses saberes o valor básico de qualquer aprendizagem, que devem não só serem observados como serem tomados como eixo vertebral do processo.

A regulação é uma peça chave, não só no processo avaliativo, mas em todo o processo ensino-aprendizagem. “Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenções quando necessário” (LUCKESI, 2011a, p. 175). Ela é responsável pelo sucesso da ação pedagógica e pela aprendizagem discente, por isso é uma tarefa que deve ser desenvolvida pelos professores e pelos alunos, em todos os momentos da ação pedagógica.

Para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos, o professor precisa intervir, pedagogicamente, regulando suas ações, seu ensino e, à medida do possível, a aprendizagem do aluno. Compete-lhe organizar e implementar, a partir das informações obtidas pelas avaliações, estratégias de ensino capazes de proporcionar a superação das dificuldades e fomentar



“[...] o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, de suas competências de autoavaliação e também de autocontrole [...]” (FERNANDES, 2009, p. 70), permitindo-lhes, assim, autorregular a própria aprendizagem.

Allal (1986) descreve três tipos de regulações: a retroativa, a interativa e a proativa. As intervenções retroativas ocorrem ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual; as intervenções interativas ocorrem ao longo de todo o processo de aprendizagem; enquanto que as intervenções proativas ocorrem no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática nova.

A **regulação retroativa** ocorre quando a avaliação formativa é realizada ao final de uma fase de ensino, tendo a função de identificar os objetivos alcançados, ou não, pelo aluno. O resultado, geralmente pontual, dessa avaliação leva à organização de procedimentos de ensino que visam à superação das dificuldades apresentadas. Ela, em um sentido amplo, vai além da simples repetição das atividades já realizadas, podendo “[...] levar a reconstruir elementos bem anteriores, renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas. Pode também levar a agir em outras dimensões da situação didática até mesmo na trajetória escolar [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 106).

No decorrer no processo educativo, além da regulação retroativa ocorre a **regulação interativa**, que ocorre no acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno (ALLAL, 1986). “Nesta óptica, todas as interações do aluno – com o professor, com os colegas, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem [...]” (ALLAL, 1986, p. 191). A regulação interativa estimula a participação dos alunos em cada etapa do ensino, contribuindo para sua progressão no decorrer da aprendizagem.

Apesar de ser pontual, a **regulação proativa** é essencial, pois permite prever novas estratégias de formação, que levam em conta as diferenças entre os alunos e as dificuldades por eles apresentadas. É um convite à criatividade, à promoção de atividades realmente alternativas que,

por um lado, são capazes de ajudar àqueles em dificuldades a consolidarem suas competências, e, por outro, propiciam a quem não apresenta muitos problemas o aprofundamento de seus conhecimentos. Ela pode ser relacionada ao que Hoffmann (2009c) denomina de mobilização, ou seja, o tempo de mobilizar o aluno a se engajar na construção de seu conhecimento, e para isso o professor busca conhecer e compreender, contínua e permanentemente, as condições e concepções prévias dos alunos, para planejar e replanejar sua ação de modo a provocar o desejo e/ou a necessidade de aprender de seus alunos. Nessa fase,

[...] o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Na interação entre professor e aluno, a comunicação que se estabelece em sala de aula é importante em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, ela é indispensável na promoção da regulação, seja ela proativa, interativa ou retroativa, sendo este o terceiro tipo de regulação citado por Allal (1986).

Na prática pedagógica, as três modalidades regulatórias podem coexistir, e normalmente o professor planeja a ação pedagógica de modo a incluir várias formas de regulação. A regulação proativa, que está presente desde o início, assegura a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. A regulação interativa, que ocorre durante a trajetória, está baseada em meios informais de avaliação e acompanha o processo promovendo as adequações necessárias. E, periodicamente, ocorrem procedimentos de avaliação formativa mais estruturados e que têm o objetivo de verificar como está ocorrendo a aprendizagem, possibilitando, assim, a realização da regulação retroativa (ALLAL; 1986).

- ***Feedback: Componente Essencial a Regulação***

A comunicação e a interação entre professores e alunos é, sem sombra de dúvida, uma prática corrente em toda sala de aula, independente do método de ensino utilizado. Ela constitui um elemento importante no

desenvolvimento da avaliação formativa, podendo favorecê-la ou dificultá-la. A comunicação permite que seja estabelecida uma troca de informações entre os sujeitos, que, sem ela, encontrariam imensas dificuldades em desempenhar seus papéis.

“O envolvimento no processo de comunicação permite que os estudantes compartilhem informações com outros acerca do seu progresso” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32). Nos cursos a distância essa interação possui outros contornos, como bem destaca Peters (2009, p. 60), que afirma que na EaD “as interações sociais, que são, por assim dizer, os ‘veículos’ de comunicação no ensino e no aprendizado, vão definitivamente assumir novas formas também. A mudança mais importante é, obviamente, que não serão mais reais e sim virtuais [...]”. Ela firma ainda que “[...] há uma diferença decisiva na comunicação mediada por computador. Há muitas possibilidades a mais para a comunicação virtual, muitos outros formatos de interação virtual que podem ser explorados para propósitos pedagógicos”.

Fernandes (2006, p. 28) afirma que, na concepção anglo-saxônica, a avaliação formativa é vista

[...] numa perspectiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos [...].

O *feedback* aos alunos pode ser definido como ações desenvolvidas por agentes externos com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho de alguém. “A qualidade do *feedback* é um ponto essencial de qualquer procedimento de avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2011, p. 27). Porém, não é qualquer informação, se ela não possibilitar a superação da distância entre o nível atual e o de referência (objetivo traçado), o *feedback* não se tornará efetivo (BLACK; WILLIAN 1998, VILLAS BOAS, 2011) e não cumprirá seu papel formativo.

O *feedback*, acima de tudo, necessita ser um instrumento capaz de ajudar a regulação do processo de ensino-aprendizagem, partindo do

princípio de que professores e alunos possam ser beneficiados de suas informações, a saber: os professores, para repensarem suas ações, reverem seus planejamentos, traçarem estratégias que contribuam com a melhoria da aprendizagem; os alunos, para que possam acompanhar seus desempenhos, identificar suas fraquezas e suas potencialidades visando a que os “[...] aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados” (VILLAS BOAS, 2006, p. 82).

Não existe um único tipo de *feedback*, e alguns podem apresentar maior potencial formativo do que outros. Para Fernandes (2009), o *feedback* pode centrar-se nos resultados, na motivação, na consecução dos conteúdos; pode estar associado à ideia de recompensar o esforço; ou pode estar centrado na natureza das tarefas e na qualidade das respostas. Este último, em sua concepção, é o mais adequado à avaliação formativa, pois, na visão de Fernandes,

[...] ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo (FERNANDES, 2009, p. 99).

Black e Willian (2009) defenderam uma concepção semelhante à de Fernandes (2009), e, em seus estudos, evidenciam que o *feedback*, quando centrado na tarefa e não no indivíduo, pode ser mais eficaz. Os comentários do professor acerca das tarefas realizadas pelos alunos estimula a superação dos erros e das dificuldades, o que, normalmente, não acontece quando somente a classificação é divulgada. Esses comentários devem trazer informações relativas à qualidade do trabalho com orientações do que fazer para melhorar.

Na avaliação formativa, o processo de avaliação da aprendizagem precisa evitar a comparação entre os alunos e promover um *feedback* acerca da tarefa e não a respeito das características pessoais dos alunos, pois, assim, os alunos terão oportunidade de melhorar sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desempenho. Com isso, como afirma Stiggins (1999), a avaliação será usada em sala de aula como um meio de aumentar

o número de alunos que querem ter sucesso e que se sentem capazes de fazê-lo.

O acompanhamento e as orientações do professor durante o desenvolvimento das tarefas são muito importantes, o que, no caso da EaD, serão tarefas realizadas pelos tutores a distância. Porém, isso não minimiza a importância da elaboração de *feedbacks* após a finalização das tarefas, nem a emissão de parecer detalhado, bem como a elaboração de recomendações para que os alunos possam assumir o compromisso de traçar estratégias para superar as lacunas existentes e/ou aperfeiçoarem seus conhecimentos. Deve-se levar em conta que o mesmo *feedback* não serve para todos os alunos, uma vez que cada um possui suas próprias dificuldades e precisam de orientações focadas exatamente em seus pontos fracos e no reforço de seus pontos fortes.

Fernandes (2009) afirma que é importante equilibrar a distribuição e as formas de realização do *feedback*, destacando que todos os alunos merecem ser acompanhados, recebendo orientações e ajuda para evoluir, sem distinção. Além disso, é bom, também, que eles tenham contato com o *feedback* escrito ou oral, para que possam recebê-lo individual ou coletivamente. O *feedback* não deve conter respostas prontas, mas hipóteses para que os próprios alunos identifiquem seus erros, tendo a possibilidade de, com isso, corrigirem suas falhas e chegarem à resposta correta.

- **Autorregulação: Instigando a Aprendizagem do Aluno**

Em relação aos alunos, a avaliação formativa possui dois pontos a serem levados em conta: “A primeira é a percepção dos estudantes sobre a lacuna entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a ela. A segunda é o que eles fazem para eliminar a lacuna é atingir o objetivo” (VILLAS BOAS, 2011, p. 25). Nesses processos é necessário que haja uma participação ativa, “[...] construtiva e autônoma dos estudantes na aprendizagem, que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objetivo pedagógico ambicionado” (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004, p. 60), e, para isso, devem apoiar-se na autoavaliação e na autorregulagem.

Na concepção de Hoffmann (2009<sup>a</sup>, p. 18), esta nova perspectiva de avaliação exige do educador “[...] uma concepção de criança, jovem e adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política”. Estes devem ser vistos como seres autônomos intelectual e moralmente críticos, criativos e participativos. O professor deve.

[...] observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas (HOFFMANN, 2009a, p. 18).

Black e Willian (1998) consideram que seja um equívoco deixar os alunos fora do processo avaliativo; para eles, o envolvimento dos alunos deve levar em conta dois aspectos: o primeiro refere-se aos fatores que influenciam a recepção da mensagem sobre a situação da aprendizagem e as decisões pessoais sobre o modo de atuar sobre ela; o segundo considera as diferentes maneiras pelas quais ações positivas podem ser desenvolvidas, bem como os regimes e contextos de trabalho nos quais esses podem ser desenvolvidos. Os autores consideram existir uma forte interação entre esses dois aspectos. Em seus estudos, eles reforçam que a responsabilidade pelo sucesso acadêmico dos alunos cabe a eles mesmos, e o grande desafio dos professores é motivá-los para que se envolvam na avaliação, no registro dos resultados e no processo de comunicação, tornando-se importantes parceiros da atividade educativa.

Villas Boas (1998, p. 26) afirma que, na prática da avaliação formativa, o professor pode se deparar com dois caminhos: no primeiro, ele dá oportunidade para que o aluno aprenda a identificar e compreender as lacunas de sua aprendizagem; e no segundo, o professor toma para si a responsabilidade por direcionar atividades que promovam a aprendizagem. “Esses dois caminhos podem ser combinados, cabendo ao professor decidir quando e como dar ênfase a cada um delas”.

“Quanto ao envolvimento dos estudantes na avaliação, abre-se a oportunidade de eles se tornarem parceiros dessa importante atividade” (VILLAS BOAS, 2011, p. 30). Nessa parceria, eles devem participar da

definição dos critérios de avaliação de seus trabalhos e compreender onde estão em relação a sua aprendizagem. Esse envolvimento gera a oportunidade para que o aluno realize uma autoavaliação contínua de seu trabalho e, com isso, possa ver o seu crescimento. Para Villas Boas (2006, p. 79),

[...] a avaliação formativa contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias; coloca ênfase no processo de ensino e aprendizagem, tornando os alunos participantes desse processo; possibilita a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação por colegas; ajuda os alunos a compreenderem sua própria aprendizagem. Alunos que constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida.

Na concepção de Perrenoud (1999, p. 96), toda regulação, em última instância, é uma autorregulação, pois

[...] nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um *sujeito*. Nessa perspectiva, toda ação pedagógica só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação.

Na verdade, nessa perspectiva “[...] os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autônomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de autoavaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo” (FERNANDES, 2009, p. 27). Aqui, [...] “cabe aos professores promover uma regulação interativa que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a autoavaliação”.

A autorregulação, em um sentido mais estrito, é capaz de reforçar as capacidades do sujeito em gerir seus projetos, progressos, estratégias diante das tarefas e dos obstáculos (PERRENOUD, 1999). Os estudantes que se apoiam nos processos de autorregulação são mentalmente ativos durante o

processo de aprendizagem; exercem controle sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais; conduzem a aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado estratégico ao ato de aprender (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004). Mas deve-se levar em conta que os mecanismos de autorregulação não são estimulados da mesma maneira e no mesmo grau pelas intervenções reguladoras para cada sujeito (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) afirma que a autorregulação ocorre porque o sujeito encontra-se em situação de comunicação que o coloca em situação de confronto com seus próprios limites e, no melhor dos casos, ultrapassando-os. E que, para se estimular o processo de autorregulação por parte dos alunos, não basta

[...] apostar na dinâmica espontânea dos aprendizes. É necessário, ao contrário, contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção do sentido muito sutis para manter o interesse espontâneo dos alunos, quando existe, para suscitar um interesse suficiente quando a experiência de vida, a personalidade ou o meio familiar não predispõem a isso [...] (PERRENOUD, 1999, p. 98).

Silva, Simões e Sá (2004, p. 60, tradução nossa), com relação à autorregulação, afirmam que

[...] a aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao estudante o planejamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos adotados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão a oportunidade de agir de uma forma intencional e estratégica.

Silva, Simões e Sá (2004) afirmam que vários autores têm estudado a autorregulação e que estes afirmam que ela se processa em diferentes fases. Em seus estudos, esses autores destacam que a autorregulação apresenta um modelo teórico por fases as quais, além de terem ajudado a integrar as diferentes teorias sobre o tema, estão em conexão estreita com o construto de autorregulação da aprendizagem. Nesse modelo, são distinguidas quatro fases: antevisão e definição de objetivos; planejamento estratégico; monitorização/execução e controle volitivo; autorreflexão e autorreação.



A primeira fase do modelo é a **fase de antevisão e definição de objetivos**, que é influenciada por conhecimentos adquiridos anteriormente e relacionados com a tarefa proposta, com as estratégias cognitivas e metacognitivas já estabelecidas e adequadas à realização da tarefa. Ela “[...] está igualmente condicionada por crenças motivacionais, como as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados, e as orientações motivacionais [...]” (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004, p. 61).

Nessa fase, o grau de envolvimento manifestado pelo estudante na execução de uma tarefa será “[...] dependente das crenças sobre as competências pessoais para executar bem (expectativas de autoeficácia), das crenças sobre os resultados que pode alcançar (positivos ou negativos) e das percepções de sucesso” (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004, p. 61). Além disso, a importância e o valor que o aluno atribui à tarefa irão influenciar o seu empenho ao executá-la.

A próxima é a **fase de planejamento estratégico** na qual ocorrerá “à elaboração de um plano estratégico (ex.: selecionar e organizar estratégias e métodos de estudo), elaborados pelo estudante” (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004, p. 61, tradução nossa). Nela, o estudante deverá recolher e organizar as informações necessárias, compreender as exigências da tarefa, selecionar as estratégias adequadas a serem utilizadas para a sua execução e estabelecer os passos a seguir para a sua execução.

Em seguida, tem-se, a **fase de monitorização/execução e controle volitivo** que, para Silva, Simões e Sá (2004, p. 62, tradução nossa), é a fase na qual “[...] os estudantes põem em ação os processos ou estratégias que acompanham a concretização do plano delineado anteriormente e que ajudam a dirigir a ação”. Nessa fase é importante que os alunos deem atenção ao que está ocorrendo no momento, que observem e tomem consciência das ações que estão realizando, dos procedimentos que estão sendo adotados, dos resultados que estão sendo obtidos. “A nível motivacional, o valor, a utilidade e a importância dada à tarefa ditam a forma como o estudante se empenha na realização bem sucedida da tarefa” (2004, p. 62, tradução nossa).

Nessa fase ocorre o monitoramento da execução da tarefa e são implementadas as estratégias adequadas à sua execução, o controle dos

fatores pessoais, sociais ou ambientais que possam vir a perturbar a execução da tarefa e a detecção de discrepâncias entre o previsto e o realizado. Ocorre, também, que “[...] a tomada de consciência dos progressos que se vão alcançando durante o curso da ação tem surgido como uma variável importante para o desenvolvimento da percepção da eficácia pessoal [...]” (SILVA, SIMÕES E SÁ, 2004, p. 62, tradução nossa).

A quarta e última é a **fase autorreflexão e autorreação**, e nela “[...] distinguem-se os processos de autoavaliação, influenciados por pensamentos como as atribuições, os padrões autoimpostos, e as autorreações positivas ou negativas que vão influenciar os processos de adaptação” (SILVA, SIMÕES E SÁ, 2004, p. 63).

Ou seja, envolve a mobilização de esforços para a manutenção ou correção do percurso previamente delineado, refletindo sobre as causas dos sucessos ou fracassos. Essa reflexão

[...] é influenciada por variáveis metacognitivas (as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias), motivacionais (as expectativas de eficácia, as atribuições causais), volitivas (a gestão do tempo, a persistência), e também pelo *feedback* recebido, ou seja, pelas comparações que os estudantes podem fazer entre a realização obtida e a desejada por si ou por outros (familiares, colegas, professores) (SILVA, SIMÕES E SÁ 2004, p. 63).

Os processos adaptativos vão permitir que haja um ajustamento dos processos utilizando os resultados obtidos, ou aceitando-os ou reorientando a ação para a procura de novos procedimentos (SILVA, SIMÕES E SÁ 2004). Para Silva, Simões e Sá (2004, p. 63),

[...] a avaliação dos resultados estimula igualmente o aparecimento de autorreações, de teor mais afetivo e motivacional: as respostas positivas e de satisfação podem transformar-se em incentivos para a manutenção dos esforços necessários à obtenção das metas desejadas e podem valorizar as atitudes estratégicas e a autoestima; as reações negativas podem desencadear uma atitude de proteção pessoal, levar à desistência, produzindo apatia, procrastinação ou pessimismo defensivo [...].

Por fim, vale destacar que a autorregulação na aprendizagem escolar irá depender da natureza do ambiente escolar, do uso de estratégias transacionais de instrução que os professores adotarem nas suas práticas educativas. E que o exercício da autorregulação pode ser estimulado pela utilização de estratégias de aprendizagem que desenvolvam nos alunos os processos metacognitivos, motivacionais, volitivos e comportamentais.

### **4.3 Procedimentos da Avaliação Formativa**

Para Villas Boas (2001, p. 34), “[...] a avaliação formativa é um processo planejado [...]” do qual “[...] fazem parte a postura do professor diante do trabalho pedagógico e do estudante, assim como procedimentos/instrumentos variados [...]”. Como a avaliação formativa é um processo não pode ser considerada como algo pronto e acabado, ela deve estar em constante construção pelo professor e por seus alunos.

O professor experiente e imbuído do interesse de praticar a avaliação formativa seleciona procedimentos adequados aos seus estudantes. Não se descartam procedimentos/instrumentos tradicionais, como a prova, nem se utiliza um único procedimento/instrumento, porque cada um constata diferentes evidências de aprendizagem. Há o hábito de adotar somente procedimentos/instrumentos escritos e de organização somente pelo professor. Já que a avaliação formativa é um processo a ser construído, é hora de introduzir meios de coleta de informações que utilizem diferentes linguagens e deem chance aos estudantes de se manifestarem com espontaneidade e autonomia (VILLAS BOAS, 2011, p. 35).

Villas Boas (2011, p. 7) afirma que “[...] a expressão ‘práticas avaliativas’ não se refere simplesmente a técnicas ou instrumentos. Tem significado mais amplo, abrangendo os eventos de avaliação que ocorrem no dia a dia do trabalho escolar”. Nessa prática estão incluídos procedimentos, formais e informais, que acontecem em todos os espaços escolares, na EaD isso ocorre nas salas aula virtuais. Ela visa à “aprendizagem do estudante em todos os sentidos, inclusive o da formação do cidadão para que este tenha inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2011, p. 31-32).

Na avaliação formativa não existem práticas específicas para a modalidade, “a maneira de desenvolvê-las e de aproveitar as informações por elas fornecidas é que as vinculam à função formativa” (VILLAS BOAS, 2011, p. 7). Ou seja, uma mesma ferramenta avaliativa pode ser usada para uma avaliação classificatória ou formativa, o que diferencia uma da outra é o uso que se faz dos seus resultados. “As práticas de avaliação formativa são mais ligadas à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, por buscarem o desenvolvimento da aprendizagem e não meramente os seus resultados” (VILLAS BOAS, 2011, p. 8).

Para Villas Boas (2011) é necessário que os alunos, durante a avaliação formativa, desenvolvam uma série de habilidades para a sua formação integral. As principais habilidades citadas por essa autora são: a expressão escrita e a expressão oral. Para o desenvolvimento da expressão escrita, ela cita como ferramentas/instrumentos a prova, os relatórios, os portfólios, os dossiês, a produção de textos em vários formatos, etc. Para a expressão oral, ela recomenda o uso de “conversas informais e formais entre os estudantes e entre eles e o professor, a apresentação de pesquisas, a exposição sobre temas diversos, sobre os trabalhos desenvolvidos em feiras e em projetos, a socialização de portfólios, etc.” (ibid., p. 35). Os trabalhos em grupo e a produção de seminários são, também, ferramentas / instrumentos indicados na avaliação formativa que exigem a avaliação do trabalho em grupo e individual. “Nessa situação e em todo o trabalho pedagógico, a autoavaliação pelo estudante é componente fundamental da avaliação formativa” (ibid., p. 36). Todas essas ferramentas/instrumentos propostos por Villas Boas podem ser reproduzidos no ambiente virtual utilizado na EaD.

Todas as ferramentas / instrumentos citadas anteriormente estão associadas a situações de avaliações formais. Mas não se pode deixar de lado as situações que geram avaliação informal e que, embora sejam sempre praticadas, têm merecido pouca atenção dos educadores. Para Villas Boas (2011, p. 36), “a avaliação informal se dá pela interação de estudantes com professores, com os demais educadores que atuam na escola e até mesmo com os próprios estudantes, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar”, ou seja, ela não conta com instrumentos prévios para a coleta de dados. Na EaD, esse tipo de avaliação também

pode ocorrer uma vez que todas as interações que ocorrem nas salas de aula virtuais e nas salas de coordenação, bem como os chats e videoconferências, ficam registrados para que possam ser acessados por professores e tutores no decorrer dos cursos.

No contexto da avaliação formativa “é preciso deixar claro que a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do estudante e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para a promoção da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2011, p. 37). Ela deve servir para encorajar e nunca para desencorajar os alunos. Podendo, o professor que é atento, utilizá-la para cruzar essas informações informais “com os resultados da avaliação formal e, assim, compor uma compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno”.

## 5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD ON-LINE

Depois de anos de atividades escolares em ambientes presenciais, alunos e professores estão vivenciando uma nova cultura escolar baseada em ambientes virtuais apoiados pelas novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Estamos em plena era da educação a distância, mais precisamente na educação *on-line*, que, além de ser uma inovação, pode vir a provocar mudanças na cultura escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira define a educação a distância (EaD) como mais uma modalidade de ensino, mas para os estudiosos e especialistas do assunto ela é mais do que isso, é, sim, uma nova cultura.

Ao trazer para a escola uma forma diferente de ensinar e aprender, a EaD ameaça provocar uma mudança cultural de grande impacto. Não se trata da incorporação de mais um caminho diferenciado de se fazer educação, como o EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou cursos supletivos, por exemplo. Esses não ameaçam, pois se adéquam aos padrões vigentes. A EaD online, com seus espaços, tempos e procedimentos diferenciados, é, por si só, diferente. Como nova forma de se fazer educação, fascina e entusiasma a muitos. Assusta e ameaça a outras tantas pessoas radicalmente presas à cultura escolar tradicional (KENSKI, 2010, p. 60).

Peters (2011, p. 33) afirma que a educação *on-line* “[...] é didaticamente híbrida, o que proporciona à educação a distância uma flexibilidade ainda maior e um enorme potencial didático de mudanças”. Essas mudanças se refletem em todo o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, inclusive provocando mudanças na avaliação da aprendizagem.

Polak (2009, p. 153) afirma que a implantação da EAD “[...] nos faz conviver com um novo momento, com uma nova forma de pensar e de ver a avaliação, dado que o modelo classificatório, monodirecional e quantitativo já não satisfaz as exigências de novas metodologias de ensino e de trabalho”. Isso leva os educadores a buscarem uma avaliação que

ajude na formação integral, de pessoas capazes de realizar tarefas, construir novos conhecimentos e resolver problemas. Assim, Gardner (2017) afirma que, “[...] se queremos formar pessoas capazes de escrever, devemos fazê-las escrever; se queremos formar pessoas capazes de analisar dados, devemos dar-lhes dados para analisarem; se queremos formar pessoas que saibam fazer uma boa apresentação, devemos fazê-las dar boas apresentações. [...]”.

Na visão de Polak (2009, p. 154), “[...] a avaliação em EaD é um processo dinâmico, aberto e contextualizado que ocorre em um período, não sendo uma ação pontual e isolada”, e para que se consiga isso é necessário que se tenha informações prévias tais como quem e o que avaliar. Ela permite que “[...] cada professor/monitor encontre seu estilo pessoal de lecionar, no qual se sinta confortável e realize melhor os objetivos, com avaliação contínua, aberta e coerente” (VALENTE, MORAN e ARANTES, 2011, p. 67). Mas vale ressaltar que “[...] a estrutura conceitual da avaliação em EAD não se modifica, o que se altera são as circunstâncias: o momento – quando avaliar; as funções – por que avaliar; os conteúdos – o que avaliar; os procedimentos e as ferramentas – como avaliar; os agentes – quem avalia”.

Nessa nova abordagem, os alunos da EaD “[...] têm que desenvolver, se acostumar e até mesmo internalizar uma nova abordagem, porque têm de organizar a sua aprendizagem de forma independente”. Eles “[...] têm que ser ativos não apenas ao executar suas tarefas de aprender, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem” (PETERS, 2009, P. 72), e isso tudo auxiliado por ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos. Então, para esse modelo educacional conseguir obter êxito é necessário haver uma avaliação processual que privilegie o monitoramento, o *feedback* contínuo e a preocupação do professor com a orientação do processo de aprendizagem, sendo ele um parceiro dos alunos ao facilitar e orientar o processo de troca e crescimento.

A avaliação da aprendizagem, seja ela no ensino presencial ou a distância, “deve ser um instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento”, deixando

simplesmente de aferir os conhecimentos dos alunos e passando “a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos”, além de ser um instrumento de inclusão (POLAK, 2009, p. 153). A avaliação formativa tem como ponto central “[...] o desenvolvimento daquele que aprende, apresenta-se como ponto de chegada, tendo os objetivos como ponto de partida” (SILVA e GOMES, 2013, p. 87).

Em comparação com a sala de aula tradicional, a educação a distância apresenta diferentes problemas educacionais. No planejamento das atividades para cursos a distância, muitos autores condenam a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação dos cursos tradicionais nos cursos a distância *on-line*. Todos consideram que, para atender as especificidades da EaD, a avaliação dos alunos não deve ser feita somente por meio do uso de provas e trabalhos, mas deve-se procurar obter informações pelo uso de diferentes ferramentas (KARAL e CEBI, 2012; KENSKI, 2010). Essa ideia é corroborada por Villas Boas (2011) quando afirma que o professor precisa cruzar as informações obtidas por meio de atividades formais e informais realizadas pelos alunos, tendo, com isso, um panorama mais realista de seu desenvolvimento.

Mas, devido a diversas dificuldades, como, por exemplo, a resistência à EaD e o não domínio das tecnologias disponíveis, a realização de uma avaliação diferenciada do desempenho acadêmico do aluno na educação a distância enfrenta objeções, o que se reflete inclusive “na legislação, ao preconizar a exigência de provas presenciais, resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007” (POLAK, 2009, p. 153). Essa relutância é reforçada por Valente, Moran e Arantes (2011, p. 73) que questionam: “[...] se o curso é a distância, por que a avaliação precisa ser presencial e valer mais que todas as atividades feitas a distância? É um evidente contrassenso e mostra preconceito em relação à modalidade de EaD”. O que, também, se mostra contraditório com o que prega os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” do MEC (MEC, 2007, p. 16), que indica que o modelo adotado



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

Por essa e outras razões, afirma Polak (2009, p. 153) que, “[...] é indiscutível a necessidade de que sejam revistos e aperfeiçoados os métodos avaliativos em EAD [...]” e que esse novo enfoque visa à geração de informações e comunicações que permitam o monitoramento, o apoio e o aperfeiçoamento dos alunos e do sistema. O que exige um acompanhamento que seja mais formativo do que classificatório (POLAK, 2009). E, ainda, “[...] A avaliação formativa visa à aprendizagem do aluno e do professor, e, como consequência, altera as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pela instituição” (SILVA e GOMES, 2013).

Na EaD, a avaliação deve ser significativa e se preocupar com a aprendizagem do aluno, ajudando-o na sua trajetória em busca do conhecimento, bem como no modo como seus resultados serão usados. Nessa perspectiva, tem-se a avaliação formativa, que é realizada com o objetivo de ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver (PERRENOUD, 1999). Ela fundamenta-se nos processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais e na aprendizagem significativa e funcional aplicada em diversos contextos.

Para atender a essas características esperadas da avaliação e aos objetivos dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, necessita-se pensar esse processo avaliativo enquanto avaliação formativa, considerando o que se propõe: um processo contínuo de verificação do progresso e acompanhamento do estudante, bem como identificação das dificuldades que eles apresentam, para que estas sejam sanadas ainda durante o processo, pois nela

[...] encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades. Tal modalidade caracteriza-se pela ocorrência contínua e processual,

permeando toda a estratégia pedagógica do curso. Ao acompanhar a ação de ensinar e de aprender, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos direcionadores do processo ensino-aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados (KENSKI, OLIVEIRA e CLEMENTINO, 2006, p. 81).

Contextualizada, essa avaliação é capaz de fornecer *feedbacks* aos alunos e professores para que, por intermédio de suas intervenções no processo ensino-aprendizagem, sejam capazes de garantir a qualidade aos cursos *on-line*. Para isso é necessário que sejam garantidos nos cursos os três pilares bases da avaliação formativa preconizadas por Fernandes (2006), oriundas da junção da visão anglo-saxônica e francófona: a regulação, o *feedback* e a autorregulação.

## **5.1 Regulação na Avaliação On-line**

A regulação é uma peça chave na avaliação formativa e tem como função auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos pela intervenção pedagógica do professor, visando à organização e à implantação a partir de informações obtidas, de estratégias de ensino capazes de proporcionar a superação de dificuldades, do desenvolvimento de competências metacognitivas, de autoavaliação e de autorregulação (FERNANDES, 2006; PERRENOUD, 1999, VILLAS BOAS, 2011). Na visão de Moore e Kearsley (2011, p. 130), “[...] com o tipo adequado de dados de avaliação, deve ser possível determinar precisamente que tipo de ajuda é necessário para determinada pessoa”.

Para que o professor seja capaz de realizar a regulação em cursos *on-line*, ele precisa conseguir acompanhar a aprendizagem dos alunos. Kenski (2010, p. 65) afirma que o processo avaliativo constante é um dos principais instrumentos para isso e deve ser realizado por meio de diversas atividades que permitam “[...] analisar o desempenho acadêmico de cada aluno e perceber suas dificuldades e incompreensões, as formas de interação, comunicação e colaboração com colegas e sua fluência na nova cultura educacional à distância” para que, com essas informações, possa intervir na execução do curso propondo, se necessário forem, mudanças.

Ocorre que é impossível pensar em acompanhamento e avaliação da aprendizagem sem pensar no momento inicial do desenvolvimento e produção dos cursos e disciplinas *on-line*, pois é nesse momento que eles são planejados. Para Kenski (2010, P. 61), nesse planejamento “[...] é preciso que haja preocupação não apenas com o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos [...]”, mas tudo precisa ser acompanhado e avaliado para que se tenha sucesso no processo educacional.

Para se alcançar a meta anterior, “a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem se iniciam [...] na definição dos projetos educacionais, de seus objetivos e de suas expectativas em relação ao tipo de aluno que irá atender” (KENSKI, 2010, 61). O acompanhamento se inicia ao serem apresentadas aos alunos, no início do curso, as metas de aprendizagem esperadas para o seu desempenho no curso, além da definição e da incorporação das regras de convivência e as formas de interação entre os participantes para poderem atuar na EaD. Isso ocorre, pois são esperadas, dos alunos de cursos à distância, habilidades e atitudes como disciplina, organização, cumprimento de prazos, responsabilidade pessoal, participação ativa e interação, as quais são desejáveis aos alunos dos cursos presenciais, mas não imprescindíveis.

O aluno que se encontra bem integrado ao modelo educacional a distância tem melhores condições de aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor rendimento nas avaliações. Para se realizar avaliação em EaD, “o acompanhamento da participação dos estudantes deve ser visto como ação política e pedagógica que interessa a todos os envolvidos no processo”. E isso vai de encontro às concepções norteadoras da avaliação formativa, quando envolvem professores e alunos no planejamento das atividades avaliativas. Então, isso pode ser feito “por meio de relatos do que é observado no desenrolar das atividades por meio de todos os registros disponibilizados nos ambientes dos cursos” permitindo, então, aos professores, saberem “as dificuldades e necessidades dos alunos, para reorientar seus cursos e atendê-los no que precisam” (KENSKI, 2010, p. 65).

Para que o professor possa aperfeiçoar suas avaliações e suas intervenções, ele “[...] deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 80). Mas o que seria esse acompanhamento em EaD? Para Neder (2000), acompanhar o aluno significa: saber como ele estuda, que dificuldades apresenta quando busca orientação, como e quando interage com os colegas para estudar, se consulta bibliografias de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se é capaz de relacionar teoria/prática. E engloba “o planejamento das aulas, a preparação dos materiais didáticos que serão trabalhados no curso e os diferentes momentos e oportunidades de interação e avaliação do desempenho dos alunos” (KENSKI, 2010, p. 65).

Nos cursos a distância, geralmente os métodos tradicionais utilizam avaliações que contêm questões de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, de respostas curtas ou longas. Os sistemas de gestão de aprendizagem (Learning Management System - LMS), que estão crescendo em paralelo com os desenvolvimentos de aplicações de educação a distância, se renovam a cada dia que passa com novos recursos e novos módulos, que permitem um acompanhamento mais detalhado do processo de aprendizagem dos alunos. Eles permitem que sejam planejadas atividades de aprendizagem tradicionais e também têm módulos que nos permitem avaliar os alunos no processo (Watson & Watson, 2007 apud KARAL e CEBI, 2012).

Isso possibilita a realização de uma avaliação que difere da avaliação realizada de forma presencial, em razão de suas múltiplas ferramentas e de possibilitar a ação docente em conjunto com os discentes. Segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2006, p. 80), trata-se de uma lógica que considera “[...] a flexibilização de processos e das relações de ensino e aprendizagem, a ruptura com a linearidade e a hierarquia prevista pela educação formal e que configura uma nova atuação de professores e alunos em ambientes virtuais”.

Entre os novos recursos e módulos disponíveis pelos LMS, Kenski (2010, p. 66) destaca “os portfólios, os mapas conceituais, os blogs e os

espaços de escrita colaborativa”, que podem ser utilizados de forma individualizada ou em grupo pelos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de atividades pedagógicas com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos discentes. Ricardo e Fonseca (2006, p. 201) destacam que

[...] a junção das facilidades proporcionadas pela internet e o uso de banco de dados [...] permitem o armazenamento de informações importantes como a navegação do aluno no ambiente, nos textos das bibliotecas temáticas, no material didático, suas relações de interação com os demais alunos e tutores e a realização de tarefas, exercícios e avaliações.

Para Kenski (2010, p. 66),

[...] a estrutura dos ambientes facilita aos avaliadores a observação dos processos de construção das atividades e o empenho que o aluno dedicou para a viabilização de cada tarefa. Os registros de todas as ações realizadas são documentos fundamentais para identificar os níveis de participação e evolução de cada aluno. É possível também identificar o grau de interação existente entre os participantes nas ações em grupos. Os ambientes virtuais viabilizam a realização de outro exercício, muito importante e pouco utilizado como estratégia de avaliação: os comentários entre pares.

Algumas dessas atividades podem ser avaliativas e têm caráter formal, como o uso de portfólios, de mapas conceituais, etc., já outras possuem caráter informal, como os blogs, os registros de acesso, os e-mails, etc. E “[...] como ferramentas de acompanhamento, as avaliações, no contexto do curso, oferecem informações que irão ajudar a revê-lo, bem como as atividades, as interações e a atuação de todos os envolvidos no processo: professores, tutores e alunos”.

Kenski (2010, p. 67) afirma que:

O processo avaliativo, envolvendo atividades presenciais e a distância, não pode ser um aspecto apartado do acompanhamento global dos alunos. A interação entre objetivos, conteúdos, atividades, tecnologias e pessoas envolvidas no processo educativo deve fluir como movimento que possibilite a aprendizagem e o alcance de resultados positivos, que faça cada participante não apenas alguém que sabe, mas mais um cidadão que sabe conviver em diferentes culturas educacionais (KENSKI, 2010, p. 67).

## 5.2 *Feedback* na Avaliação On-line

Outra função importante da avaliação formativa é a de proporcionar *feedback* contínuo aos alunos, o que significa que as oportunidades de *feedback* deve ocorrer de forma contínua e não pontualmente em cada atividade. Ele, acima de tudo, precisa ser um instrumento capaz de beneficiar com suas informações professores e alunos para que esses possam repensar suas ações, reverem seus planejamentos e traçarem novas estratégias de aprendizagem (WANG, 2007; VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2006).

A avaliação formativa *on-line* visa à melhoria, ao ajuste e ao controle da qualidade da aprendizagem pelo fornecimento de padrões de avaliação, de métodos de avaliação e de *feedback* oportunos para os alunos, com base em seus comportamentos de aprendizagem. O registro do progresso do aluno serve como referência para os professores poderem melhorar o ensino. Ao mesmo tempo, a avaliação também é um registro da experiência do aluno na sua aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, esse método é centrado no aluno e tem como foco o apoio aos alunos para que esses possam monitorar e ajustar a sua aprendizagem durante o processo educativo (MING-LI e DAN, 2010).

O *feedback* realizado nos cursos a distância é efetivado pelos tutores e/ou professores e tem como objetivo “[...] reorientar a realização do exercício em novas bases e com maior possibilidade de acertos pelo aluno, que, com o retrabalho, tem maiores condições de atenção e compreensão do que lhe é solicitado” (KENSKI, 2010, p. 66). O *feedback* aqui citado não precisa ser somente o que é fornecido pelos tutores e professores, já que na EaD existe a facilidade de utilização, como estratégia de avaliação, os comentários entre pares, que é “[...] uma excelente atividade para o desenvolvimento do espírito crítico, o comentário dos alunos sobre os trabalhos dos colegas amadurece o grupo e os desperta para a convivência saudável e o respeito aos demais membros da turma” (ibid., p. 66).

O *feedback* constante, seja dos tutores seja entre os pares, insere “nesse processo de grande movimento de ideias, no qual há um grande número de interações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/mídias, o

participante, que se torna agente de construção do seu próprio conhecimento”. Nele, “não é o conhecimento que devemos avaliar, mas a qualidade de suas manifestações” (ROSA e MALTEMPI, 2006, p. 63), pois, segundo Hoffmann (2009a, p. 20), “a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

Moore e Kearsley (2010, p. 131) em seus estudos destacam que:

[...] diversos anos de pesquisa proporcionam um conhecimento significativo sobre tarefas e correção de tarefas. Sabemos que os alunos a distância têm maior probabilidade de continuar e completar cursos se tiverem tarefas frequentes. Também sabemos que existe uma relação próxima entre a propensão dos alunos em dar continuidade ou desistir de um curso e o tempo entre a apresentação de tarefas e sua devolução. [...]

O *feedback* na avaliação formativa pode revelar fraquezas que necessitam de reforço e é visto como um componente essencial no processo ensino-aprendizagem no qual a intenção é apoiar a aprendizagem (Perrenoud, 1999). A avaliação formativa será de pouca ajuda para os alunos se os professores não alocarem tempo para realizar esse *feedback*, que deve ser dado em tempo hábil. Black e Wiliam (2009) observam que as mensagens a partir do *feedback* devem dizer aos alunos o que deve ser feito, melhorando, assim, a eficácia da aprendizagem; contudo, não devem ser padronizadas para todos, uma vez que cada aluno tem suas próprias dificuldades.

No entanto, a realização de *feedback* individualizado é difícil de ser realizado pelo professor em ambientes *on-line* onde há muitos alunos. Para resolver esse problema, os cursos a distância do Ifes possuem tutores a distância que auxiliam os professores nessa tarefa, sendo que cada tutor a distância pode atender a um máximo de 40 alunos, visando à manutenção da qualidade dos cursos.

Aqui é importante lembrar que o objetivo da avaliação contínua é a aprendizagem do aluno, então essa não pode ser punitiva e sim formativa. Os ambientes virtuais, como ambientes diferenciados, permitem que os estudantes possam refazer as atividades que não estejam corretas baseando-

se no *feedback* do tutor, que deve reorientar a realização do exercício em novas bases e com maior possibilidade de acerto e aprendizagem. Essa interação aluno-tutor deve ocorrer em clima de respeito e harmonia, visando a melhorar os esforços de aprendizagem (KENSKI, 2010). E, como cita Stiggins (1999), esse *feedback* deverá ser usado na busca pelo sucesso do aluno.

### 5.3 Autorregulação e Autoavaliação na Avaliação On-line

Para os cursos *on-line* que se baseiam na avaliação formativa, o aluno é o principal protagonista da aprendizagem, assim, a autoavaliação e a autorregulação assumem um papel importante nas estratégias de aprendizagem que são projetadas para eles.

A avaliação de aprendizagem *on-line* refere-se às atividades e aos processos que avaliam a aprendizagem dos alunos, baseadas no uso de recursos da internet. Por esse meio, os alunos podem começar a ter consciência de sua aprendizagem a partir dos *feedbacks* oportunos dados pelos tutores e/ou professores, e, com isso, podem ajustar as suas estratégias de aprendizagem para controlar e melhorar a qualidade de sua aprendizagem pelo uso da autoavaliação e autorregulação.

Estes conceitos estão intimamente relacionados. Na avaliação formativa é necessário que haja uma participação construtiva e autônoma dos alunos visando à eliminação da diferença existente entre a sua situação de aprendizagem e a situação de aprendizagem esperada, o que pode ocorrer por meio da autoavaliação e autorregulação.

Na educação a distância se espera dos alunos a capacidade de aprender a aprender e, com isso, o desenvolvimento de competência como a metacognição, o autodesenvolvimento e a autoaprendizagem, que os ajudará no seu processo de aprendizagem. Então, o aluno é responsável por realizar essas tarefas, mas não se pode esquecer-se do papel do professor, que deve guiá-lo, acompanhá-lo e apoiá-lo por meio de seus *feedbacks* constantes e oportunos.

Quanto mais os estudantes aprenderem a aprender independentemente de seus professores para se tornarem



autônomos, mais cumprem tarefas que tradicionalmente foram desses professores. Acima de tudo, devem adquirir a habilidade e o hábito de observar e avaliar sua própria aprendizagem. Psicólogos da aprendizagem chamam isso de ‘metacognição’. Quanto à aprendizagem autônoma, esta expressão se refere a conhecimento que é utilizado para regular ou controlar a cognição em um processo de aprendizagem. Na aprendizagem on-line esta atividade tem prioridade alta (PETERS, 2009, p. 201).

Assim, segundo Valente, Moran e Arantes (2011, p. 16), “[...] alunos com maior grau de autonomia conseguem progredir sem precisar de admoestação e com pouca necessidade de orientação [...]” e esses “[...] podem ter diferentes graus de autonomia quanto à determinação de objetivos, aos métodos de estudo e ao processo de avaliação de sua aprendizagem”.

A autorregulação, de acordo com Zimmerman et al. (2005), pode ser entendida como um processo autodiretivo mediante o qual os estudantes transformam suas habilidades mentais em atividades e destrezas necessárias para atuarem em diversas áreas. Ou seja, é um participante ativo de seu próprio processo de aprendizagem, com iniciativa, perseverança e autonomia.

Já a autoavaliação é uma forma de envolver o estudante com seu processo formativo fomentando a reflexão e a autocrítica, que lhe permite aprender a valorar, criticar e reflexionar sobre o seu próprio trabalho (ZIMMERMAN et al., 2005).

Para fortalecer a avaliação formativa pelo uso da autorregulação, os cursos *on-line* permitem a individualização de conteúdos, “[...] uma vez que o percurso a ser trilhado, o caminho de cada aluno no curso seria dado a partir de seus resultados em atividades formativas, possibilitando uma experiência de aprendizagem personalizada, contextualizada [...]” (JORGE e FONSECA, 2006, p. 209) e que iria facilitar a eliminação das lacunas existentes entre a aprendizagem do aluno e os objetivos esperados.

As várias ferramentas, síncronas e assíncronas, disponíveis nos LMS existentes permitem o registro, o armazenamento e a recuperação de informações, que, uma vez recuperadas, podem ser revisitadas a qualquer momento, o que permite intervenções mais elaboradas, possibilitando aos

alunos terem tempo para ler, escrever e refletir sobre seus pensamentos antes de expô-los para o professor, tutor ou para seus colegas. E isso é o que reforça e permite ao aluno a autorreflexão e funciona como ponto de partida para o desenvolvimento de seus processos metacognitivos.

Na avaliação *on-line* todas as ações devem caminhar no sentido de gerarem interação e comunicação entre todos os participantes do processo educacional, e deve garantir um clima de respeito e harmonia, para que se tenha condição de que os participantes dessa nova cultura possam conviver com as tecnologias e as pessoas e possam dedicar seus esforços para o processo de aprendizagem.

A ideia da autoavaliação na EaD é reforçada pelos referenciais para a qualidade da educação superior a distância (MEC, 2007, p. 19) quando, ao definir a meta-avaliação, afirma que “[...] a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de autoavaliação e avaliação externa”.

## 6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao longo desse projeto, discutimos nossos pressupostos sobre educação a distância, as abordagens pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa e a avaliação da aprendizagem formativa na EaD. Neste contexto, foi delineada a pesquisa desta tese quanto à abordagem, quanto aos métodos que foram usados e os objetivos que pretendíamos alcançar, relacionando os assuntos levantados no referencial teórico ao tema de investigação.

### 6.1 Objetivos, Questões e Hipótese

É no contexto descrito anteriormente que esta pesquisa surgiu e tem por objetivo responder ao seguinte problema científico: “Como melhorar o planejamento e a execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em Informática na Educação?”.

Assim, este estudo visa a elaborar um modelo conceitual de avaliação da aprendizagem que venha a atender aos pressupostos do projeto pedagógico do curso de Pós-graduação em Informática na Educação e às características da educação a distância, modalidade educacional em que o curso é ofertado. Este modelo visa a apoiar os membros da equipe multidisciplinar do curso, com o objetivo de ajudá-los a planejar e executar atividades avaliativas que tenham como foco o processo ensino-aprendizagem, e não apenas a selecionar e classificar alunos.

Percebe-se como o Problema Social desta pesquisa a necessidade de definir qual modelo de avaliação da aprendizagem é realizado no curso de Pós-graduação em Informática da Educação, uma vez que, ao se indagar qual o modelo utilizado no curso, não foi possível obter uma resposta afirmativa, e sim uma percepção do grupo de que a avaliação formativa é a utilizada. Em contatos com o grupo foi percebido, também, que não existia nenhum modelo que apoiasse o planejamento e a execução de avaliação da aprendizagem no curso.

Baseada na preocupação da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação, e, também, em minhas próprias inquietações, esta pesquisa teve como objetivo geral construir um modelo conceitual que colabore para a melhoria do planejamento e execução da avaliação da aprendizagem da Pós-graduação em Informática na Educação. E para alcançar este objetivo foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- 1 - levantar o perfil dos membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE) do Instituto Federal do Espírito Santo envolvida com o planejamento e execução das atividades avaliativas;
- 2 - evidenciar e analisar aproximações e afastamentos delineados no discurso dos membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação com o referencial teórico delimitado pela pesquisa sobre avaliação da aprendizagem formativa;
- 3 - traçar um paralelo entre os pilares da avaliação formativa descritos no referencial teórico delimitado nesta pesquisa e a práxis da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação;
- 4 - construir um modelo conceitual para apoio ao planejamento das avaliações formativas, com base no referencial teórico delimitado neste trabalho para o curso de Pós-graduação em Informática na Educação.

A ideia da investigação posta neste estudo estabelece a hipótese de que: “a construção de um modelo conceitual de avaliação formativa promoverá a melhoria do planejamento e da execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em Informática na Educação”.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (1991), as hipóteses nos indicam o que se está buscando ou querendo provar, daí podem ser definidas como tentativas de explicar o fenômeno investigado e formulado baseada em proposições. Segundo Gil (2002, p. 144), no caso da pesquisa-ação, esta

[...] se desenvolve de forma significativamente diversa em relação à pesquisa clássica. No que se refere à construção de

hipóteses, entretanto, a maioria dos autores acentua que devem ser expressas com termos claros, concisos, sem ambiguidade gramatical e que possibilitem sua verificação empírica. Apenas há a esclarecer que, na pesquisa-ação, com frequência, as hipóteses são de natureza qualitativa e, na maioria dos casos, não envolvem nexos causais entre as variáveis.

Este é o caso da pesquisa realizada neste trabalho, que é prioritariamente qualitativa, e assim também o viés adotado para apoiar e reforçar os dados qualitativos obtidos.

Esta pesquisa terá como objeto de estudo o curso de Pós-graduação em Informática na Educação ofertado a distância pelo Instituto Federal do Espírito Santo, especificamente a terceira oferta. O trabalho se limitou a somente um curso, pois o estudo de todos os cursos seria excessivamente abrangente e inviabilizaria a pesquisa. A escolha do curso se deu porque, além de eu ser professora da PIE, a coordenação do curso está vinculada ao campus de Serra do qual faço parte, o que irá facilitar o meu contato para a realização dos levantamentos de dados documentais, além do contato com a equipe multidisciplinar para a realização das futuras entrevistas.

## **6.2 O Curso de Pós-Graduação em Informática Na Educação**

O curso de Pós-Graduação em Informática na Educação (PIE), mais especificamente a terceira oferta deste, que se iniciou em 2012, foi o contexto que serviu de base para a realização desta pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem formativa, portanto, convém que este seja detalhado.

O Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes iniciou sua atuação na EaD por meio do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), em 2007. Já a oferta do curso, na modalidade a distância, da Pós-graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação (PIE) foi autorizado em julho de 2009 pela portaria da Reitoria nº 934, e teve sua primeira oferta iniciada em julho de 2010. A PIE tem por finalidade ofertar cursos que propiciem a formação continuada de professores da educação básica e demais níveis, bem como fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, além de promover a pesquisa em

metodologias inovadoras apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (IFES, 2009).

O curso foi projetado para atender profissionais de diversas áreas, tais como: Educação, Administração, Computação, etc. Assim, os profissionais que procuram o curso possuem maior aproximação com a área técnica e/ou pedagógica e muitos procuram adquirir uma base de conhecimento em informática para aplicá-la, com criatividade, à educação fundamental, média e superior. E teve como motivação as constantes inovações tecnológicas e a inserção da informática como um ferramental importante para o professor em sala de aula.

A distribuição da carga horária do curso inclui atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos, seminários e outras ações educativas. Outras 120 horas são destinadas à orientação e elaboração de um artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 480 horas.

Para a efetivação da educação a distância é necessária a presença de vários atores que atuam de diversas maneiras para promoverem uma educação de qualidade com eficiência e eficácia. Moore e Kearsley (2007, p. 17) afirmam que “em uma abordagem sistêmica, os cursos usualmente são elaborados por equipe de elaboradores de instruções, por especialistas em mídias e tecnologia, bem como por especialistas em conteúdo”. No modelo de educação a distância do curso PIE, essa equipe chama-se equipe multidisciplinar, e dela, entre outros, participam os seguintes profissionais: coordenador de curso; coordenador de tutoria; pedagogo; revisor de textos; *designer* instrucional; professores formadores; tutores a distância e presenciais; orientadores de TCC e, é claro, o aluno, foco central de todo o processo, funções que serão destacadas a seguir.

**Coordenador do Curso** - responsável pelo gerenciamento do curso e acompanhamento da atuação dos professores formadores e dos tutores a distância e presenciais. Ele deverá, também, participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para serem utilizados na modalidade a distância e sistemas avaliativos do aluno.

**Coordenador de Tutoria** - tem a função de apoiar a coordenação de curso com relação à comunicação e interação com os tutores presenciais e a distância. Deverá trabalhar de forma integrada com o pedagogo de curso, com vista à necessidade de um aprimoramento da abordagem didática e metodológica do curso; etc.

**Designer Instrucional** - tem a função de garantir que o material didático tenha uma interface de comunicação adequada ao projeto pedagógico do curso, e que facilite o processo de ensino e de aprendizagem apoiados por tecnologias. Deverá estudar, apresentar e estimular o uso de diversificados meios tecnológicos (mídias, softwares, objetos de aprendizagem, videoconferência, *web* conferência e outros) que venham contribuir com a melhor forma de aprendizagem dos alunos. Também deverá atuar de forma integrada ao pedagogo de curso, visando ao aprimoramento de uma abordagem didática e metodológica compatível com a disciplina; etc.

**Revisor de Texto** - responsável por garantir a clareza e a coerência textual, e conseguir transmitir a ideia do autor da melhor e mais correta forma possível no material impresso e nas páginas *Web* produzidas para os cursos.

**Pedagogo** – responsável por acompanhar e promover interlocuções entre a equipe do curso. Deverá auxiliar na criação de metodologias que promovam o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as peculiaridades do curso, bem como assessorar o professor formador no planejamento e organização das atividades de sua disciplina, avaliando o planejamento integrado de forma a garantir harmonia de conteúdos e atividades nas disciplinas concomitantes, com o acompanhamento do designer instrucional do curso; etc.

**Professor Formador** - esse professor é responsável pela elaboração do material instrucional da disciplina, além do planejamento e gerenciamento de todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem na disciplina de sua responsabilidade. Acompanha, também, o desempenho dos tutores a distância e presenciais.

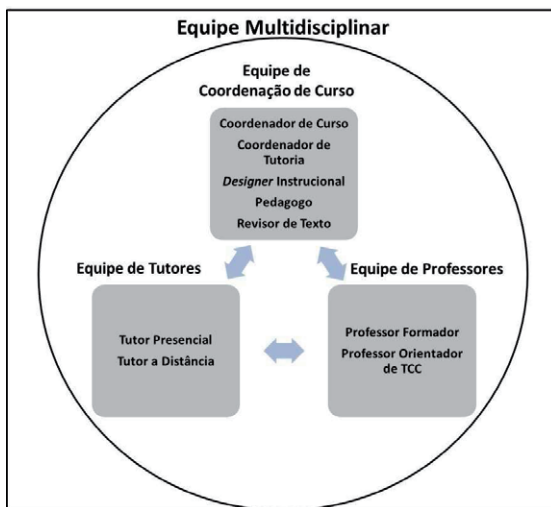
**Professor Orientador de TCC** - esse professor é responsável pela orientação dos alunos na construção dos trabalhos de conclusão do curso, item obrigatório para a conclusão do curso.

**Tutor a Distância** - o tutor a distância faz a orientação e acompanhamento das atividades dos estudantes *on-line* pelo ambiente colaborativo de aprendizagem, tirando dúvidas e corrigindo tarefas. É o responsável por avaliar todas as atividades enviadas pelo ambiente virtual de aprendizagem e auxiliar na correção de exercícios, trabalhos e provas escritas, se assim for solicitado pelo professor formador; etc.

**Tutor Presencial** – suas funções podem variar de acordo com o projeto pedagógico do curso. Ele é o responsável pelo acompanhamento presencial dos alunos e deverá acompanhar-lhes o desempenho, buscando incentivá-los a cumprir, dentro dos prazos, todas as atividades propostas conforme o cronograma do curso, bem como estimular o estudante a lançar mão de diversas fontes de informação, como as bibliotecas e laboratórios dos polos, bibliotecas virtuais, etc.

Para este trabalho propôs-se a divisão da equipe multidisciplinar em três grupos: a Equipe de Coordenação, a de Professores e a de Tutores, conforme visto na Figura 4.

**Figura 4 – Divisão da equipe multidisciplinar do Ifes**



**Fonte: criação própria da autora.**



A Equipe de Coordenação de Cursos é responsável pelo planejamento e execução do mesmo, sendo esta formada pelo Coordenador de Curso, o Coordenador de Tutoria, o *Designer* Instrucional, o Pedagogo e o Revisor de Textos.

A Equipe de Professores Especialistas é formada por Professores Formadores e Professores Orientadores de TCC, sendo esta responsável pelas tarefas de planejamento e preparação dos conteúdos e das salas de aulas virtuais que serão realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, bem como pela orientação da construção dos TCCs.

A Equipe de Tutores é formada por Tutores Presenciais e Tutores a Distância, sendo esta responsável pela interação com os alunos. A principal diferença entre estes dois atores é que o tutor presencial encontra-se disponível de forma presencial nos polos para atendimento aos alunos.

### 6.3 Delineamento Metodológico

As pesquisas científicas, de forma geral, e na educação, de forma específica, podem ser classificadas quanto à sua natureza; quanto à sua abordagem; quanto aos seus objetivos; quanto aos métodos; e quanto aos procedimentos técnicos escolhidos.

A pesquisa, base deste projeto, foi classificada, quanto à sua natureza, como **Pesquisa Aplicada**, pois o seu resultado, o modelo conceitual proposto, irá apoiar a equipe multidisciplinar do curso de pós-graduação em Informática na Educação no planejamento e execução das tarefas avaliativas. Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) dizem que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Então, este modelo tem por objetivo obter avaliações baseadas em uma perspectiva formativa e mediadora, visando a alcançar uma nova significação do ato de avaliar na PIE.

Quanto à sua abordagem, foi classificada como **pesquisa qualitativa e quantitativa**, sendo predominantemente qualitativa, que, na visão de Flick (2009, p. 8), é aquela que “visa abordar o mundo 'lá fora' [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais 'de dentro',

de diversas maneiras diferentes”. Entretanto, ela, também, terá um viés quantitativo, pois algumas vezes a informação obtida não é vista diretamente, sendo necessário um tratamento quantitativo desses dados. Como cita Günther (2006, p. 207), “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adéquam à sua questão de pesquisa”.

Sampieri, Collado e Lucio (1991) denominam a independência destes dois métodos - o qualitativo e o quantitativo - de método misto. Para ele, o método misto - multimodal - não neutraliza o outro na tentativa de responder às diferentes questões no campo da investigação de um problema determinado, pois coleta, avalia e vincula dados qualitativos e quantitativos numa mesma pesquisa.

Quanto a seus objetivos, esta é uma **pesquisa descritiva e explicativa**, pois têm como objetivo a descrição das características de determinada população, bem como identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos estudados. Ela tem por objetivo proporcionar maior familiaridade e aprofundamento em relação à avaliação, pelo aprofundamento das concepções presentes no discurso da equipe multidisciplinar sobre a caracterização da avaliação da aprendizagem que é realizada na PIE. Isso irá servir de base para a construção de um modelo conceitual baseado na realidade do curso.

Gil (2002, p. 42) afirma que as pesquisas, em relação aos seus objetivos, podem ser classificadas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Segundo este autor, as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. Já as pesquisas explicativas “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas [...]”.

Para que se possa chegar a determinadas conclusões com os dados da pesquisa é necessário que se defina o modelo de raciocínio, ou o método, que será utilizado. Em uma pesquisa, os métodos não são mutuamente

exclusivos, por este motivo nesta pesquisa foi utilizado mais de um método, a saber: **histórico, indutivo, fenomenológico** e o **hipotético-dedutivo**.

Neste trabalho, um dos métodos utilizados foi o **histórico**, que

[...] consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações.

O método histórico foi utilizado nesta pesquisa na fase de levantamento de dados, pois, para que se possa entender a avaliação formativa e, em especial, a sua aplicação na educação a distância, foi necessário fazer uma revisão histórica do aparecimento da avaliação nas instituições educacionais e sua evolução ao longo dos séculos, bem como a transformação de seus objetivos, de mera constatação de conhecimento de dados a parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Lakatos e Marconi (1991), o método **indutivo** é

[...] um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Na utilização deste método foram considerados três elementos fundamentais para a indução:

1. observação dos fenômenos - nessa etapa foram observadas e analisadas as concepções que cada membro da equipe multidisciplinar possuía sobre a avaliação formativa, as quais foram externadas nos questionários e entrevistas;
2. descoberta da relação entre eles - a partir desta observação e análise foi possível definir o grau de aproximação ou de afastamento do indivíduo em relação à concepção teórica da avaliação formativa;

3. generalização da relação – aqui foi possível, a partir dos dados levantados e analisados posteriormente, definir o grau de aproximação ou afastamento do referencial teórico sobre avaliação formativa da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação.

No método **fenomenológico** “[...] o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos [...]” (GIL, 2008, p. 33), e, segundo este mesmo autor, tem como regra

[...] avançar para as próprias coisas. Por coisas entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. A fenomenologia não se preocupa com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno, só visa ao dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí.

Este método foi empregado ao se construir o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para o curso de Pós-graduação em Informática na Educação, que é um modelo concreto que servirá de base ao planejamento e à execução das avaliações formativas do curso.

O método **hipotético-dedutivo**, “[...] que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese” (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 106). Aqui, o método foi utilizado para apoiar a comprovação à hipótese inicial do trabalho durante a realização do seminário de apresentação e validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para o curso de Pós-graduação em Informática da Educação.

Esta pesquisa, quanto ao procedimento técnico utilizado, foi classificada como uma **pesquisa-ação**, que, segundo Thiollent (2011, p. 20), pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou

do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

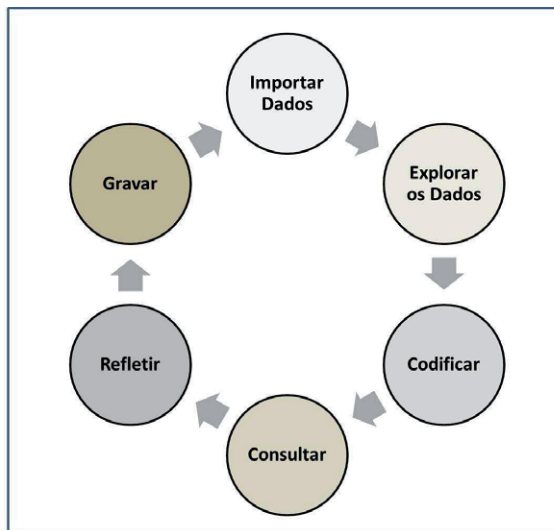
Para Gil (2002, p. 43-44), é importante que as pesquisas, além de serem classificadas quanto aos seus objetivos, sejam também classificadas quanto aos seus procedimentos técnicos, ou seja, quanto “ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados”.

Villas Boas (2011, p. 25) afirma que

[...] investigações que simplesmente apresentam as práticas existentes apenas confirmam os dados desencorajadores já apontados. Para que sejam produtivas, elas precisam se articular a intervenções. Se são implementadas juntamente com os professores em sala de aula, isso é, se são pesquisas colaborativas, essa ação irá se estendendo a outras turmas, a outros professores, e poderá alcançar toda a escola.

Thiolent (2011, p. 22-23), ainda afirma que, na pesquisa-ação, “[...] há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada [...]”, sendo que o seu objetivo “[...] consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada [...]”.

**Figura 5 – Sequência para a condução da pesquisa-ação**



**Fonte: adaptado de Thiolent (2011).**

A proposta de sequência para a condução da pesquisa-ação deste trabalho tem por base o trabalho de Thiollent (2011) e pode ser vista na figura 5, na qual se pode observar que cada ciclo do processo da pesquisa-ação acontece em cinco fases: planejar; coletar dados; analisar dados e planejar ações; implementar ações; avaliar resultados; e gerar relatório.

Todas essas fases, etapas e atividades encontram-se detalhadas no quadro 1, e formam a estrutura para pesquisa-ação proposta por este trabalho. As fases são apresentadas em uma única sequência, mas ao longo do trabalho esta sequência foi, por vezes, alterada.

**Quadro 1 – Detalhes das fases e atividades da estrutura proposta para a pesquisa-ação.**

Fases		Atividades
Planejar a pesquisa-ação	Iniciar projeto de pesquisa-ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação dirigida pela pesquisa;</li> <li>• Iniciação dirigida pelo problema.</li> </ul>
	Definir estrutura conceitual-teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapear literatura;</li> <li>• Delinear ideias e proposições;</li> <li>• Determinar questões e definir objetivos da pesquisa.</li> </ul>
	Selecionar unidade de análise e técnicas de coleta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar unidade de análise;</li> <li>• Definir técnicas de coleta de dados;</li> <li>• Elaborar protocolo de pesquisa-ação.</li> </ul>
	Definir contexto e propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar situação;</li> <li>• Definir tema e interessados;</li> <li>• Delimitar o problema;</li> <li>• Definir critérios de avaliação para a pesquisa-ação.</li> </ul>
Coletar dados		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar dados;</li> <li>• Realimentar dados.</li> </ul>
Analisar dados e planejar ações		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabular dados;</li> <li>• Comparar dados empíricos com a teoria;</li> <li>• Elaborar plano de ação.</li> </ul>
Implementar ações		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar plano de ações.</li> </ul>
Avaliar resultados e gerar relatório		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar resultados;</li> <li>• Desenhar implicações teóricas e práticas;</li> <li>• Redigir relatório.</li> </ul>

**Fonte: criação do autor, baseado em Thiollent (2011).**

Na pesquisa-ação utiliza-se a observação participante, na qual interfere-se no objeto de estudo de forma cooperativa com os participantes da ação para resolver um problema e contribuir para a base do conhecimento. No caso desta pesquisa, os grupos envolvidos serão a equipe de coordenação de curso, os professores formadores e os tutores presenciais e a distância, que irão participar da pesquisa no sentido de contribuir com a construção do modelo conceitual de avaliação formativa a ser utilizado pela PIE para o planejamento e a execução das avaliações do curso. E, como afirma Thiollent (2011, p. 23), por ser esta uma pesquisa-ação, visa a “[...] aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados [...]”.

#### 6.4 Universo e Amostragem

Para Lakatos e Marconi (1992, p. 108), o

[...] universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. [...] A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos, etc. serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem comunidade onde vivem, etc.

O universo desta pesquisa foi formado por todos os membros da equipe multidisciplinar da terceira oferta do curso de Pós-graduação em Informática na Educação a distância do Ifes, conforme tabela 2.

**Tabela 2 – Universo representativo desta pesquisa**

<b>Equipe</b>	<b>Total</b>
Equipe de Coordenação	4
Equipe de Professores	9
Equipe de Tutores	13
<b>Total</b>	<b>26</b>

**Fonte: Coordenação de Curso PIE – Ifes.**

O curso de Pós-graduação em Informática na Educação é dividido nas seguintes equipes que, juntas, formam a equipe multidisciplinar do curso:

**Equipe de Coordenação:** formada por cinco profissionais: Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, *Designer* Instrucional, Pedagogo e Revisor de Texto.

**Equipe de Professores:** formada por nove professores formadores responsáveis pelas disciplinas e mais vinte e três professores que só são orientadores de TCC. Aqui se deve destacar que alguns dos professores formadores são responsáveis por mais de uma disciplina e que, também, são tutores a distância e professores orientadores de TCC.

**Equipe de Tutoria:** formada por 9 professores que só atuam como tutores a distância, sendo que alguns, além de tutores, são professores formadores ou professores orientadores de TCC, e quatro tutores presenciais. Cada tutor atende, em média, a quarenta alunos.

Para Gil (2002, p. 121),

[...] de modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo.

Para Flick (2009, p. 44), a amostragem na pesquisa qualitativa “[...] geralmente é formalizada, por exemplo, extraindo-se uma amostra aleatória da população, definindo algumas cotas na mostra e coisas do tipo”, podendo seguir lógicas distintas, ou seja, “amostragens mais formais, com critérios previamente definidos, e as mais flexíveis, com foco nas necessidades que aparecerão durante a realização da pesquisa”.

Para Thiollent (2011, p. 53), na pesquisa-ação “[...] todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados [...]”, visando, com isso, “[...] exercer um efeito conscientizador e de mobilização em torno de uma ação coletiva [...]” (ibid., p. 70) abrangendo “[...] o conjunto da população que será consultada



sob a forma de questionário ou de discussão em grupos” (ibid., p. 70).

Pelas razões expostas anteriormente, todos os membros da equipe multidisciplinar foram convidados a participar, de forma voluntária, desta pesquisa. Os participantes foram divididos em três grandes grupos: a equipe de coordenação, a equipe de professores e a equipe de tutores que atuam na 3ª oferta do curso de Pós-graduação em Informática na Educação, que ocorreu nos anos de 2012 e 2013.

Todos os integrantes da equipe multidisciplinar da PIE foram convidados para participar de três etapas da pesquisa, ou seja, responderem ao questionário, contribuir, como participantes do grupo focal, do fórum de discussão “Construção de um Modelo Conceitual de Avaliações Formativas” e do “Seminário de apresentação e validação do ‘Modelo Conceitual de Avaliações Formativas da PIE’”. Para a etapa de entrevistas, que teve como objetivo conhecer como é feito o planejamento das atividades avaliativas, foram convidados os membros da equipe de professores e de coordenação de curso, pois estes são os responsáveis pelo planejamento das disciplinas na PIE, ficando a equipe de tutores fora desta etapa por não ser atribuição desta o planejamento das disciplinas.

Professores orientadores de TCC não foram convidados para participar da pesquisa, pois não participam do planejamento e nem da correção de atividades de avaliação da aprendizagem na PIE. Estes participam somente da fase final do curso, ou seja, da produção dos trabalhos de conclusão do curso. A tabela 3 lista as amostragens que foram utilizadas, por ferramentas, no levantamento de dados.

**Tabela 3 – Universo x Amostragem desta pesquisa**

<b>Grupo / Ferramenta</b>	<b>Membros da Equipe</b>	<b>Questionário</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Grupo Focal</b>	<b>Seminário</b>
Equipe de Coordenação	4	4	4	4	4
Equipe de Professores	9	9	9	9	9
Equipe de Tutores	13	13	---	13	13
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

**Fonte: Criação feita a partir da equipe multidisciplinar existente.**

## 6.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

O procedimento de coleta dos dados visando a “[...] obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram [...].” (GIL, 2008, p. 109) foi realizado com o objetivo de dar voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que esses instrumentos permitiram compreender a realidade a partir do significado a eles atribuído pela equipe multidisciplinar do curso.

A partir de nossa questão de pesquisa foi realizado o levantamento de dados acerca dos professores, de suas percepções e seus fazeres pedagógicos em relação ao planejamento e execução das avaliações formativas na PIE com base nos seguintes procedimentos:

- levantamento documental, a partir dos registros nas salas virtuais, da atuação dos sujeitos de pesquisa no desempenho de suas funções na PIE e das atas de reuniões iniciais, intermediárias e finais das disciplinas;
- aplicação de questionário, denominado “Perfil e Concepções - Avaliação Formativa”, (Apêndice B) que teve a finalidade de levantar o perfil dos membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE) do Instituto Federal do Espírito Santo envolvida com o planejamento e execução das atividades avaliativas, bem como a percepção, destes, quanto ao que é a avaliação da aprendizagem formativa;
- entrevista individual “Fazeres Pedagógicos” (Apêndices D), buscando levar os professores à reflexão sobre sua prática, destacando seus saberes e fazeres sobre a avaliação da aprendizagem formativa;
- grupo focal operacionalizado pelo uso do fórum de discussão “Construção de um Modelo Conceitual para Planejamento de Avaliações Formativas”, que foi utilizado para levantar sugestões que apoiaram a construção do modelo conceitual de planejamento de avaliação formativa;
- seminário “Validação do Modelo Conceitual para Planejamento de Avaliações Formativas”, aberto a todos os sujeitos que participaram da pesquisa na qual foi apresentado e validado o modelo conceitual final.

Para a validação do modelo, os participantes do seminário responderam ao instrumento de validação do modelo (Apêndice E).

### **a) Levantamento documental**

Com a intenção de ampliar e de diversificar os conhecimentos, ampliando e aprofundando o corpus informacional, bem como pretendendo assegurar a triangulação pela diversificação dos procedimentos investigativos, foi utilizada a análise documental, que é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que complementa as informações obtidas por outras técnicas (LÜDKE, 2012).

Os documentos que foram utilizados no levantamento de dados deste trabalho foram: o projeto pedagógico do curso, os “Mapas de Atividades”, as atas de reuniões inicial, intermediária e final de cada disciplina e a análise de algumas salas de aula virtuais. Toda a documentação se refere à terceira oferta do curso PIE.

O mapa de atividade é a ferramenta utilizada pela Ifes para formalizar o planejamento das disciplinas ofertadas a distância. O objetivo principal da reunião inicial é o professor passar aos tutores a distância todas as orientações necessárias para a realização da disciplina. A reunião intermediária conta com a presença da coordenadora de tutoria e tem como objetivo o acompanhamento do andamento da disciplina e a troca de experiências com os tutores. A reunião final é um fechamento da disciplina, em que devem ser relatados os aspectos positivos e os que devem ser melhorados em futuras aplicações da mesma.

### **b) Questionário**

O questionário foi utilizado como uma das ferramentas de coleta de dados, o qual, segundo Lakatos e Marconi (1991), é considerado como uma ferramenta de observação direta extensiva, constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Este instrumento foi utilizado pela possibilidade oferecida por ele de coletar informações de um grande número de pessoas, que se encontravam dispersas em áreas geográficas distintas, facultando uma visão

mais ampla do entendimento da equipe multidisciplinar concernente à avaliação formativa.

Nesta pesquisa foi aplicado o questionário intitulado “Perfil e Concepções - Avaliação Formativa” (Apêndice B). Ele foi construído com base em questões fechadas e abertas, o que possibilitou a coleta de informações quantitativas e qualitativas, que forneceu informações sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem formativa, que ajudaram a entender como ocorre a avaliação na PIE e serviram de base para a construção do modelo conceitual. Este instrumento foi dividido em duas partes: a primeira – Dados Gerais - que teve o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos pesquisados, enquanto que a segunda parte – Percepções sobre Avaliação Formativa - que teve o objetivo de levantar a percepção e as práticas realizadas pelos sujeitos no que se refere à avaliação formativa e o uso da regulação, *feedback* e autorregulação nos processos avaliativos da PIE.

No início do questionário é apresentada uma tela com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice A) no qual é informado o objetivo da pesquisa e a garantia de sigilo do entrevistado. Caso o membro da equipe multidisciplinar aceite participar da entrevista, ele é direcionado para as questões do questionário; caso contrário, é direcionado para uma tela de agradecimentos e o questionário é encerrado. Os entrevistados que aceitam participar do questionário também são direcionados a uma tela de agradecimentos ao final de sua participação.

O questionário foi construído na ferramenta de questionário do Google Drive e foi enviado exclusivamente para os sujeitos definidos, que tiveram a opção, após ler o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, de responderem ou não ao mesmo. A construção do questionário utilizando os formulários *web* do Google Drive foi escolhido pois, além destes serem gratuitos, mostram-se mais adequados, por serem simples de serem criados, utilizados e modificados. Os dados exportados permitem que sejam feitas (manualmente) as mais diversas consolidações e que sejam criadas abas específicas. Esta também é uma ferramenta muito utilizada como apoio ao curso PIE, então os sujeitos da pesquisa, já possuem familiaridade com a mesma. Dessa forma, essa foi a ferramenta escolhida.

### **c) Entrevista**

A entrevista é uma ferramenta bastante utilizada na coleta de dados, sendo essa também uma das principais técnicas utilizadas em pesquisas realizadas nas ciências sociais e de grande utilidade para pesquisas em educação. Ela pode ser do tipo não estruturada ou não padronizada que possui liberdade de percurso. A padronizada ou estruturada é a entrevista que mais se parece com a aplicação de um questionário, com a vantagem de ter o entrevistado presente para eventuais esclarecimentos e, ainda, ter a semiestruturada que se baseia em um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida permitindo que sejam feitas adaptações pelo entrevistador de acordo com necessidades que possam aparecer durante a mesma (LÜDKE, 2012).

Na entrevista semiestruturadas é aconselhável o uso de um roteiro que guie o entrevistador através dos tópicos principais a serem cobertos e deve seguir uma sequência lógica e psicológica. A sequência lógica irá se atentar para que os assuntos sejam tratados do mais simples ao mais complexo, e a sequência psicológica irá garantir que não haverá saltos bruscos entre questões e um aprofundamento gradativo do assunto, impedindo que temas mais complexos e de maior envolvimento pessoal sejam colocadas prematuramente bloqueando respostas a questões seguintes (LÜDKE, 2012).

As entrevistas realizadas por esta pesquisa foram do tipo semiestruturada, por não serem tão rígidas como a estruturada e nem tão livre como a não estruturada. Elas seguiram um roteiro básico, mas deram liberdade para que o pesquisado pudesse incluir comentários ou temas que entendesse pertinentes, pois o objetivo delas foi conhecer a visão e a opinião dos entrevistados sobre a avaliação formativa no curso PIE.

A entrevista de levantamento de dados “Fazeres Pedagógicos” (Apêndice D) foi dividida em duas partes: a primeira – Questão Introdutória - teve o objetivo de levantar, de forma breve, a trajetória do sujeito da pesquisa na PIE; enquanto que a segunda parte – Questões específicas para o estudo - teve o objetivo de levantar a percepção e as práticas realizadas pelos sujeitos no que se refere à avaliação formativa e ao planejamento e execução da mesma.

Na realização das entrevistas, algumas exigências e cuidados devem ser tomados visando a respeitar o entrevistado, entre elas podemos citar o respeito à sua cultura e valores; a escolha do local, o horário marcado e, acima de tudo, o cumprimento desses; a garantia, quando for o caso do sigilo e do anonimato em relação ao informante. Antes de iniciar uma entrevista, as informações sobre sigilo e anonimato devem estar bem claras para o entrevistado. É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa (LÜDKE, 2012).

As entrevistas foram realizadas de forma individual. O entrevistado foi contatado, por telefone ou e-mail, e convidado a participar da pesquisa. Quando ele aceitou, foi então definido com antecedência um local, um dia e horário para a realização da mesma. Quando, devido à distância física do entrevistado e do entrevistador seria grande, utilizou-se a *web* conferência para resolver este problema, para isto foi utilizada a ferramenta “Hangout on air” do Google Docs, que é um serviço de videoconferência com áudio disponível para os usuários do Google+ - rede social da Google<sup>4</sup>, ferramenta que permite que as entrevistas sejam automaticamente salvas em uma conta do YouTube<sup>5</sup>, maior comunidade mundial de compartilhamento de vídeos. As entrevistas gravadas e postadas no YouTube foram posteriormente bloqueadas para acesso permitido apenas para pesquisadora e entrevistando. Estas foram posteriormente recuperadas para arquivamento e transcrição de dados. Esta ferramenta foi escolhida, também por ser gratuita e bastante utilizada pelos membros da equipe PIE.

Os dados das entrevistas precisam ficar registrados, o que pode ser feito por meio de apontamentos, gravações de voz e gravações de vídeos. A gravação direta permite o registro de todas as expressões verbais do entrevistado, além de facilitar o registro das expressões não verbais do entrevistado e permitir que o entrevistador possa manter um clima de atenção e interesse pelo entrevistado. Já a gravação de vídeo possibilita o registro de todas as expressões verbais e não verbais, que podem ser revistas, deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado,

---

<sup>4</sup> <https://www.google.com.br/>

<sup>5</sup> <http://www.youtube.com/index?gl=BR&hl=pt&hl=pt>

mas essa técnica pode não deixar à vontade muitos entrevistados, comprometendo assim o resultado da entrevista (GIBBS, 2009, LÜDKE, 2012). Esta pesquisa optou pela gravação em áudio e vídeo das entrevistas, para garantir a duplicidade de registro e evitando contratempos como a perda dos dados.

No início de cada entrevista foi solicitada ao entrevistado, a autorização para gravação da mesma e lido em voz alta pela pesquisadora o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (Apêndice C) no qual é informado o objetivo da pesquisa e a garantia de sigilo do entrevistado, que, após aceitar fazer parte da pesquisa, assinou o referido termo, e no caso das entrevistas por *web* conferência entregaram os TCLE no dia do seminário presencial.

Após a realização das entrevistas, essas devem ser transcritas o mais breve possível enquanto a memória ainda está “quente”, isso, pois se deixar passar muito tempo pode-se perder aspectos importantes que custou tanto esforço para serem obtidos (LÜDKE, 2012). Após o término das entrevistas, os arquivos de áudio e de vídeo foram salvos no computador e editados. Após o tratamento do vídeo, as entrevistas foram transcritas, na íntegra e de forma literal, e, posteriormente, revisadas para garantir a confiabilidade da transcrição.

#### **d) Grupo Focal**

Na concepção de Vaughn et al. (1996), que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional, a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes.

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem da pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas

ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências.

Com disponibilidade atual de várias ferramentas *on-line*, como os fóruns de discussão e salas de bate-papo, tem sido possível para os pesquisadores convocarem grupos focais *on-line*, usando para isso momentos síncronos e assíncronos (MONOLESCU e SCHIFTER, 2000; CANTRELL e LUPINACCI, 2007). Então, nesta pesquisa foi escolhido como ferramenta de apoio ao grupo focal o fórum de discussão, que é uma importante estratégia dentro do ambiente virtual do Ifes, uma vez que ela permite a comunicação entre diversos atores por meio de debates entre os participantes, ou, ainda, fazer a exposição de atividades realizadas. Ele é uma ferramenta assíncrona, ou seja, as pessoas não precisam estar conectadas simultaneamente para contribuir dando suas opiniões.

Além disto, esta ferramenta foi escolhida por permitir que um número maior de sujeitos possa participar, de forma voluntária, na fase de discussão e construção do modelo, uma vez que os diversos sujeitos da pesquisa encontram-se em locais diversos e possuem dificuldades de se encontrarem, todos, de forma presencial. Alguns, inclusive, não possuem vínculo empregatício com o Ifes, atuando somente como bolsistas da UAB.

Para a realização do levantamento do grupo focal foi criada uma sala virtual no ambiente virtual do curso PIE na qual foi construído um fórum de discussão: o fórum de discussão “Construção de um Modelo Conceitual para Planejamento de Avaliações Formativas”, aberto a todos os sujeitos que participaram da pesquisa, para levantamento de sugestões para apoio à construção do modelo conceitual de planejamento de avaliação formativa.

O fórum ficou disponível aos participantes por dez dias, e, após o término deste período, os registros do fórum foram copiados para um único arquivo de texto, formando uma transcrição de todas as opiniões aí colocadas, e, posteriormente, analisadas, o que serviu de base para a construção do “Modelo Conceitual de Avaliação Formativa da PIE” que foi apresentado para validação em um seminário próprio.



### **e) Seminário de validação do Modelo Conceitual**

Para validar o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa da PIE foi realizado um seminário presencial, para o qual foram convidados todos os membros da equipe multidisciplinar da PIE. O seminário foi realizado no Campus de Serra, campus de origem do curso, no dia 09 de novembro de 2013, um sábado, para que fosse possível garantir a participação do maior número possível de professores. Com a permissão dos participantes, todo o seminário foi fotografado e gravado em vídeo.

O seminário foi dividido em duas etapas: na primeira, foram apresentados alguns referenciais teóricos sobre o tema e depois o modelo proposto; ao final das apresentações foi aberto um espaço para perguntas, críticas e sugestões. Os participantes ainda preencheram, de forma voluntária, a um formulário (Apêndice E) no qual responderam a três perguntas sobre a validação do modelo e puderam fazer críticas e sugestões.

Gil (2009, p. 119) afirma que, para se garantir a qualidade das ferramentas de coleta de dados,

[...] tão logo o questionário, ou o formulário, ou o roteiro da entrevista estejam redigidos, passa-se a seu pré-teste. Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento.

O formulário utilizado para a condução das entrevistas e o questionário foram validados por quatro doutores da área da educação, e, juntamente com os instrumentos, foi encaminhado a cada um dos experts um pequeno resumo que descrevia a pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da mesma. Depois de validados, os instrumentos foram alterados e passaram por um pré-teste para garantir que não haveria dúvidas sobre se o que o pesquisador esperava coletar de informação era o que estava sendo pesquisado. Após a realização das alterações sugeridas pelos experts no Roteiro de Entrevista, foram realizadas duas entrevistas de pré-teste por dois professores, do Ifes após as quais devido a sugestões dos experts foram realizadas algumas alterações.

Terminado os procedimentos de validação e teste, os instrumentos foram aplicados, uma vez que já havia sido dada autorização, pelo Diretor

do Campus Serra e da Coordenadora do curso de Pós-graduação *Latu-sensu* em Informática na educação, para a realização da pesquisa junto à equipe do curso.

## **6.6 Análise dos Dados Coletados**

A pesquisa analisou os dados obtidos, principalmente por meio dos documentos – resultado dos questionários, entrevistas, projeto pedagógico do curso, atas de reuniões da PIE e evidências obtidas a partir das salas virtuais de aprendizagem.

Como uma das formas de garantir a credibilidade dos resultados, foi adotada a estratégia de triangulação durante a análise e interpretação dos dados coletados. Para Gil (2009) são quatro os tipos de triangulação: de dados, que se refere à convergência de dados no mesmo fenômeno; de pesquisadores, que se refere à corroboração dos dados por dois ou mais pesquisadores; de teorias, que se refere à utilização de mais de uma estrutura teórica para corroborar os dados; e de métodos, que se refere à utilização de mais de um método para corroborar os dados.

Stake (2011, p. 47), afirma que “[...] as interpretações podem ser falhas” e que “Parte de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa é aprender a reduzir as falhas em nossas observações e assertivas”. Para tal é importante “triangular” os dados para aumentar a certeza de que os dados foram interpretados corretamente, e até mesmo reconhecer que é necessária uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente.

Analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE, 2012).

A metodológica eleita, a análise do corpus informacional, não se limitou à quantificação dos dados, embora em alguns momentos dela tenha se utilizado deste recurso, mas privilegiou a interpretação dos dados coletados, apoiando-se na fundamentação teórica. Do mesmo modo, a composição do relato final entrelaçou depoimentos dos sujeitos da pesquisa

e proposições teóricas para, assim, melhor elucidar as reflexões e conclusões suscitadas.

As informações obtidas foram analisadas com base no processo de Análise de Conteúdos, que, segundo Bardin, (2011, p. 48) é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa técnica foi a escolhida, pois nesse mecanismo o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (BARDIN, 2011). Vale ressaltar, também, que a opção pela adoção da Análise de Conteúdo, para o estudo das entrevistas e dos questionários, justifica-se pela possibilidade de interpretação dos dados nas dimensões quantitativa e qualitativa.

Segundo Bardin (2011), o processo de análise de conteúdo é composto por três fases: a pré-análise, que é composta pela escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e objetivos; a elaboração de indicadores para interpretação e a preparação do material; a *exploração do material*, que envolve a codificação, que é processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo; e, por último, o *tratamento dos resultados*, que envolve a inferência ou a interpretação.

Na fase de pré-análise foram escolhidos os documentos já mencionados anteriormente. Na fase de exploração do material foi realizada a codificação, que, segundo Bardin (2011, p. 133),

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...].

A organização da codificação, segundo Bardin (2011), compreende três escolhas: a escolha das unidades, a escolha das regras de contagem e a

escolha das categorias. A unidade de registro e de contexto escolhido para a análise de conteúdos foi *o tema*, por ser esta unidade “que liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 135). Quanto à escolha das regras de contagem, foi utilizada a *presença ou ausência*, baseada na frequência simples.

E, por fim, temos a escolha das categorias, que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). O critério de categorização usado nesta pesquisa foi o semântico, que realiza a categorização por temas. Aqui o processo utilizado foi o por “caixa”, no qual há a criação prévia das categorias e, posteriormente, os elementos a medida que vão sendo encontrados são repartidos entre as categorias da melhor maneira possível.

Com base no referencial teórico e nas respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, foram definidas as seguintes categorias para análise dos dados: concepção de avaliação formativa e pilares da avaliação formativa.

A categoria “Concepção sobre Avaliação Formativa” com suas subcategorias e unidades de registro, descritas no quadro 2, reúne informações concernentes ao sentido atribuído a essa perspectiva avaliativa pelos membros da equipe multidisciplinar da PIE participantes desta pesquisa. Aqui foram analisadas as várias definições expostas, algumas com ideias bem próximas do conceito teórico, outras revelando certo distanciamento do defendido pelos estudiosos da avaliação formativa.

A categoria “Pilares da Avaliação Formativa”, com suas subcategorias e unidades de registro, descritas no quadro 3, reúne informações concernentes aos principais pilares da avaliação formativa defendidas pelos teóricos e o que é preconizado pelos membros da equipe multidisciplinar da PIE participantes desta pesquisa.

**Quadro 2 - Categoria: “Concepção sobre Avaliação Formativa”**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registro</b>
Concepção sobre avaliação formativa	Aproximação do conceito teórico	Foco na aprendizagem
		Inclusiva
		Individualizada
		Parte do processo ensino-aprendizagem
		Tomada de decisão
	Afastamento do conceito teórico	Constatação
		Discriminatória
		Foco no conteúdo
		Padronizada
		Sentenciava e finalizadora

**Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no referencial teórico.**

O tratamento e análise dos dados qualitativos foram apoiados pelo uso de um software de análise de dados qualitativos (SADQ), sendo que este tipo de software apresenta: potencialidades que se expressam por meio da possibilidade de registro de todo o processo de investigação; possibilidade de pesquisas múltiplas sobre o mesmo material; organização do material da pesquisa; “economia de tempo e de custos; possibilidade de explorar de forma acurada o relacionamento entre os dados e as vantagens em termos de uma estrutura formal que auxilia na construção conceitual e teórica dos dados” (GIBBS, 2009; FLICK, 2009).

Utilizar programas de computador leva a uma maior transparência a respeito da forma como o pesquisador elaborou e aplicou as categorias no texto analisado. [...] esse software permite novas formas de administrar códigos e textos e as conexões entre ambos, proporcionando novas formas de exposição. Ele também auxilia na associação de dados textuais/verbais com dados visuais/não-textuais em uma análise (2009, p. 329).

**Quadro 3 - Categoria: “Pilares da Avaliação Formativa”**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registro</b>
Pilares da avaliação formativa	Promove a regulação	Acompanha continuamente a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.
		Busca conhecer e compreender as condições e concepções prévias dos alunos.
		Gera a interação entre os atores da ação pedagógica.
		Gera a retomada dos conteúdos para propiciar o alcance dos objetivos esperados.
		Leva a pensar e repensar o planejamento da disciplina.
		Leva à reflexão da prática pedagógica.
		Planeja a ação pedagógica de acordo com cada aluno.
	Proporciona <i>feedback</i>	Devolve informações sobre falhas, dificuldades e êxitos dos alunos.
		Gera retorno em tempo hábil.
		Orienta os alunos sobre como superar suas dificuldades.
		Promove a avaliação entre pares sobre as tarefas para facilitar a interação e amadurecimento dos alunos.
		Propicia o diálogo entre tutor, professor e alunos.
		Retorna atividades com orientação do professor ou tutor visando à superação de dificuldades.
		Retorna informações referentes ao desempenho dos alunos, ao professor formador.
	Retorna informações significativas.	
	Instiga a autorregulação	Conscientiza os alunos sobre a importância de se ter metas de aprendizagem, apresentando-lhes as que são esperadas deles.
		Conscientiza os alunos acerca do processo de aprendizagem.
		Contextualiza os problemas.
		Estimula os alunos a alcançarem patamares superiores de aprendizagem.
		Instiga os alunos a participarem e serem responsáveis pela sua aprendizagem.
		Preocupa-se em conscientizar os alunos sobre suas dificuldades e estimulá-los a buscar formas de superá-las.

**Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no referencial teórico.**

Segundo Gibbs (2009), o uso de um SADQ equivale ao uso de um bom processador de textos que facilita a escrita e a edição de textos, mas, ainda assim, esse não irá escrever textos coerentes; da mesma maneira o SADQ tem uma gama de ferramentas para produzir relatórios e resumos, mas a interpretação fica por conta do pesquisador.

Em nível mundial, na investigação qualitativa realizada e publicada em áreas das ciências sociais usam-se, basicamente, três softwares: NVivo, MaxQDA e Atlas.Ti. A escolha de um destes softwares é uma questão de preferência do pesquisador e do tipo de dados que se pretende analisar. O NVivo<sup>6</sup>, versão 10, foi escolhido pela pesquisadora por ser mais inovador e neste momento tratar praticamente qualquer tipo de documento: texto, pdf, áudio, vídeo, imagem e documentos em formato Excel, Access, etc., e, na sua última versão, a mídia social. Adicionalmente, esse software trata referências bibliográficas oriundas de Endnote, Zotero, etc. Outro motivo da escolha foi a possibilidade de adquirir o software em condições especiais para pesquisador, o que viabilizou a sua aquisição. Para o tratamento dos dados quantitativos, foi usada uma planilha eletrônica, a qual permite o tratamento estatístico dos dados, além de possuir uma capacidade gráfica muito avançada. A escolha dos dois aplicativos se deu, também, pela familiaridade da pesquisadora com ambos os aplicativos.

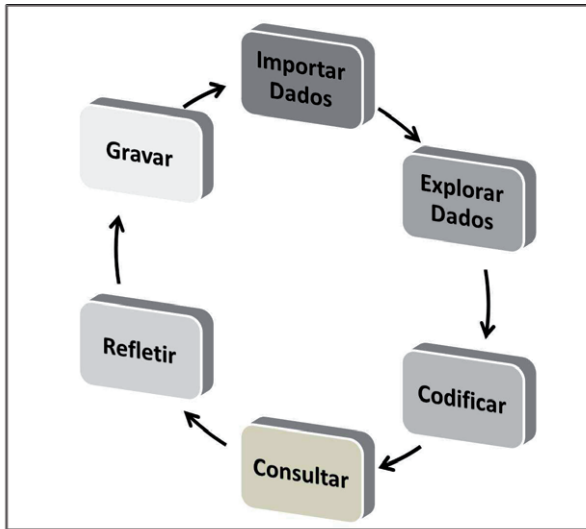
Para analisar dados qualitativos não existe um processo estabelecido como padrão ou prescrito para lidar com um projeto qualitativo, mas existem algumas estratégias reconhecidas e passos que podem ser seguidos. Nesta pesquisa foi utilizada uma estratégia interativa para a análise dos dados coletados, a qual pode ser vista na figura 6.

Inicialmente, os dados foram coletados e tratados para depois poderem ser exportados, os questionários e os dados referentes aos atributos associados a cada sujeito foram exportados para uma planilha de dados e as entrevistas transcritas para um editor de texto e, posteriormente, foram importados para dentro do software NVivo.

---

<sup>6</sup> <http://www.qsrinternational.com>

Figura 6 – Ciclo de análise dos dados coletados



Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Após a importação dos dados, estes foram analisados e, baseando-se nas respostas e no referencial teórico, foram criadas as relações entre os elementos do projeto e as codificações iniciais da pesquisa. Então, iniciou-se a codificação dos dados dentro do software. Após a codificação inicial e utilizando as ferramentas de consulta foram analisadas as relações e os dados vinculados às codificações. A partir destas consultas, que inclusive podem ser geradas em forma de relatórios, houve uma reflexão sobre os resultados obtidos. As impressões sobre os resultados obtidos e as melhorias sugeridas foram registradas em forma de anotações no próprio aplicativo. Foi então iniciado novamente o ciclo de análise de dados até que o resultado obtido foi satisfatório para a pesquisadora.

## 6.7 Aspectos Éticos da Pesquisa

Toda pesquisa deve prezar pelos aspectos éticos que envolvem a pesquisa e os sujeitos envolvidos nela. Para isso, foram tomadas algumas precauções, que serão descritas a seguir.



Na realização dos questionários e entrevistas foi garantido o anonimato dos participantes da pesquisa assegurando o sigilo de suas identidades, com isso buscou-se evitar qualquer tipo de constrangimento aos participantes, os quais assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. No caso do questionário *on-line*, esse termo foi disponibilizado na tela inicial do questionário, no qual há a pergunta se o respondente concorda com o termo de consentimento: se o entrevistado responder sim, será apresentado o resto do questionário; se não, o questionário será encerrado.

Com o objetivo de manter o sigilo da identidade dos sujeitos foi utilizada a substituição de seus nomes por pseudônimos e os nomes das disciplinas foram substituídas por siglas. Gibbs (2009, p. 30-31) afirma que “[...] em geral, é melhor usar pseudônimos simples em vez de lacunas, asteriscos e números de código, entre outros [...]” para identificar os sujeitos da pesquisa.

Foi também solicitada, por escrito, a autorização para a realização desta pesquisa ao diretor do campus de Serra e do Coordenador do curso de Pós-graduação em Informática, que concordaram com a realização da mesma.

O presente projeto foi encaminhado, no dia 18 de julho, à Plataforma Brasil<sup>7</sup>, que é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolva seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país, e esta encaminhou o projeto para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Salesiana de Vitória, uma vez que o Comitê de Ética e Pesquisa do Ifes encontrava-se desativado na época da solicitação. O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Salesiana de Vitória para sua execução, sob o parecer consubstanciado número 366.566 de 13/08/2013, constante do Anexo A.

---

<sup>7</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário.

## **7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo descreve os resultados obtidos na fase exploratória da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011, p. 56), “[...] consiste me descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação [...]”. Ele afirma também que nestes “[...] primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos [...]” ligados à fase de diagnóstico.

Para se chegar aos resultados aqui apresentados, foram utilizados como base de informações os dados levantados no projeto pedagógico do curso, nos “Mapas de Atividades”, nas atas de reuniões inicial, intermediária e final de cada disciplina e na análise de algumas salas de aula virtuais, nos dados dos questionários e das entrevistas. Aqui foram analisados dez mapas de atividades, trinta atas de reuniões, vinte questionários e nove entrevistas, além de visitadas doze salas virtuais.

Para dar continuidade a este trabalho, foi necessário descrever o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as aproximações e afastamentos do discurso destes em relação à avaliação da aprendizagem formativa sob a luz do referencial teórico delimitado, bem como traçar um paralelo entre os três pilares da avaliação formativa e o que preconizam os sujeitos da pesquisa, e, por fim, descrever as percepções gerais sobre a avaliação formativa na PIE.

### **7.1 Perfil da Equipe Multidisciplinar do Curso**

Nesta fase da pesquisa, a equipe de coordenação, os professores formadores e os tutores presenciais e a distância da terceira entrada da PIE (turma 2012) participaram ativamente, tornando-se, assim, sujeitos da pesquisa. Traçar o perfil destes sujeitos foi importante, pois permitiu que se conhecesse quem são os membros da equipe multidisciplinar, o tempo de

atuação na educação e, em especial, na educação a distância e, por último, qual o seu envolvimento com o curso.

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados baseados em métodos qualitativos e quantitativos, denominado também de método misto. Neste caso, um método não neutraliza o outro na tentativa de responder a diferentes questões no campo da investigação de um problema determinado, pois coleta, avalia e vincula dados qualitativos e quantitativos numa mesma pesquisa (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 1991).

Para levantar o perfil destes sujeitos foi utilizado como ferramenta o questionário “Perfil e Concepções – Avaliação Formativa”. Esta ferramenta possuía 32 questões, do tipo abertas e fechadas, e foi construída utilizando os formulários *web* do Google Drive. Este instrumento foi dividido em duas partes: a primeira – Dados Gerais - teve o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos pesquisados, enquanto que a segunda parte – Percepções sobre Avaliação Formativa - teve o objetivo de levantar a percepção e as práticas realizadas pelos sujeitos no que se refere à avaliação formativa e ao uso da regulação, *opinião* e autorregulação nos processos avaliativos da PIE.

Como a ferramenta utilizada não possui a possibilidade de retornar ao questionário de forma automática, a pesquisadora teve de utilizar o artifício de criar um questionário, em branco, para cada participante e salvar o endereço de recuperação de cada um, endereço o qual foi encaminhado por e-mail juntamente com uma pequena explicação sobre o objetivo da pesquisa e a solicitação de que o referido questionário fosse respondido. A maioria dos sujeitos respondeu de imediato à solicitação, mas outros não, então foram encaminhados mais dois ou três e-mails reforçando a solicitação. Isso surtiu efeito, pois tivemos o retorno de 88% dos participantes, ou seja, de 26 membros da equipe multidisciplinar, 23 concordaram em responder. Ao final do período de aplicação do questionário foi encaminhado um e-mail de agradecimento a cada um dos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Os dados do formulário *web* foram exportados para uma planilha de dados, sendo que os referentes à primeira parte foram tratados de forma estatística a partir dos quais foram produzindo gráficos que ajudaram a

traçar o perfil da equipe multidisciplinar da PIE, que é o primeiro objetivo geral desta pesquisa.

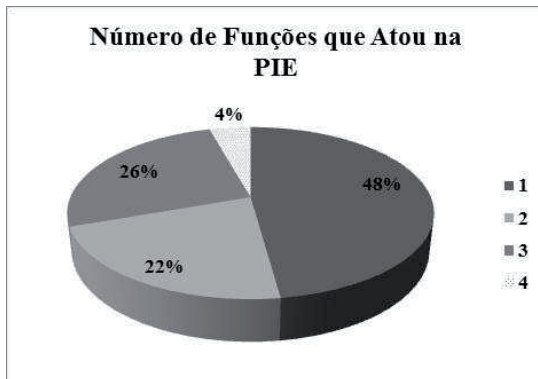
Do total de 26 questionários enviados, tivemos a participação de 23 sujeitos, o que representa a participação de 88% dos membros da equipe multidisciplinar da PIE. Muito destes profissionais atuam em mais de uma função e participam de mais de uma disciplina. Isso fica evidente na fala dos entrevistados e no gráfico 1:

**Professora SILVIA (entrevista):** “*Eu comecei como professora, nesse período um professor que tinha assumido a disciplina D5 precisou se retirar do projeto [...] eu assumi também D5 e depois disso trabalhei com essas duas disciplinas como professora conteudista e especialista, depois [...] no meio da primeira turma o Coordenador de Atividade Acadêmica que a gente trabalha [...] precisou sair e eu assumi as funções de coordenação depois que eu tinha trabalhado com essas disciplinas, na segunda etapa da turma eu fiquei só com a Coordenação de TCC*”.

**Professora ROSA (entrevista):** “[...] em 2009 fui convidada para participar como Pedagoga, de início os preparativos para formação desse curso [...] algumas mudanças ocorreram, então eu virei tutora no curso [...]”.

**Professor THIAGO (entrevista):** “[...] eu participo já desde o início do planejamento, estamos agora na terceira edição do curso e vai acontecer agora acontecer uma terceira edição em 2014, participei desde o início na concepção, no planejamento das disciplinas D9 e D6 e eu participei também nesse caso como professor conteudista, professor formador e também como tutor a distância de algumas outras disciplinas”.

**Gráfico 1 – Número de funções em que os membros da equipe multidisciplinar já atuaram.**



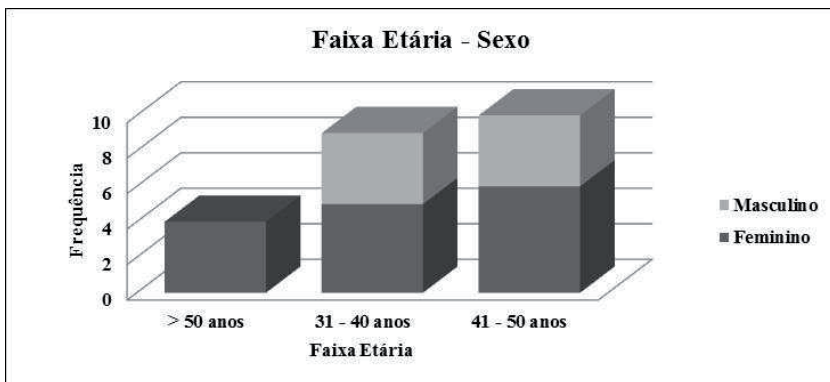
Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Pelo depoimento de membros da equipe multidisciplinar que atuam como professor formador e tutor a distância na mesma disciplina, como no caso do professor Pedro, pode-se observar que isso demonstra que esta atuação dupla facilita a interação com os alunos e um acompanhamento mais a miúdo da disciplina.

**Professor PEDRO (entrevista):** “*Sim, porque dependendo da dúvida dos alunos, você consegue perceber quais as dificuldades dele como tutor, você está lá no dia a dia, você responde às dúvidas, você sabe o que está acontecendo [...]*”.

Com os dados obtidos na primeira parte do questionário foi possível verificar que 61% dos sujeitos têm mais de 41 anos, o que é algo esperado para um grupo de profissionais da área de educação, para a qual é exigida experiência mínima de um ano de docência superior ou formação de pós-graduação. E, também, que há uma predominância de profissionais do sexo feminino, conforme se pode ver no gráfico 2.

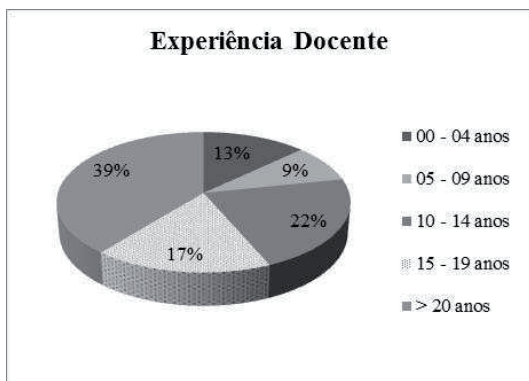
**Gráfico 2 – Distribuição dos membros da equipe multidisciplinar por faixa etária e sexo.**



Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Quanto ao tempo de experiência docente, percebe-se (gráfico 3) que 78% dos membros da equipe multidisciplinar possuem mais de 10 anos, 13% possuem experiência em docência entre 0 e 4 anos e 9% possui experiência entre 5 e 9 anos. Dos 78% com mais de 10 anos de experiência, 22% possuem experiência entre 10 e 14, 17% têm experiência entre 15 e 19 anos e 39% dos sujeitos têm experiência de mais de 20 anos.

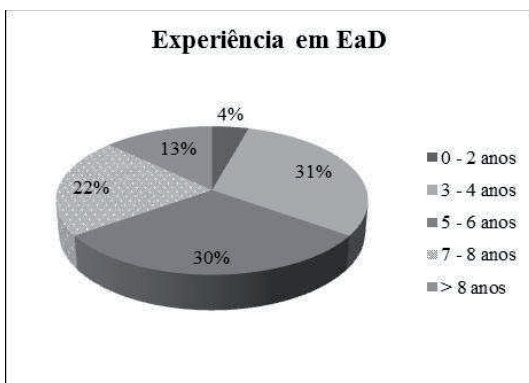
**Gráfico 3 – Tempo de experiência docente dos membros da equipe multidisciplinar**



**Fonte:** Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Quanto ao tempo de experiência em EaD, que pode ser como docente, tutor ou aluno, vê-se, no gráfico 4, a seguinte distribuição: 4% dos sujeitos possui experiência de até 2 anos, 31% dos sujeitos possui experiência de 3 a 4 anos, 30% dos sujeitos possui experiência de 5 a 6 anos, 22% dos sujeitos possui experiência entre 7 e 8 anos e 13% dos sujeitos possui tempo de experiência superior a 8 anos.

**Gráfico 4 - Tempo de experiência em EaD dos membros da equipe multidisciplinar**

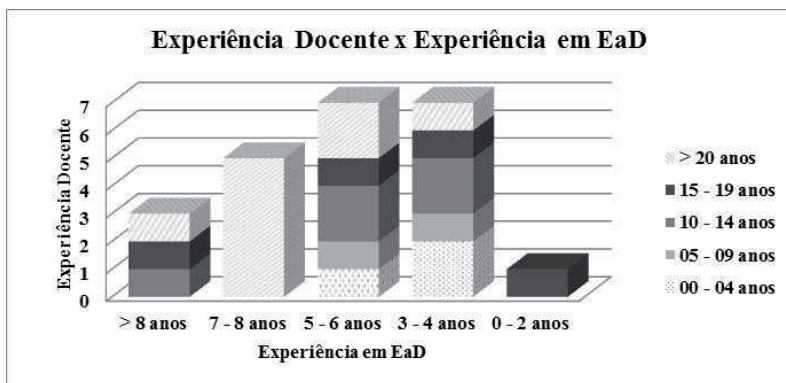


**Fonte:** Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Os que possuem experiência de mais de 8 anos já trabalhavam com EaD antes da implantação da modalidade no Ifes, no qual foi instituída há apenas 6 anos. Aqui fica evidente que a equipe multidisciplinar da PIE é uma equipe experiente em docência e em especial na docência em EaD,

uma vez que 65% da equipe possui experiência superior a 5 anos na modalidade de educação a distância (gráfico 5).

**Gráfico 5 – Tempo de experiência docente x experiência em EaD da equipe multidisciplinar**



Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Dos membros da equipe multidisciplinar, 70% possuem formação acadêmica na área de educação ou pedagogia e 96% da equipe multidisciplinar da PIE já fez alguma capacitação específica para poder trabalhar com EaD. Isso reforça que a política de educação a distância do Ifes, que tem prevista como uma de suas ações a “[...] manutenção de constante capacitação de toda a equipe envolvida nas ações da EAD (professores, tutores, técnicos administrativos e equipe de material didático) nas diversas demandas identificadas, tais como: planejamento, metodologia de EAD, mídias e material didático [...]” (IFES, 2009b, p. 36), tem sido cumprida pelo curso.

Aqui é possível dizer que a equipe multidisciplinar da PIE envolvida na pesquisa é formada por docentes com mais de 41 anos, é predominantemente do sexo feminino e atua em mais de uma função e em mais de uma disciplina. Quanto à experiência na área de educação, a maioria possui formação na área de educação, atua há mais de 10 anos como professor e possui mais de 5 anos de experiência em EaD, o que demonstra que estes estão envolvidos com a modalidade desde a sua implantação no Ifes, o que ocorreu há 6 anos.

Ao final desta exposição foi dado o primeiro passo para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, ao se alcançar o primeiro objetivo específico: **levantar o perfil dos membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE) do Instituto Federal do Espírito Santo envolvida com o planejamento e execução das atividades avaliativas.**

## 7.2 Concepções da Equipe Multidisciplinar Sobre Avaliação da Aprendizagem Formativa

Para se evidenciar e analisar as concepções que a equipe multidisciplinar da PIE possui sobre avaliação da aprendizagem, seja esta classificatória ou formativa, a sua aproximação ou afastamento em relação ao referencial teórico delineado nesta pesquisa, foram utilizadas as questões da segunda parte do questionário “Perfil e Concepções – Avaliação Formativa”.

Estes dados foram exportados do formulário *web* para uma planilha de cálculo e separados dos dados da primeira parte e, posteriormente, importados para o software de apoio à investigação qualitativa Nvivo para serem categorizados por nós, figura 7, de acordo com a categoria “Concepção sobre Avaliação Formativa”, descrita no quadro 2.

Figura 7 – Codificação proposta pela pesquisa.

Propostos pela Pesquisa				
Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por
Alterações do modelo	0	0	24/11/2013 15:30	MLSP
Concepção sobre avaliação formativa	0	0	13/10/2013 21:12	MLSP
Afastamento do conceito teórico	0	0	13/10/2013 21:14	MLSP
Constatação	1	6	21/10/2013 19:36	MLSP
Discriminatória	1	1	21/10/2013 19:35	MLSP
Foco no conteúdo	1	4	21/10/2013 19:34	MLSP
Padronizada	0	0	21/10/2013 19:36	MLSP
Seteciva e finalizadora	1	2	21/10/2013 19:35	MLSP
Aproximação do conceito teórico	0	0	13/10/2013 21:13	MLSP
Foco na aprendizagem	8	39	21/10/2013 19:34	MLSP
Inclusiva	3	4	21/10/2013 19:36	MLSP
Individualizada	3	9	21/10/2013 19:36	MLSP
Parte do processo ensino-aprendizagem	7	17	21/10/2013 19:35	MLSP
Tomada de decisão	2	14	21/10/2013 19:37	MLSP
Conclusão	5	7	15/11/2013 10:00	MLSP
Dificuldades na realização das avaliações formativas	0	0	06/11/2013 17:18	MLSP
Pilares da avaliação formativa	0	0	13/10/2013 21:17	MLSP

Fonte: Resultado do cadastramento e tratamento de dados no NVivo 10.

A metodológica eleita, a análise do corpus informacional, não se limitou à quantificação dos dados, embora em alguns momentos dela tenha



se utilizado deste recurso, mas privilegiou a interpretação dos dados coletados, apoiando-se na fundamentação teórica. Do mesmo modo, a composição do relato final entrelaçou depoimentos dos sujeitos da pesquisa e proposições teóricas para, assim, melhor elucidar as reflexões e conclusões suscitadas.

Antes de se iniciar esta análise é importante ressaltar que o Ifes, em seu Projeto Pedagógico Institucional, defende que a avaliação da aprendizagem seja mais que mera constatação de resultados, isto é, seja

[...] uma prática pedagógica de transformação, onde o ato de avaliar seja mais do que um ato de rotular os sujeitos por padrões ou classificações. A avaliação deve ser um processo de crescimento que leve a comunidade acadêmica a refletir sobre suas práticas e também ao desenvolvimento da autonomia (IFES, 2009b, p. 48).

E, além disso, o projeto pedagógico da PIE (IFES, 2009a, p. 41) defende que “[...] as atividades de avaliação devem permitir avaliar os avanços do aprendiz no desenvolvimento das competências / habilidades de interesse [...]”. E que a avaliação da aprendizagem

[...] só terá sentido no Curso se servir para reorientar o aprendiz no desenvolvimento das aprendizagens e, aos professores, no replanejamento de suas atividades. Não pode ser, pois, meramente classificatória, mas uma ferramenta construtiva, que promova melhorias e inovações, com vistas ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes.

Então, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem que o Ifes e a PIE defendem é a avaliação da aprendizagem formativa. Por isto é importante que tenhamos claro qual a concepção sobre a avaliação da aprendizagem os professores, tutores e equipe de coordenação da PIE possuem, o quanto estas se encontram próximas ou afastadas do referencial teórico sobre a avaliação formativa.

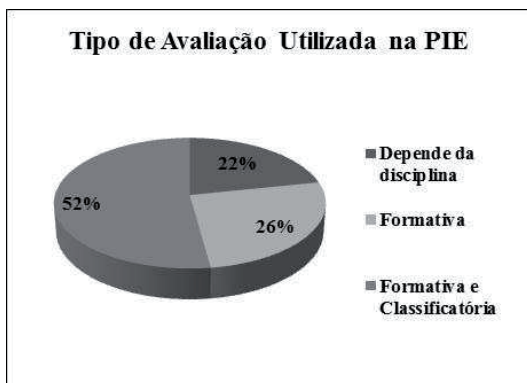
Para se evidenciar e analisar as concepções que a equipe multidisciplinar da PIE possui sobre avaliação da aprendizagem formativa foram usadas as respostas dadas nas questões “13 – Para você, o que é a avaliação formativa?”; “14 - Na sua opinião, qual o tipo de avaliação é utilizada na PIE?”; “15 – Gostaria de fazer algum comentário sobre a sua resposta anterior?” e “18 – Descreva, em detalhes, como foi realizada uma

situação avaliativa vivenciada por você, no curso PIE, que considere formativa”.

Baseado na definição das categorias e subcategorias, citadas no item referente à metodologia, o material foi explorado. Nesta etapa, o texto foi desmembrado, tendo como pano de fundo o esquema de codificação. Essa classificação sistemática da trama textual, em função das unidades de registro, permitiu colocar em relevo as informações obtidas, facilitando realizar inferências, ou seja, deduzir, de maneira lógica, conhecimentos relativos à temática discutida (BARDIN, 2011). Só então a descrição e a interpretação das manifestações dos sujeitos, articulando-as ao problema e aos objetivos do estudo, puderam ser concluídas.

Quanto ao tipo de avaliação que é utilizada no curso PIE, tem-se que 52% dos membros da equipe multidisciplinar da PIE da pesquisa consideram que no curso PIE são usadas os dois tipos de avaliação: a classificatória e a formativa, 22% consideram que o tipo de avaliação que é usada depende da disciplina e 26% consideram que a avaliação formativa é a mais utilizada, conforme se pode ver no gráfico 6.

**Gráfico 6 – Tipo de Avaliação Utilizada na PIE.**



**Fonte:** Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Para corroborar estes dados, foi analisado nos “Mapas de Atividades”, das disciplinas da 3ª oferta do curso PIE, se as avaliações tinham como foco principal a aprendizagem, o que é uma das principais características das avaliações formativas. Obteve-se como resultado que 83% das atividades têm como foco a aprendizagem, o que demonstra que a

percepção dos professores de que a avaliação da PIE é formativa realmente é pertinente.

Isso evidencia que a avaliação formativa é uma constante na prática pedagógica do curso PIE, uma vez que, nas respostas: ambas e depende da disciplina, a avaliação formativa encontra-se embutida. O percentual de 52% da utilização de ambos os tipos de avaliação não é surpresa, uma vez que a própria legislação nos remete a esta prática quando, no Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, nos fala, em seu artigo 42, sobre exames,

Art. 42 A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º - Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º - Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Mas, como a própria legislação nos dá margem à escolha do tipo de “exames” a serem utilizados de acordo com o projeto pedagógico do curso ou programa, no caso do curso PIE há o privilégio da avaliação formativa tanto nas atividades a distância como nas presenciais. Isso fica evidente no projeto pedagógico do curso ao afirmar que: “[...] qualquer que seja o método ou instrumento, estes devem contribuir com o aprendizado dos estudantes” (IFES, 2009a, p. 42). E que:

[...] no momento à distância serão utilizados principalmente métodos e instrumentos como: solução de problemas, participação nos fóruns de discussão, atividades dirigidas à distância, estudo de caso e relatórios que são considerados essenciais para verificar e diagnosticar as necessidades dos estudantes e redirecionar seus estudos, e, assim poder resultar em uma avaliação qualitativa e quantitativa.

No momento presencial serão utilizados principalmente métodos e instrumentos como: observação prova/testes individuais, realização de exercícios dirigidos, desenvolvimento de projetos, apresentação de trabalhos e atuação prática no laboratório (IFES, 2009a, p. 42).

As categorias apresentadas no quadro 3 foram utilizadas para analisar a aproximação ou afastamento apresentado pelos sujeitos da pesquisa; em relação à avaliação formativa, essa foi construída levando em conta as principais contradições que existem entre a concepção da avaliação classificatória e a concepção da avaliação formativa.

**Tabela 4 - Concepção de avaliação formativa expressa pela equipe multidisciplinar**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Indicações</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Concepção sobre avaliação formativa	Aproximação do conceito teórico	Foco na aprendizagem	39	41%	86%
		Inclusiva	4	4%	
		Individualizada	9	9%	
		Parte do processo ensino-aprendizagem	17	18%	
		Tomada de decisão	14	15%	
	Afastamento do conceito teórico	Constatação	6	6%	14%
		Discriminatória	1	1%	
		Foco no conteúdo	4	4%	
		Padronizada	0	0%	
		Sentenciva e finalizadora	2	2%	
<b>Total</b>			<b>96</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas nos questionários e tratadas na pesquisa.**

As diversas leituras do material textual – respostas às questões abertas dos questionários e à primeira questão das entrevistas – permitiram que fosse identificado que a equipe multidisciplinar da PIE, em sua grande maioria, demonstra possuir uma concepção bem alinhada com os referenciais teóricos que fundamentam a avaliação da aprendizagem formativa que é preconizada no Projeto Pedagógico do Curso e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Isso fica claro nos resultados apresentados na Tabela 4, na qual vê-se, também, que 14% das falas dos sujeitos afasta-

se deste conceito, e que alguns sujeitos apresentam uma mescla dos dois conceitos em suas falas. A seguir, veremos o que estes sujeitos falam sobre as concepções da avaliação formativa registradas nas unidades de registros.

Vê-se no discurso dos sujeitos da pesquisa que a unidade “foco na aprendizagem” possui a maior quantidade de indicações, 41%. A percepção dos membros da equipe multidisciplinar da PIE de que a avaliação tenha como foco a aprendizagem dos alunos pode ser vista claramente nas declarações feitas por eles, como se pode constatar em alguns relatos a seguir:

**Professora ANA (questionário):** *“É uma forma de fornecer subsídios para que o aluno compreenda o seu próprio processo de aprendizagem e o funcionamento de suas capacidades cognitivas que serão usadas na resolução de problemas”.*

**Professora MIRIAN (questionário):** *“A avaliação formativa foca a aprendizagem do aluno”.*

**Professora SARA (questionário):** *“É a avaliação que contribui para a formação do aluno, para seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento”.*

**Professora LETICIA (questionário):** *“Avaliação que leva em conta o processo de aprendizagem do aluno, e não apenas suas notas”.*

**Professora SILVIA (entrevista):** *“[...] uma avaliação que engloba mais fatores do que só dar a nota. Então assim, é uma avaliação inicial com diagnóstico de como estão os alunos, onde que eles estão em termo da aprendizagem, como levá-los a chegar ao objetivo”.*

A tomada de decisão, na avaliação formativa representada pela regulação, é uma peça chave, não só no processo avaliativo, mas em todo o processo ensino-aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 68) afirma que sempre “[...] há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, [...], sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo ou assimilar o conteúdo”. Então é importante que os professores tenham a capacidade de fazer alterações em seus planejamentos em função dos *feedbacks* recebidos e da realidade de cada aluno. Esta atitude é responsável pelo sucesso da ação pedagógica e pela aprendizagem dos docentes.

Outra característica que foi muito enfatizada pelo grupo foi a de que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. O que é defendido por autores como Villas Boas (2011, p. 7), que afirma que a avaliação formativa “[...] não se refere simplesmente a técnicas ou instrumentos. Tem significado mais amplo, abrangendo os eventos de avaliação que ocorrem no dia a dia do trabalho escolar”. A avaliação, neste contexto, deixa de ser o término do processo de aprendizagem e passa a ser um processo de busca incessante da compreensão das dificuldades do educando, além de dinamizador de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2009a).

A indicação de que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo ensino-aprendizagem consta de 18% das indicações na unidade de registro “parte do processo ensino-aprendizagem”, como se pode ver nas falas de alguns dos membros da equipe multidisciplinar, destacados a seguir:

**Professora HELENA (entrevista):** *“Bom, a avaliação para mim ela tem que acontecer ao longo do processo, então às vezes eu posso avaliar uma aula, uma discussão, não é só uma avaliação formal em que o aluno às vezes se sente sozinho para fazer isso, para mim avaliação ela é contínua é em todos os momentos”.*

**Professor THIAGO (questionário):** *“Formativa pelo fato de que os alunos são avaliados ao longo do processo de aprendizagem da disciplina e também durante o desenvolvimento das atividades”.*

**Professora VITÓRIA (questionário):** *“Avaliação formativa é aquela que se dá antes ou no decorrer do processo de ensino e aprendizagem”.*

Enquanto isso, a unidade de registro “tomada de decisão” foi um item indicado em 15% dos registros, o que pode ser constatado em algumas falas dos sujeitos, expostas a seguir:

**Professora ADRIANA (questionário):** *“A partir dos dados obtidos nas avaliações devemos tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem”.*

**Professor THIAGO (questionário):** *“[...] onde o aluno e professor recebem feedback antes do término do percurso para que possam tomar novas direções em suas aprendizagens e ensino respectivamente”.*

**Professora TATIANA (questionário):** *“Assim, medidas podem ser tomadas no decorrer do percurso para possibilitar que isso ocorra”.*

**Professor PEDRO (entrevista):** *“Uma avaliação “acompanhativa”, podemos dizer, “acompanhativa” do aluno, seria o feedback para o aluno em relação ao que ele está aprendendo e o ajuste do curso em relação a estes feedbacks”.*

As unidades de registro “individualizada” e “inclusiva” foram responsáveis por 9% e 4%, respectivamente. Na visão de Hoffman (2009b, p. 62), a avaliação formativa

[...] exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, da experiência de vida do aluno.

A preocupação com a individualização da avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem pode ser vista, a seguir, nas falas dos professores:

**Professora HELENA (questionário):** *“[...] avaliação formativa é avaliar a ação do aluno como o sujeito a partir de um novo sistema de aprendizagem, estimulando a autocrítica e mensurando as expectativas, o potencial e as carências do aluno”.*

**Professora ADRIANA (questionário):** *“Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si”.*

**Professora ELIZABETH (questionário):** *“Avaliar formativamente envolve a compreensão de que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes repertórios de conhecimentos. É ter a compreensão que avaliar não é só medir o conhecimento e classificar, avaliar envolve, também, respeitar o tempo de cada indivíduo, reconhecendo que a partir do erro pode-se sempre encontrar o caminho para o acerto”.*

**Professora SARA (entrevista):** *“[...] seria realmente trazer a reflexão, uma avaliação que traga esse momento de reflexão sobre a aprendizagem e, portanto oportuniza uma nova aprendizagem”.*

Apesar de se ter uma grande maioria de indicações que remetem à avaliação formativa, vale ressaltar que existem, intercoradas ao discurso dos professores, algumas falas que nos remetem aos conceitos e procedimentos da avaliação classificatória, como se pode constatar a seguir:

**Professor HUMBERTO (questionário):** “[...] São as formas de avaliarmos o desenvolvimento do aluno quanto à receptividade do conteúdo [...]”.

**Professor THIAGO (questionário):** “Classificatória, ao término das atividades e principalmente da disciplina, quando o aluno recebe uma nota e uma classificação se está apto ou não a continuar no curso”.

**Professora ADRIANA (questionário):** “[...] Inicialmente, precisamos fazer uma avaliação classificatória para selecionar os alunos”.

Após análise das respostas dos membros da equipe multidisciplinar da PIE sobre a suas concepções e percepções sobre avaliação formativa, vê-se que a maioria da equipe encontra-se alinhada com o referencial teórico sobre o tema, demonstrando que utilizam a avaliação formativa em seu cotidiano, apesar de ainda apresentarem, em pequena escala, algumas falas que remetem às referências sobre avaliação classificatória. A sua grande maioria está preocupada em planejar suas avaliações com o foco na aprendizagem do aluno e vendo-a como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, além de utilizar os feedbacks provenientes destas atividades para poderem tomar decisões sobre o andamento de sua disciplina, propor novos percursos para os alunos e, ainda, enxergar a avaliação como um processo que deve levar em conta os conhecimentos e o ritmo da aprendizagem de cada aluno.

O segundo objetivo específico, ao final desta exposição, foi alcançado, que é: **evidenciar e analisar aproximações e afastamentos delineados no discurso dos membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação envolvidos, bem como o referencial teórico delimitado pela pesquisa sobre avaliação da aprendizagem formativa.**



### 7.3 Fazeres Pedagógicos da Avaliação Formativa Realizada pela Equipe Multidisciplinar

Para se evidenciar e traçar um paralelo entre os três pilares da avaliação formativa e o que preconizam, em seus fazeres pedagógicos, os sujeitos desta pesquisa, foram utilizadas para análise as questões da segunda parte do questionário “Perfil e Concepções – Avaliação Formativa” e as respostas da entrevista, semiestruturada, de levantamento de dados “Fazeres Pedagógicos”, as entrevistas, os Mapas de Atividades e as salas virtuais das disciplinas da 3ª entrada da PIE. Os dados do questionário foram exportados do formulário *web* para uma planilha de dados e separados dos dados da primeira parte; as entrevistas foram transcritas e formatadas; as atas das reuniões iniciais, intermediárias e finais foram importadas na íntegra, juntamente com os demais dados, para o software NVivo 10 e categorizados de acordo com a categoria “Pilares da Avaliação Formativa”, descrita no quadro 3.

Cabe aqui, antes de se iniciar a análise da percepção e da práxis da equipe multidisciplinar da PIE quanto à ocorrência de ações ligadas aos pilares da avaliação formativa, responder a uma questão posta no início do projeto: o curso possui algum modelo de apoio ao planejamento de avaliações?

Pelos registros coletados nas entrevistas, feitas com os professores formadores, ficou claro que não há um modelo que direcione o planejamento das avaliações, ou seja, elas são formalizadas nos mapas de atividades e seu planejamento discutido nas reuniões da equipe. A seguir, vamos ver algumas destas falas:

**Professora ROSA (entrevista):** *“Então não existe esse modelo, mas isso é conversado e os professores definem, que tipo de avaliação eles podem propor para que seja aproveitado tanto conteúdo de uma, quanto da outra, e que tipo de trabalho é esse, geralmente são feitos seminários, trabalhos de grupo, projetos que eles apresentam”.*

**Professor THIAGO (entrevista):** *“Não, a gente não tem um modelo exatamente, existe uma orientação mais macro no sentido de que a avaliação, aconteça de uma forma bastante frequente e seja distribuída ao longo do curso, então essa é uma orientação mais geral que a gente tem e nas reuniões a gente*

*vai refinando, não existe uma coisa sistematizada para aplicar a avaliação formativa, não dessa maneira, acredito que com as nossas reuniões, planejamentos e tal, a coisa acaba tendendo por esse lado aí, é o que eu acredito”.*

**Professora MAIARA (entrevista):** *“A gente não tem um modelo de planejamento, o que a gente tem na verdade é o mapa de atividades, esse planejamento ele ocorre, ocorre inclusive de forma interdisciplinar quando gente tem duas disciplinas ocorrendo concomitantemente, a gente faz um planejamento interdisciplinar, e a gente tem alcançados bons resultados com esse planejamento e um deles inclusive, que quando um aluno vai ao polo agora, ele faz uma avaliação única que vale para as duas disciplinas”.*

Em se tratando da percepção dos membros da equipe multidisciplinar da PIE quanto à ocorrência de atividades relacionadas aos três pilares da avaliação formativa, foi analisada a vigésima questão do questionário (questão fechada) que solicitava aos participantes que assinalassem, entre várias opções, aquelas que reconheciam como características da avaliação formativa. O resultado das indicações dos participantes é apresentado na Tabela 5. Estas características foram agrupadas de acordo com os três pilares enunciadas pelos teóricos do assunto. Nela é possível constatar que os itens foram selecionados de forma homogênea, e as atividades relacionadas à regulação representaram 40% das indicações, enquanto que as atividades relacionadas ao *feedback* também representaram 40% das escolhas e já 20% das escolhas foram relacionadas às atividades de autorregularão. Aqui se percebe que houve, por parte dos sujeitos da pesquisa, uma maior identidade com relação às atividades relacionadas à regulação e ao *feedback*.

**Tabela 5 - Características da avaliação formativa assinaladas pela equipe multidisciplinar.**

Pilar	Características sugeridas	Por sujeito		Geral	
		Indicações	%	Indicações	%
Promover a regulação	Levou o professor a alterar sua prática pedagógica.	12	52%	67	40%
	Ocorreu continuamente durante o processo de ensino-aprendizagem.	18	78%		
	Levou o professor a organizar atividades diversificadas para reforçar os conteúdos não aprendidos.	10	43%		
	Incentivou a interação entre os alunos.	17	74%		
	Houve a retomada, pelo professor, dos conteúdos não apropriados pelos alunos.	10	43%		
Proporcionar <i>feedback</i>	A tarefa avaliativa retornou informações para os alunos sobre falhas, dificuldades e êxitos.	16	70%	67	40%
	Orientou os alunos, fornecendo informações do que fazer para vencer suas dificuldades.	17	74%		
	Propiciou o diálogo e partilha entre professor, tutor e aluno.	18	78%		
	A tarefa avaliativa teve idas e voltas, com comentários que ajudaram os alunos a superarem dificuldades.	16	70%		
Instigar a autorregulação	Levou os alunos a refazerem um trabalho/atividade para melhorar a nota.	10	43%	36	20%
	A tarefa avaliativa permitiu que os alunos se conscientizassem de suas dificuldades, estimulando-os a buscarem formas para superá-las.	13	57%		
	Estimulou os alunos a progredir rumo a patamares superiores de aprendizagem.	13	57%		
<b>Total Geral</b>				<b>170</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.<sup>8</sup>**

<sup>8</sup> A soma total de indicações ultrapassa o número total de sujeitos (23), bem como o percentual excede 100%, porque cada um podia indicar vários itens sugeridos.

Dando continuidade a esta discussão, foram analisadas as entrevistas, realizadas de forma individual, que tiveram como objetivo buscar levantar junto aos professores suas reflexões sobre a prática, destacando seus saberes e fazeres sobre a avaliação da aprendizagem formativa na PIE. As entrevistas, depois de transcritas, foram preparadas (figura 8) para serem incluídas e posteriormente categorizadas, no Nvivo 10, de acordo com a categoria “Pilares da Avaliação Formativa”, descrita no quadro 3.

Figura 8 – Codificação de entrevistas no Nvivo 10.

Nome	Fontes	Referência
Alterações do modelo	0	0
Concepção sobre avaliação formativa	0	0
Afastamento do conceito teórico	0	0
Constatação	1	6
Discriminatória	1	1
Foco no conteúdo	1	4
Padronizada	0	0
Setoniva e finalizadora	1	2
Aproximação do conceito teórico	0	0
Foco na aprendizagem	8	39
Inclusiva	3	4
Individualizada	3	9
Parte do processo ensino-aprendizagem	7	17
Tomada de decisão	2	14
Conclusão	5	7
Dificuldades na realização das avaliações formativa	0	0
Pilares da avaliação formativa	0	0

Q1 - Para você, o que é avaliar a aprendizagem na concepção formativa?

**Marize**  
Eu gostaria de saber para você o que seria avaliação da aprendizagem na concepção formativa?

**Thiago**  
Bem no meu entendimento, avaliação formativa, inclusive até lembra a ideia de formação, é uma avaliação que acontece ao longo do processo do ensino aprendizagem, então ao longo dessa formação o professor, ele distribui essa avaliação por todo processo e não simplesmente só no final do processo e isso faz com que o aluno seja até mais meta cognitivo na ideia de se preocupar com a própria aprendizagem, então ele não fica só naquela coisa de estudar o conteúdo, estudar o conteúdo e fazer a avaliação, **mas ele passa a participar da aprendizagem, da avaliação uma vez que ele começa até ter uma visão**

Fonte: Resultado do cadastramento e tratamento de dados no NVivo 10.

Avaliar formativamente é uma prática a ser construída. Não existe uma fórmula mágica ou infalível, porém embrenhar-se por este caminho não significa seguir uma direção desconhecida, pelo contrário, os muitos estudos realizados nesta área têm contribuído para clarificar a natureza da avaliação formativa. Neste item será feita uma análise de como a avaliação formativa está ocorrendo no curso de Pós-graduação em Informática na Educação pelas falas e registros dos membros da equipe multidisciplinar, pela análise dos planejamentos e pela execução do curso nas salas de aula virtuais.

Os dados codificados, originados dos questionários, das entrevistas e das atas das reuniões iniciais, intermediárias e finais, foram organizados e estão demonstrados na tabela 6. Nela, vê-se dos indicadores referentes à avaliação da aprendizagem formativa, que 41% referem-se ao pilar da regulação, enquanto que 42% referem-se ao *feedback* e 17% à

autorregulação. Estes valores seguem a mesma tendência dos dados levantados na tabela 5, que demonstra que as ações de regulação e *feedback* representam 40% cada, enquanto que as ações de autorregulação representa 20% das ações realizadas na PIE.

**Tabela 6 – Pilares da avaliação formativa indicada na práxis da PIE**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Indicações</b>	<b>%</b>	<b>% por Pilar</b>
Pilares da avaliação formativa	Promove a regulação	Acompanha continuamente a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.	33	10%	41%
		Busca conhecer e compreender as condições e concepções prévias dos alunos.	10	3%	
		Gera a interação entre os atores da ação pedagógica.	26	8%	
		Gera a retomada dos conteúdos para propiciar o alcance dos objetivos esperados.	8	3%	
		Leva a pensar e repensar o planejamento da disciplina	27	9%	
		Leva à reflexão da prática pedagógica	22	7%	
		Planeja a ação pedagógica de acordo com cada aluno,	4	1%	
	Proporciona <i>feedback</i>	Devolve informações sobre falhas, dificuldades e êxitos dos alunos.	26	8%	42%
		Gera retorno em tempo hábil	26	8%	
		Orienta os alunos a como superar suas dificuldades.	25	8%	
		Promove a avaliação entre pares sobre as tarefas para facilitar a interação e amadurecimento dos alunos.	8	3%	
		Propicia o diálogo entre tutor, professor e alunos.	17	5%	
		Retorna atividades com orientação do professor ou tutor visando à superação de dificuldades.	7	2%	
		Retorna informações referentes ao desempenho dos alunos. ao professor formador	7	2%	
Retorna informações significativas.	16	5%			

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Indicações</b>	<b>%</b>	<b>% por Pilar</b>
	Instiga a autorregulação	Apresenta, para os alunos, a importância de se ter metas de aprendizagem e quais são as esperadas deles.	15	5%	17%
		Conscientiza os alunos acerca do processo de aprendizagem.	11	3%	
		Contextualiza os problemas.	6	2%	
		Estimula os alunos a alcançarem patamares superiores de aprendizagem.	9	3%	
		Instiga os alunos a participarem e serem responsáveis pela sua aprendizagem	5	2%	
		Preocupa-se em conscientizar os alunos sobre suas dificuldades e estimulá-los a buscar formas de superá-las.	9	3%	
<b>Total</b>			<b>317</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados e tratados na pesquisa.

- **Práxis ligadas à regulação**

Em toda ação educativa, mesmo que pequenos, sempre existe algum tipo de ajuste, quando são efetivadas intervenções destinadas a adequar as estratégias de ensino, a controlar os comportamentos para garantir a coexistência pacífica entre os alunos, a motivar as interações, a criar um ambiente mais propício à apropriação dos conteúdos trabalhados (PERRENOUD, 1999). A avaliação formativa sistematiza essas ações de ajustamento,

[...] levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Portanto, a avaliação formativa traz à tona a ideia de uma regulação intencional, orquestrada para melhor eficiência do processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

A tabela 7 apresenta a proporção em que cada uma das sete unidades de registro foi codificada dentro da subcategoria “Promover a Regulação”. Aqui serão discutidas as duas unidades de registro mais indicadas.

**Tabela 7 - Unidades de registro dentro da subcategoria Promove a Regulação**

Subcategorias	Unidades de registro	Indicações	%
Promove a Regulação	Acompanha continuamente a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.	33	25%
	Busca conhecer e compreender as condições e concepções prévias dos alunos.	10	8%
	Gera a interação entre os atores da ação pedagógica.	26	20%
	Gera a retomada dos conteúdos para propiciar o alcance dos objetivos esperados.	8	6%
	Leva a pensar e repensar o planejamento da disciplina.	27	21%
	Leva à reflexão da prática pedagógica.	22	17%
	Planeja a ação pedagógica de acordo com cada aluno.	4	3%
<b>Total</b>		<b>130</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados e tratados na pesquisa.

No decorrer do processo educativo, além da regulação proativa, efetiva-se a regulação interativa, possibilitada pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno (ALLAL, 1986). “Nesta óptica, todas as interações do aluno – com o professor, com os colegas, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem [...]” (ALLAL, 1986, p. 191). A regulação interativa estimula a participação discente em cada etapa do ensino, contribuindo para sua progressão no curso da aprendizagem. Esta concepção foi constatada em 25% do registro e fica clara nos registros a seguir:

**Professor HUMBERTO (ata de reunião intermediária):** “As atividades estão sendo acompanhadas, e os fóruns estão bem participativos. Tenho constantemente enviado mensagens sobre as tarefas”.

**Professora SILVIA (entrevista):** “[...] eu hoje faço uma planilha com os nomes dos alunos e eu também faço o acompanhamento com eles por disciplina, porque senão eu me perco. Mas é uma coisa bem simples, não é um modelo, é uma

*planilha básica com as minhas observações gerais, aquelas que eu vejo em relação à forma como ele atua, se ele responde se não responde se está passando por algum problema, e outra coluna em relação à aprendizagem como que ele está [...]”.*

**Professor THIAGO (questionário):** “A constatação, através de avaliações parciais, de que os alunos precisariam de mais tempo para executar uma determinada atividade e também para aprender um determinado conteúdo”.

Neder (2000) afirma que acompanhar o aluno significa: saber como ele estuda, que dificuldades apresenta quando busca orientação, como e quando interage com os colegas para estudar, se consulta bibliografias de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se é capaz de relacionar teoria/prática. Na PIE, isso é auxiliado pela ferramenta “Relatório de Atividades”, disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem, visto na figura 9, a qual permite, aos professores e tutores, saberem como anda a participação do aluno na disciplina.

**Figura 9 – Relatório de Atividades disponibilizado no AVA**

Relatório de outline	Relatório completo	Logs de hoje	Todos os acessos	Estatísticas	Nota
<b>Semana 0</b>					
Bem-vindo, Aluno!	2 visitas	Tuesday, 6 November 2012, 23:16 (1 ano 15 dias)			
Vídeo do Professor: orientações iniciais aos Aprendizes Virtuais	3 visitas	terça-feira, 13 novembro 2012, 13:17 (1 ano 9 dias)			
Dinâmica da Disciplina	2 visitas	quinta-feira, 8 novembro 2012, 20:38 (1 ano 14 dias)			
Hora do Cafezinho	13 mensagens	Wednesday, 12 December 2012, 22:56 (344 dias 22 horas)			
Fórum de notícias	-				
Espaço de Interação - CHAT	-				
Acompanhamento da Disciplina de Teorias de Aprendizagem e a Docência no Contexto Digital	2 visitas	Monday, 12 November 2012, 17:31 (1 ano 10 dias)			
Tutores a Distância	3 visitas	Tuesday, 20 November 2012, 08:07 (1 ano 2 dias)			
Tutores Presenciais	1 visitas	terça-feira, 6 novembro 2012, 23:17 (1 ano 15 dias)			

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

A regulação como peça chave, não só no processo avaliativo, mas em todo o processo ensino-aprendizagem, é responsável pelo sucesso da ação pedagógica e pela aprendizagem discente. Como parte das ações pedagógicas é importante que, durante ou ao final da execução das disciplinas, seja pensado e repensado o planejamento destas, visando à melhoria do processo baseado nos *feedbacks* recebidos dos alunos e dos tutores, permitindo, com isso, que as novas ofertas das disciplinas sejam



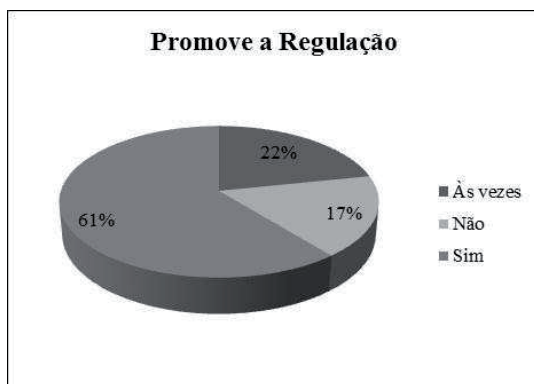
mais que simples repetição das atividades já realizadas, podendo “[...] levar a agir em outras dimensões da situação didática até mesmo na trajetória escolar [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 106). Estas preocupações ficam evidentes nos registros a seguir:

**Professora HELENA (entrevista):** “*Nas reuniões, nós temos a reunião intermediária evidentemente que você vê as dificuldades que os alunos têm, a reunião intermediária é justamente para isso você, é onde você pode mudar o rumo da situação*”.

**Professora SARA (entrevista):** “*Sempre depois que termina a disciplina é feita uma avaliação da disciplina com o professor e tutores e a coordenadora de tutoria, ela faz um resumo, pega o formulário dessa avaliação e dá um retorno para o professor e para os tutores também então você já usa esses elementos para planejar outra edição*”.

**Professora MAIRA (entrevista):** “*São marcadas reuniões com antecedência para que essas disciplinas sejam reeditadas e aí a gente vê o que houve de acerto e de erros na disciplina anterior, os professores têm permanecido isso tem sido bom para gente porque eles têm essa vivência, então eles têm melhorado esse processo juntamente com a designer e trabalhado dentro desse contexto mesmo, dos três juntos, a designer junto com dois professores, com todo histórico que a gente tem em AVA, trabalhar essas melhorias dentro desse processo de avaliação*”.

**Gráfico 7 – Ocorrência de alterações no planejamento inicial das disciplinas da PIE.**



**Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).**

Quanto à realização de ações que ajudem a regulação do processo vê-se, conforme gráfico 7, que 61% dos sujeitos acreditam que estas existam, enquanto que 22% acham que elas ocorrem às vezes e 17%

acreditam que estas não ocorram no curso PIE. As atividades de regulação são peça chave, não só no processo avaliativo, mas em todo o processo ensino-aprendizagem. Para PERRENOUD (1999, p. 89), sempre “[...] há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis”.

Pelo exposto anteriormente, é possível constatar que, no curso de Pós-graduação em Informática na Educação, ocorrem atividades ligadas à regulação do processo ensino-aprendizagem provocadas pelos *feedbacks* recebidos dos tutores e dos alunos, o que pode ser percebido, também, pelos membros da equipe multidisciplinar, visto no gráfico 7. E que, dos registros ligados a este pilar, 25% estavam ligados ao acompanhamento contínuo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; 20% ligados a ações de interação entre os atores da ação pedagógica; 21% ações que levam os professores a pensar e repensar o planejamento de suas disciplinas; 17% levam a reflexões sobre a prática pedagógica; 8% são ações que buscam conhecer e compreender as condições e concepções prévias dos alunos; 6% geram a retomada dos conteúdos para propiciar o alcance dos objetivos esperados e 3% são ações que levam ao planejamento de ações pedagógicas de acordo com cada aluno.

- **Práxis ligadas ao *feedback***

O *feedback* pode ser definido como ações desenvolvidas com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho dos alunos. Ele tem o objetivo de possibilitar a superação da distância entre o nível atual e o de referência, devendo ser de qualidade para se tornar efetivo e cumprir o seu papel formativo, ou seja, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem (BLACK; WILLIAN 1998; VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2011).

Destaca-se aqui, também, a necessidade de que os *feedbacks* fornecidos devam ser constantes e que sejam realmente úteis ao processo de construção do conhecimento do estudante. E, acima de tudo, necessita ser um instrumento a serviço da regulação do processo de ensino-aprendizagem, pressupondo que professores, tutores e alunos possam se beneficiar de suas informações.

Na EaD, os professores e tutores funcionam como facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos e são responsáveis pela orientação pessoal e individual de cada um, o que ocorre principalmente pelos *feedbacks* dados ao alunos. Visando a diminuir a distância transacional, o tutor deve estar em permanente diálogo com os alunos, buscando meios para ajudá-los a compreender o conteúdo e a respectiva relação com os objetivos da aprendizagem.

Para analisar este fazer pedagógico no curso de Pós-graduação em Informática na Educação, foi utilizada a subcategoria “Propiciar *Feedback*”. Para isto, tomou-se por base a tabela 8, na qual está representada a proporção em que cada uma das suas oito unidades de registro, foram codificadas, sendo que somente as duas unidades de registro com maior indicação serão discutidas a seguir.

**Tabela 8 - Unidades de registro dentro da subcategoria Proporcional *Feedback***

Subcategorias	Unidades de registro	Indicações	%
Proporcional <i>Feedback</i>	Devolve informações sobre falhas, dificuldades e êxitos dos alunos.	26	20%
	Gera retorno em tempo hábil.	26	20%
	Orienta os alunos a como superar suas dificuldades.	25	19%
	Promove a avaliação entre pares sobre as tarefas para facilitar a interação e amadurecimento dos alunos.	8	6%
	Propicia o diálogo entre tutor, professor e alunos.	17	13%
	Retorna atividades com orientação do professor ou tutor visando à superação de dificuldades.	7	5%
	Retorna informações referentes ao desempenho dos alunos ao professor formador.	7	5%
	Retorna informações significativas.	16	12%
<b>Total</b>		<b>132</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados e tratados na pesquisa.**

Para analisar este fazer pedagógico no curso de Pós-graduação em Informática na Educação, foi utilizada a subcategoria “Propiciar *Feedback*”. Para isto, tomou-se por base a tabela 8, na qual está

representada a proporção em que cada uma das suas oito unidades de registro, foram codificadas, sendo que somente as duas unidades de registro com maior indicação serão discutidas a seguir.

Para Villas Boas (2011), o *feedback* é representado por ações desenvolvidas por agentes externos com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho de alguém. E é “[...] através dele que os professores comunicam aos alunos seu estado em relação às aprendizagens e às orientações que supostamente o ajudaram a ultrapassar eventuais dificuldades” (FERNANDES, 2011, p. 66). A preocupação com a devolutiva de informações sobre falhas, dificuldades e êxitos dos alunos fica evidente nos registros a seguir.

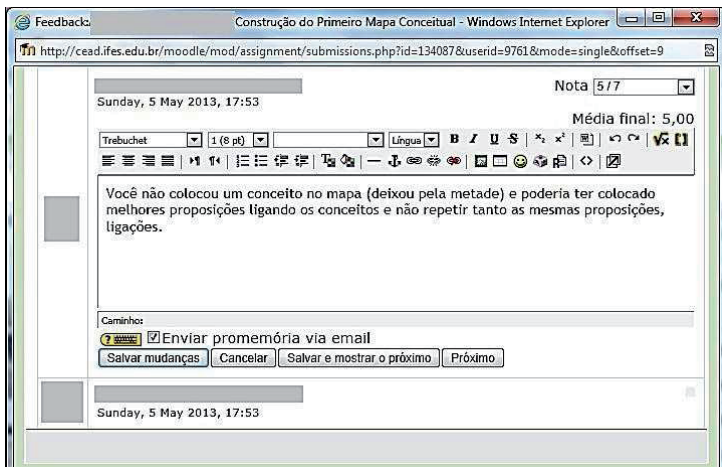
**Professora DENISE (ata de reunião final disciplina D9):** *“Procuro interagir com o grupo e esclarecer dúvidas no Moodle, corrigir as atividades no prazo e participar do chat no horário de atendimento. Na avaliação presencial dei feedback a cada grupo e depois ao final reforcei a necessidade de se fazer as atividades no prazo, esclarecer dúvidas e falei da satisfação em ver os resultados dos trabalhos, porque tivemos mapas muito bem elaborados”.*

**Professora SILVIA (entrevista):** *“Isso aí eu sou a pessoa mais chata, porque eu acho que ele deve ser informado toda semana de como ele está, se ele está excelente é interessante que o tutor diga a ele que ele está excelente. O que agente acaba fazendo é ao contrário, a gente só pega no pé daquele que não está caminhando, então eu costumo pedir aos tutores que dê feedbacks positivos. Acho importante”.*

**Professora VITÓRIA (questionário):** *“O feedback é importante por que em primeiro lugar porque ele se sente assistido. Além disso, se o feedback for para correção de algum mal entendido, isso permite ao aluno refletir sobre o erro. No caso de feedback para elogios, isso motiva os alunos”.*

O ambiente virtual também permite que sejam registrados estes *feedback*, para que os alunos possam acessá-los a qualquer momento e até mesmo acompanhar a evolução de sua aprendizagem. Na figura 10, vê-se a tela de *feedback* de uma atividade da disciplina D9.

**Figura 10 – Tela do *feedback* de uma atividade disponibilizado no AVA**



Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

Outro tema que ficou bem evidente na categorização dos dados foi a preocupação em retornar os *feedbacks* em tempo hábil. Black e Wiliam (2009) afirmam que a avaliação formativa será de pouca ajuda para os alunos se os professores não tiverem disponibilidade para realizar os *feedbacks*, que devem ser dados de forma rápida. Pois, sabe-se “[...] que existe uma relação próxima entre a propensão dos alunos em dar continuidade ou desistir de um curso e o tempo entre a apresentação de tarefas e sua devolução [...]” (MOORE e KEARSLEY, 2010, p. 131). A seguir, vê-se alguns registros que demonstram esta preocupação:

**Professor THIAGO (entrevista):** “A gente tenta fazer com que esse prazo seja menor possível, uma semana no máximo para o aluno receber e dá tempo, é importante que esse feedback seja dado logo para que o aluno possa através dele, mudar o seu trajeto, repensar a forma como ele está aprendendo e isso tem existido muito, tem algumas atividades inclusive, essas interdisciplinares que acontecem desde o início da disciplina até o final”.

**Professora TATIANA (reunião intermediária disciplina D9):** “Reforço a importância do acesso diário à sala da disciplina. Os alunos postam dúvidas e eles já acham muito esperar um dia pela resposta. Quando o tutor fica alguns dias sem acessar o Moodle e leva mais de 24h, aí o aluno se desmotiva, as dúvidas acumulam etc. Porém, maioria dos tutores desta disciplina tem tido acesso muito bom”.

**Professor PEDRO (entrevista):** “*Os tutores e professores devem está disponíveis para os alunos, vamos pensar assim, que é o básico, ou seja, qualquer dúvida que apareça deve ser sanada o mais rápido possível, até para não virar uma bola de neve*”.

Devido à grande importância dada ao *feedback*, principalmente na educação a distância, a percepção da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação de que ações ligadas a este pilar são realizadas com frequência não é novidade. Dos membros da equipe multidisciplinar, 83% afirmam que ocorrem ações ligadas ao *feedback* no curso e 17% afirmam que estas ocorrem às vezes.

E, por tudo que foi exposto até aqui, é possível constatar que no curso de Pós-graduação em Informática na Educação as atividades de *feedback* ocorrem com frequência. E, nos registros ligados a este pilar, constata-se que 20% das indicações estão ligadas a ações de retorno de informações sobre falhas, dificuldades e êxitos dos alunos; na mesma proporção, 20%, estão as ações ligadas ao retorno de *feedbacks* em tempo hábil; 19% estão ligadas à orientação dos alunos a superarem suas dificuldades; as ações ligadas ao diálogo entre tutor professor e alunos representam 13% das ações; o retorno de informações significativas representa 13%; as ações de promoção de avaliação entre pares sobre as tarefas para facilitar a interação e amadurecimento dos alunos representa 6%; já o retorno de atividades com orientação do professor ou tutor visando à superação de dificuldades e o retorno de informações referentes ao desempenho dos alunos ao professor formador representa 5% cada um.

- **Práxis ligadas à autorregulação**

A autorregulação consiste na capacidade que as pessoas têm de planejar, monitorar, avaliar e regular a sua própria ação, voluntária e conscientemente. Esse processo, no entanto, é complexo e envolve elementos internos ao indivíduo, que, por sua vez, são influenciados por aspectos contextuais e, portanto, externos aos sujeitos.

Para que a aprendizagem ocorra é importante que haja “[...] a percepção dos estudantes sobre a lacuna entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a ela, [...]” além

de que é importante saber “[...] o que eles fazem para eliminar a lacuna é atingir o objetivo” (VILLAS BOAS, 2011, p. 25). Para conseguir vencer esta barreira é necessário que haja uma participação ativa, “[...] construtiva e autônoma dos estudantes na aprendizagem, que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objetivo pedagógico ambicionado” (SILVA, SIMÕES e SÁ, 2004, p. 60).

Para apoiar este processo de autorregulação dos alunos é necessário que sejam promovidas ações, por parte dos docentes, no sentido de incentivá-los a repensarem o seu processo de aprendizagem.

As duas unidades de registro com maior indicação na subcategoria “Instiga a Autorregulação” serão discutidas neste item. Na tabela 9 é possível ver a proporção de ocorrência de cada uma destas unidades.

**Tabela 9 - Unidades de registro dentro da subcategoria Instiga a Autorregulação**

Subcategorias	Unidades de registro	Indicações	%
Instiga a Autorregulação	Apresentar para os alunos a importância e as metas de aprendizagem esperadas deles.	15	27%
	Conscientiza os alunos acerca do processo de aprendizagem.	11	20%
	Contextualiza os problemas.	6	11%
	Estimula os alunos a alcançarem patamares superiores de aprendizagem	9	16%
	Instiga os alunos a participarem e serem responsáveis pela sua aprendizagem.	5	10%
	Preocupa-se em conscientizar os alunos sobre suas dificuldades e estimulá-los a buscar formas de superá-las.	9	16%
<b>Total</b>		<b>55</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados e tratados na pesquisa.**

Os alunos devem participar da definição dos critérios de avaliação de seus trabalhos e compreender onde estão em relação à sua aprendizagem. Devem saber o que é esperado deles nesta caminhada, pois, sem saber o rumo que devem tomar, fica difícil a caminhada. Esse envolvimento gera a oportunidade para que o aluno realize uma autoavaliação contínua de seu

trabalho e, com isso, possa ver o seu crescimento, abrindo oportunidade de ele se tornar parceiro dessa importante atividade (VILLAS BOAS, 2011, p. 30).

Ao iniciar uma atividade, os alunos analisam a tarefa a ser realizada, buscam seus conhecimentos prévios, estabelecem os objetivos (dominar a matéria, ter um desempenho aceitável, satisfazer aos outros, etc.) e planejam as estratégias, o tempo e o esforço necessários para o alcance das metas e concretização da tarefa. A seguir serão visto alguns dos registros que comprovam a existência destas ações:

**Professor THIAGO (entrevista):** *“A gente tem que passar com bastante clareza para o aluno os objetivos dessa avaliação, o que se espera do aluno, quais as competências, essa clareza é muito importante para deixar ele como um elemento participativo do processo”.*

**Professora MAIARA (entrevista):** *“Para cada atividade a gente tem um critério de avaliação que são estabelecidos e apresentados para o aluno, então o tutor tem que trabalhar naquele foco”.*

**Professora TATIANA (questionário):** *“O importante é que o aluno seja levado a pensar não apenas em como buscar a solução para o problema mas, também, em quais aprendizados ele obtém aquela atividade, como pode utilizar em sua prática, etc.”.*

No curso de Pós-graduação em Informática na Educação, as atividades avaliativas são acompanhadas de uma descrição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos e sobre como eles serão avaliados. Na figura 11 tem-se o enunciado de uma atividade proposta na disciplina D7.

Outro ponto que, pelo levantamento dos dados, é considerado importante é a conscientização dos alunos acerca de seu processo de aprendizagem. Segundo Hadji (2011, 29), na avaliação formativa o principal objetivo é a aprendizagem efetuada pelo aluno, e para isto é necessária a ajuda do professor e do tutor. Neste sentido, a ambição de ambos é “[...] agir o mais próximo possível daquilo que está sendo construído ‘na cabeça’ daquele que aprende, com todas as dificuldades que isto comporta [...]”.



Figura 11 – Grade de correção de uma atividade da disciplina D7.



GRADE DE CORREÇÃO	Nota Mínima	Nota Média	Nota Máxima
<b>MAPA CONCEITUAL</b>	<b>0 a 03 pontos</b>		
<b>Coerência com as orientações</b> O trabalho responde às questões colocadas pelo enunciado da atividade.	0	0,25	0,5
<b>Embasamento no conteúdo</b> Os mapas apresentam: A relação conceitual da temática do PA e o planejamento do projeto com todas as etapas.	0	0,1	2,0
<b>Clareza e Coerência</b> As ideias são apresentadas de forma clara, sem incoerências.	0	0,25	0,5
<b>COMENTÁRIO</b>	<b>0 a 02 pontos</b>		
<b>Estrutura</b> A(s) resposta(s) apresenta(m): A temática escolhida e sua organização no mapa; A clareza do trabalho;	0	0,5	1,5
<b>Clareza e Coerência</b> As ideias são apresentadas de forma clara, sem incoerências.	0	0,25	0,5

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

Para que os professores e tutores possam tentar ajudar os alunos em seu processo de construção do conhecimento é necessário que eles obtenham “[...] informações úteis para organizar a continuação da sequência de aprendizagem [...]” (HADJI, 2011, p. 30), utilizando estas informações para apoiar estratégias pedagógicas que ajudem o crescimento dos alunos. Preocupações e ações visando a ajudar os alunos a se conscientizarem acerca de seu processo de aprendizagem podem ser constatadas nestes registros:

**Professora HELENA (entrevista):** “*Eu propus dentro da aprendizagem para agente introduzir as teorias para eles irem refletindo como que eles achavam que aprendiam, e quem tinha experiência de sala de aula, como é que eles ensinavam, faziam uma proposta de ensino para os alunos, eu fiz o que com essa atividade, eu peguei fiz uma gravação, um vídeo falando de mim, como eu achava que eu aprendia, qual era as minhas facilidades, as minhas dificuldades, como fazia para trocar com o aluno e que a partir da minha experiência eles pudessem também contar para mim as experiências deles*”.

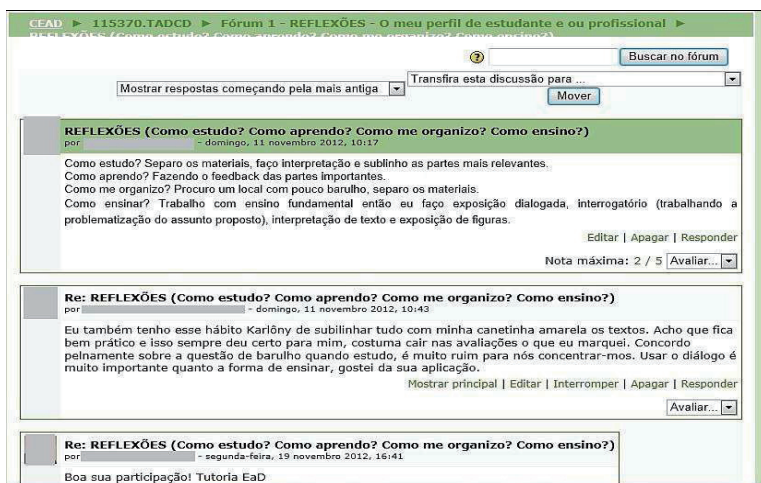
**Professora SARA (entrevista):** “*No caso o aluno ter no feedback do tutor a oportunidade dele está pensando sobre o que ele fez e está melhorando isso, usando isso posteriormente*”.

então seja em refazer aquela própria atividade ou em usar isso de uma forma na construção de outra atividade”.

**Professor THIAGO (questionário):** “Havia uma reflexão maior sobre a sua aprendizagem principalmente porque eram os seus próprios pares que emitiam o feedback alertando-o sobre os problemas encontrados na sua resposta”.

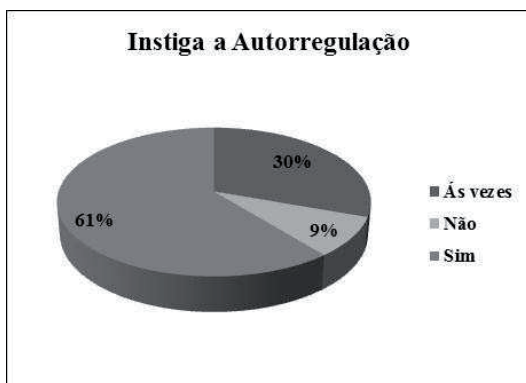
Temos, na figura 12, o exemplo de um fórum que foi utilizado para que os alunos discutissem os temas: “Como estudo? Como aprendo? Como me organizo? Como ensino?”.

**Figura 12 – Fórum da disciplina D4 sobre processos metacognitivos**



Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

**Gráfico 8 – Ocorrência de atividades de incentivo à autorregulação dos alunos da PIE.**

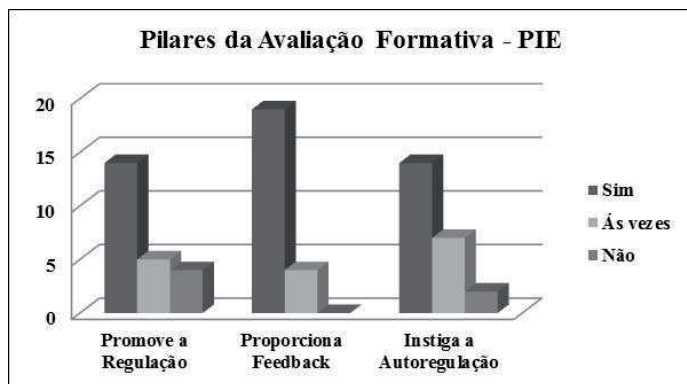


Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Na tabela 9, têm-se os resultados associados às unidades de registro da subcategoria “Instiga a Autorregulação” na qual pode-se constatar que 27% das indicações estão ligados à ação de apresentação, para os alunos, sobre a importância da aprendizagem e as metas esperadas deles. Já as ações de conscientização dos alunos acerca do seu processo de aprendizagem representam 20% das indicações. As indicações ligadas ao estímulo dos alunos para alcançarem patamares superiores de aprendizagem representam 16% das indicações, e, a preocupação em conscientizar os alunos sobre suas dificuldades e estimulá-los a buscar formas de superá-las, também representam 16% das indicações. As indicações associadas a necessidade de contextualizar os problemas para os alunos representam 11% e por fim 9% das indicações referem-se a ações que instiguem os alunos a participarem e serem responsáveis pela sua aprendizagem. Pelo exposto, é possível constatar que no curso de Pós-graduação em Informática na Educação ocorrem atividades ligadas à autorregulação do processo ensino-aprendizagem.

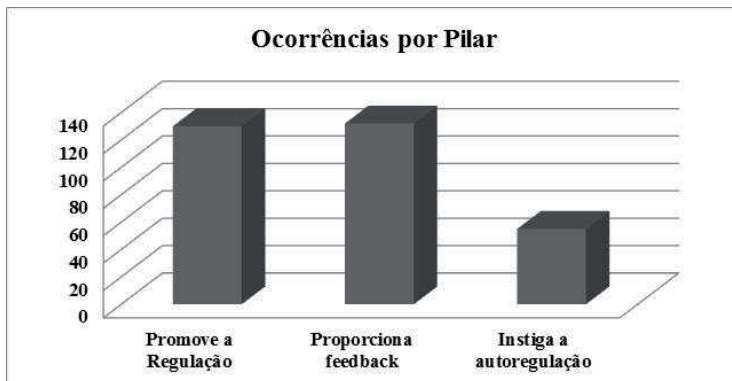
Neste ponto, já é possível verificar que as percepções sobre a ocorrência dos pilares da avaliação formativa, da equipe multidisciplinar do curso, indicadas nas respostas nos questionários que se encontram expostas no gráfico 9, são compatíveis com a práxis existente no curso que foi levantada nas atas de reunião, nos mapas de atividades, nas entrevistas e nos questionários, conforme demonstrada no gráfico 10.

**Gráfico 9 – Percepção dos membros da equipe multidisciplinar sobre a ocorrência dos pilares da avaliação formativa**



Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

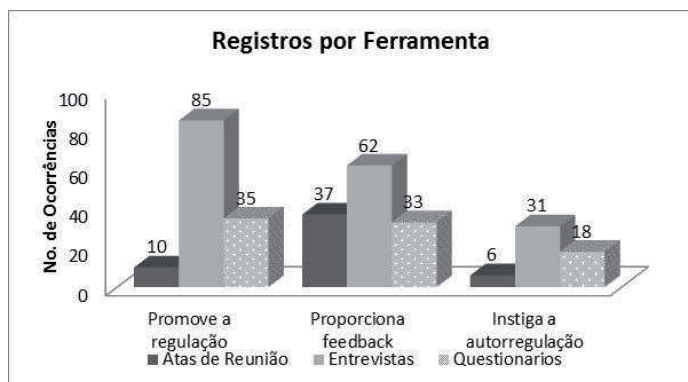
Gráfico 10 – Indicações de ocorrência de ações dos pilares da avaliação formativa na PIE



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados tratados no software NVivo 10.

A triangulação e análise dos dados oriundos de diversas fontes, como as atas de reunião, as salas virtuais, os questionários e as entrevistas (gráfico 11), permitem-nos afirmar que a avaliação formativa é uma realidade no curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Ifes. Pode-se afirmar, também, que as ações de regulação e *feedback* ocorrem na mesma proporção no curso, embora, na percepção da equipe multidisciplinar, as ações de *feedback* ocorram com maior frequência. Com relação às ações ligadas à autorregulação, estas ocorrem no curso com menor frequência, o que, também, foi confirmado na percepção da equipe multidisciplinar.

Gráfico 11 – Indicações de ocorrência levantadas por pilar x ferramenta de levantamento de dados



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados tratados no software Nvivo 10.

Para apoiar as ações ligadas aos pilares da avaliação formativa, as reuniões iniciais, intermediárias e finais foram citadas como de suma importância, o que pode ser visto nestas declarações a seguir:

**Professora ROSA (entrevista):** *“Nós temos três reuniões para operacionalização, antes nós nos reunimos com os professores e organizamos como vai acontecer, como os conteúdos vão ficar distribuídos, na articulação com os tutores, nós fazemos a reunião inicial, nesta reunião inicial, a sala já está pronta, o conteúdo já está organizado e planejado, [...] nós estamos com todas as semanas diante de nós eu organizo junto com os tutores como vai ser essa operacionalização, isso tudo é combinado na reunião inicial, quando passa duas, três semanas, na terceira semana tem a reunião intermediária, que aí nós vamos ver como está acontecendo, se tem algum problema no polo, se agente está com algum problema de tutor, se algum tutor precisou se ausentar, enfim como estão os alunos”.*

**Professor THIAGO (entrevista):** *“A forma mais sistematizada acontece através das reuniões, nós temos uma reunião intermediária na disciplina, a disciplina dura digamos seis semanas, tem um reunião inicial, intermediária e uma final, essa reunião intermediária ela serve para dar esses feedbacks para gente a respeito de como os alunos estão fazendo as atividades, não é uma coisa processual mas acaba sendo ali concentrada nessa única reunião intermediária, porque a reunião final a disciplina já acabou mesmo, então não seria o caso de fazer algo a partir dos dados e a reunião inicial é mais um ponta pé inicial, acho que é uma coisa que poderia ser pensada, repensada para que se pudesse ser um pouco mais assim diluída ao longo do processo”.*

**Professora LETICIA (entrevista):** *“[...] assim você ter uma reunião inicial eu acho extremamente importante e no meio da ainda para corrigir, tomar uma postura de alguma coisa que possa não está legal na disciplina ... dependendo do perfil do aluno a gente dá alguma coisa... perfil da turma, eu acho que mudou para melhor, a gente está minimizando os problemas através dessas três reuniões”.*

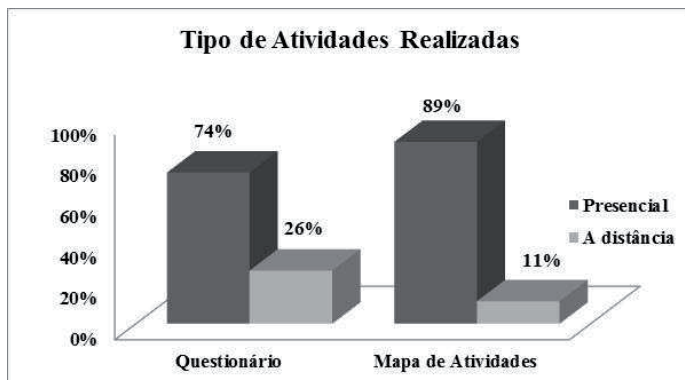
Com esta exposição conseguiu-se alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa, que é: **traçar um paralelo entre os principais pilares da avaliação formativa descritos no referencial teórico delimitado nesta pesquisa e a práxis da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação.**

## 7.4 Percepções Gerais Sobre a Avaliação Formativa

Aqui serão analisadas e relatadas as percepções gerais sobre a avaliação formativa descrita pela equipe multidisciplinar da PIE coletadas nas entrevistas e nos questionários.

Os dados obtidos nos questionários demonstram que os sujeitos da pesquisa informaram que 74% das atividades avaliativas realizadas na PIE ocorrem mais a distância, enquanto que 26% acham que elas ocorrem a distância e de forma presencial na mesma proporção. Nos levantamentos realizados nos Mapas de Atividades, esta tendência informada pelos membros da equipe multidisciplinar da PIE se faz também presente, como constatado no gráfico 12, que demonstra que 89% das atividades, registradas nos mapas de atividades, estavam previstas para serem realizadas a distância, enquanto que 11% estavam previstas para serem realizadas de forma presencial.

Gráfico 12 – Previsão de realização de atividades na 3ª oferta do curso PIE (turma 2010)



Fonte: Resultado da análise dos Mapas de Atividades da 3ª oferta da PIE (turma 2012).

Para os membros da equipe multidisciplinar da PIE, as atividades avaliativas são 9% realizadas de forma individual, sendo que 43% acreditam que elas são executadas mais em grupo, enquanto que 48% afirmam que elas são executadas individualmente e em grupo na mesma proporção (gráfico 13).

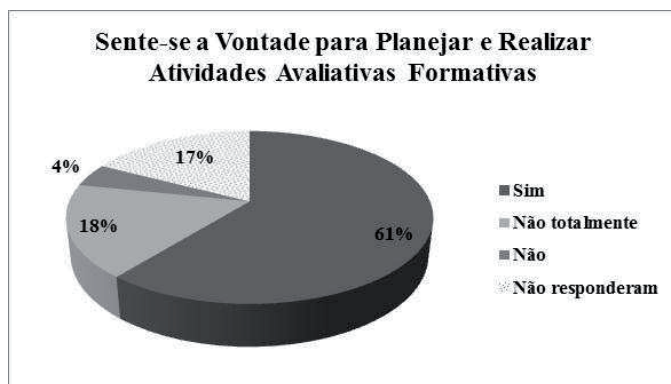
**Gráfico 13 – Formas de realização das atividades avaliativas na PIE segundo os membros da equipe multidisciplinar**



Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

A análise feita nos Mapas de Atividades demonstra o contrário, que as atividades propostas nos mapas são 70% planejadas para serem realizadas de forma individual e não em grupo, como 43% da equipe multidisciplinar afirma. Isso pode estar ligado ao fato de que as atividades em grupo, principalmente as interdisciplinares, ocupam uma grande parte do tempo dos alunos, mas não equivalem a maioria das atividades em número.

**Gráfico 14 – Familiaridade dos membros da equipe multidisciplinar com a avaliação formativa.**



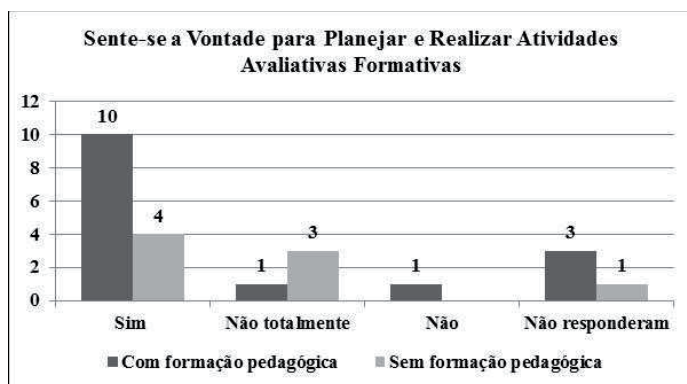
Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Quanto à familiaridade que os sujeitos da pesquisa possuem com a avaliação formativa, vê-se que a equipe do curso de pós-graduação em Informática na Educação sente-se à vontade para planejar e executar

atividades avaliativas formativas. Vê-se, no gráfico 14, que 61% sentem-se à vontade, mas 18% não se sentem totalmente à vontade em planejar e realizar atividades avaliativas, enquanto que somente 4% afirmaram que não se sentem à vontade em planejar e executar este tipo de avaliação.

Analisando ainda as respostas deste grupo, no gráfico 15 constata-se que o grupo que possui formação pedagógica se sente mais à vontade em planejar e realizar atividades avaliativas formativas com seus alunos.

**Gráfico 15 – Familiaridade dos membros da equipe multidisciplinar com a avaliação formativa que possuem formação na área pedagógica.**



Fonte: Questionário Avaliação da Aprendizagem, aplicado à equipe da PIE (turma 2012).

Foram sondados, junto aos sujeitos da pesquisa, que aspectos dificultam a realização de avaliações formativas na PIE, e os principais pontos levantados foram os vistos na tabela 10.

**Tabela 10 – Aspectos que dificultam a realização de avaliação formativa na PIE**

Unidades de registro	Indicações	%
Enraizamento da avaliação classificatória	1	4%
Heterogeneidade dos alunos	1	4%
A modalidade de ensino	1	4%
O planejamento prévio	4	17%
Quantidade de tarefas e tempo para corrigi-las	11	46%
Relação quantitativa entre tutor x aluno	6	25%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados e tratados na pesquisa.



Os três pontos mais citados foram: os problemas relacionados à quantidade de tarefas e o tempo para corrigi-las (46%), seguido da quantidade de alunos atendidos por tutor (25%); depois pela necessidade de realização de um planejamento prévio (17%); por fim, na mesma proporção (4%), pelos problemas de enraizamento da avaliação classificatória, a heterogeneidade dos alunos e a modalidade de ensino.

A preocupação com a quantidade de tarefas a serem realizadas e o tempo para corrigi-las, fatores estes externados pela equipe multidisciplinar, estão intimamente ligados ao tempo em que cada disciplina é executada, 6 semanas. No gráfico 16 vê-se que a média de atividades por disciplina é de 13, isso dividido por 6 semanas, gera uma em média 2,2 atividades por semana. Mas aqui se tem o agravante de que as disciplinas ocorrem em grupos de três, então isso gera 6,6 atividades por semana para serem corrigidas por cada tutor, que atende a 40 alunos. Esta preocupação foi externada pelos membros da equipe multidisciplinar, demonstrada nos registros a seguir:

**Professora ELIZABETH (ata de reunião final da disciplina D6):** *“A turma, em geral, é participativa e interessada. Alguns reclamaram do excesso de atividades na disciplina que exige um esforço de autoaprendizagem”.*

**Professora MAIRA (entrevista):** *“[...] a gente tem um problema muito grande que é a questão do prazo das disciplinas, a gente tem seis semanas, então nosso tempo é muito restrito. A gente começa planejando a disciplina e introduz a disciplina aí a gente tem três semanas e a nossa preocupação é avaliar o trabalho do tutor para dar tempo ainda se for possível fazer uma correção”.*

**Professora SARA (questionário):** *“Uma quantidade menor de atividades avaliativas por disciplinas, e mais atividades Inter e transdisciplinares que cruzassem todo o tempo das disciplinas”.*

A quantidade de alunos atendidos por tutor é uma preocupação real, que pode ser constatada no depoimento da professora Silvia, que afirma que *“Aspectos políticos da UAB (estrutura fragmentada do papel docente, quantidade de alunos, pressão para evitar a evasão, etc.)”* (**Professora SILVIA, questionário**) são empecilhos à execução de avaliações formativas.

**Gráfico 16 – Número de atividades programadas por disciplina na 3ª oferta da PIE.**



**Fonte: Resultado da análise dos Mapas de Atividades da 3ª oferta da PIE (turma 2012).**

A quantidade excessiva de alunos a serem atendidos é realmente um aspecto que pode prejudicar a realização das tarefas avaliativas formativas, uma vez que, para realizá-las de forma coerente e eficiente, é necessário que os *feedbacks* não sejam padronizados para todos, tendo em vista que cada aluno tem suas próprias dificuldades (Black e Wiliam, 2009). E, também, que o professor é quem deve guiar o aluno, acompanhá-lo e apoiá-lo no sentido de envolvê-lo com seu processo formativo, fomentando a reflexão e a autocrítica, que lhe permitam aprender a valorar, criticar e refletir sobre o seu próprio trabalho (ZIMMERMAN et al., 2005). E sempre enxergando seu aluno de forma individualizada, e então, para isso necessita-se de certo tempo para se dedicar a cada um.

O outro aspecto levantado foi a realização de um planejamento prévio, o que vemos nas falas do professor Humberto: “*A atividade já é fechada*” (**Professor HUMBERTO, questionário**), e da professora Vitória: “*O planejamento em EaD às vezes engessa um pouco o processo de ajustes*” (**Professora VITÓRIA, questionário**). Estas falas não são constantes para todos os professores, já alguns acham que isso não atrapalha, e outros se sentem à vontade para alterar seus planejamentos prévios, não sendo uma prática constante e nem incentivada pela equipe de coordenação da PIE, como constatado na fala da professora Sara:

**Professora SARA (entrevista):** “[...] então já nessas primeiras tarefas você consegue ter uma dimensão do que precisa ser realmente trabalhado e aí às vezes você modifica alguma coisa

*no planejamento da disciplina acrescenta, por exemplo, outros exemplos, que não havia anteriormente na sala, acrescenta outros arquivos na biblioteca da sala e as vezes eu coloco explicações nos fóruns de notícias por exemplo quando eu vejo que é uma questão que está atravessando assim vários alunos na disciplina”.*

Resumindo, com base nas percepções gerais e nas familiaridades que a equipe multidisciplinar da PIE possui com a avaliação formativa, pode-se dizer que: o grupo afirma que mais da metade (74%) das atividades avaliativas, do curso, são realizadas a distância, e que, quanto à maneira como elas são realizadas, o grupo encontra-se dividido, pois 34% acredita que as atividades são realizadas mais em grupo, enquanto que 48% acredita que elas sejam executadas tanto de forma individual como em grupo na mesma proporção, sendo que esta divisão de opinião pode estar ligada mais à disciplina a qual os sujeitos estão ligados do que propriamente ao curso. Na equipe multidisciplinar da PIE, 61% afirmaram que se sente à vontade em planejar e realizar atividades avaliativas formativas com seus alunos, e que, deste grupo, 71% possui formação pedagógica. E quanto às dificuldades do grupo em relação à realização de atividades avaliativas destacam-se três pontos: a quantidade de tarefas e o tempo para corrigi-las (33%), a necessidade de realização de um planejamento prévio (27%) e a quantidade de alunos atendidos por tutor.

E, quanto às suas principais preocupações com a realização deste tipo de avaliação, foram três os pontos mais citados: o primeiro foi os problemas relacionados à quantidade de tarefas e o tempo para corrigi-las (46%); seguido pela preocupação com a quantidade de alunos atendidos por tutor (25%) e pela necessidade de realização de um planejamento prévio (17%). Outros problemas citados na mesma proporção (4% cada) foram: o enraizamento da concepção classificatória de avaliação, tanto dos professores como dos alunos; a heterogeneidade existente entre os alunos; e a modalidade de ensino.

## **8 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Neste capítulo será descrito o processo de construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa. O Modelo foi construído de forma coletiva, com base no referencial teórico delimitado nesta pesquisa e apoiado por um grupo-focal formado pelos membros da equipe multidisciplinar do curso PIE que foram convidados para participar desta fase de forma voluntária.

A ligação entre o referencial teórico e a construção coletiva do modelo é uma das características da pesquisa-ação, citadas por Thiollent (2011, p. 61) ao afirmar que,

[...] quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação. [...] Nesta concepção, a pesquisa não é limitada aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórica conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto.

### **8.1 Operacionalização do grupo focal**

O objetivo central do grupo focal é promover a discussão em grupo visando a identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. O fato dos participantes saberem e compreenderem as opiniões de outros membros do grupo ajuda-os a formarem sua própria opinião sobre o tema. Os objetivos específicos do grupo focal variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Em pesquisas explicativas, que é o caso deste trabalho, seu propósito é gerar novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador (VAUGHN et al., 1996).

A utilização desta técnica foi escolhida partindo do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e

profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais, ou seja, a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais. Além de que “[...] grupos focais são produtivos para abordagens de pesquisa-ação” (BARBOUR, 2009, p. 51).

Para o autor, “Grupos Focais podem ser úteis para a aproximação dos ‘pouco acessíveis’ e os potencialmente relutantes” (BARBOUR, 2009, p. 51), e cabe aos pesquisadores que usam esta ferramenta serem “[...] flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação [...]” (BARBOUR, 2009, p. 75). Então, nesta pesquisa optou-se pelo uso do grupo focal *on-line* para facilitar a participação dos membros da equipe multidisciplinar da PIE que se encontram em cidades diversas e trabalham em instituições diferentes. Esta técnica está sendo utilizada por várias empresas de marketing internacionais, como Greenfiled Online, Harris Black International, e NPO Interactive, com sucesso (MONOLESCU e SCHIFTER, 2000).

## **1. Etapas de operacionalização do grupo focal**

Esta técnica é considerada válida pelos pesquisadores porque segue as seis etapas que orientam um processo de grupo de foco: a formulação da pergunta, a seleção de participantes, a utilização de um protocolo de indução, a condução do grupo de foco, a análise de dados e o relato dos resultados (BROTHERSON, 1994).

### **a) Formulação da pergunta**

O objetivo da discussão deste grupo focal foi o de validar, junto à equipe multidisciplinar da PIE, um primeiro modelo que represente a avaliação formativa praticada na PIE e, juntamente com o grupo, propor melhorias a este modelo até chegar a uma versão final construída coletivamente.

## **b) Seleção de participantes**

Barbour (2009, p. 87) nos afirma que “[...] uma vez que o grupo será a principal unidade de análise na pesquisa com grupos focais, faz sentido convocá-los para facilitar comparações, ao garantir que membros do grupo compartilhem pelo menos uma característica importante [...]”. Para a participação do grupo focal foram convidados todos os membros da equipe multidisciplinar da PIE.

Para provocar e instigar as discussões entre os membros da equipe multidisciplinar da PIE, foi criada uma sala virtual, que funcionou como um guia, intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa”. Os vinte e seis participantes foram incluídos na sala virtual e, posteriormente, receberam uma mensagem eletrônica, individual, explicando os objetivos do grupo focal e da pesquisa e convidando-os a participarem do estudo. A participação foi voluntária e, dos 26 (vinte e seis) convidados, 16 acessaram a sala virtual. Nesta sala só puderam participar os membros da equipe multidisciplinar que foram inscritos pela pesquisadora, pois, para acessá-la, eles precisavam entrar com sua identificação pessoal.

## **c) Utilização de um protocolo de indução**

A sala virtual foi dividida em quatro tópicos: Carta de Apresentação aos Participantes do Grupo Focal; Termo de Consentimento Livre Esclarecido; Bases para a Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa; e Contribuições do Grupo Focal.

No tópico “Bases para a Construção do Modelo”, foram apresentadas as referências utilizadas para a construção do modelo preliminar; e no tópico “Contribuições do Grupo Focal”, foram incluídas questões e materiais de estímulo aos debates. Foram criados quatro fóruns de discussão para tratar dos temas: Descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativo na PIE e suas relações; Descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas; Descrição das relações entre estes pilares da avaliação formativa do modelo; e Sugestões Gerais sobre o Modelo Conceitual de

Avaliação Formativa para a PIE. Esta divisão foi pensada para facilitar a tarefa de análise dos resultados.

Os fóruns foram criados com a característica de não permitirem a criação de subtópicos, isso para que todos os comentários sobre o tema ficassem visíveis a todos os participantes do grupo, o que facilitou a condução do processo.

#### **d) Condução do grupo de foco,**

A sala virtual ficou disponível para a participação dos membros da equipe multidisciplinar por 10 dias, sendo que a base de comunicação entre os membros foi o fórum de discussão, uma ferramenta assíncrona que permite a participação de qualquer lugar e em qualquer hora. Podemos, então, considerar que o grupo teve tempo suficiente para pensar e repensar a sua opinião e a dos colegas.

A sala teve a pesquisadora como moderadora das discussões com o objetivo de garantir que os participantes conversassem entre si em vez de somente interagir como a pesquisadora (BARBOUR, 2009). Estas discussões ocorreram em quatro fóruns, já descritos anteriormente.

#### **e) Análise de dados**

O uso do fórum permite que todas as manifestações sejam consideradas e as interações entre os participantes levadas em conta. Após o encerramento do prazo de participação dos membros do grupo, estas interações foram extraídas do ambiente virtual no formato de páginas Web utilizando o NCapture, ferramenta própria para importação de fóruns de discussão do aplicativo NVivo.

Então, estes arquivos foram importados para o Nvivo (figura 13) e analisados pela pesquisadora, que, com base neles, construiu um novo desenho para o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, bem como uma nova descrição textual do mesmo.

Figura 13 – Tela do Nvivo com importação dos fóruns.



Fonte: Projeto de pesquisa no Nvivo.

## f) Relatar os resultados

A utilização de grupos focais fortalece a ideia do desenvolvimento comunitário que emprega os métodos de pesquisa dialógicos defendidos pelo educador Paulo Freire (2011c). Para isso, o novo modelo foi apresentado aos membros da equipe multidisciplinar no Seminário de Apresentação e Validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para PIE. Para este seminário, foram convidados os 26 (vinte e seis) membros da equipe multidisciplinar, sendo que destes, 20 (vinte) compareceram e tiveram a oportunidade de, após a apresentação da nova versão do modelo, fazer perguntas e contribuir, mais uma vez, com a construção final do modelo.

Neste seminário foram feitas, ainda, algumas considerações, as quais foram incluídas na versão final do modelo. A participação do grupo nesta construção foi cooperativa, podendo assim dizer que os atores envolvidos no processo não trabalharam sozinhos ou isolados no processo de construção do modelo, compartilharam, sim, ideias em rede, de modo que aquilo que uma pessoa construiu pode estar aberto ao público para discussão e, até mesmo, edição. Passa-se, então, a um processo de construção coletiva, no qual todos os envolvidos podem interagir e construir, de maneira conjunta, novos conhecimentos.



## 2. Descrição da sala virtual utilizada pelo grupo focal

Para facilitar a construção coletiva do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para PIE, foi criada uma sala no ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Ifes denominada “Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa”. Esta sala, antes de ser liberada para os participantes, foi testada pela professora Isaura Alcina Martins Nobre, coordenadora do curso e doutora em educação, que fez algumas considerações sobre a forma e o conteúdo da sala que foram aceitas pela pesquisadora. Após as alterações, a sala foi liberada para os membros do grupo focal.

Esta sala foi dividida em cinco tópicos, a saber: “Carta de Apresentação aos Participantes do Grupo Focal”; “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”; “Bases para a Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa”, “Contribuições do Grupo Focal” e “Referencial Teórico sobre Avaliação Formativa”.

O primeiro tópico, “Carta de Apresentação aos Participantes do Grupo Focal”, visto na figura 14, teve o objetivo de apresentar ao grupo a pesquisadora, o objetivo do estudo, o tempo de permanência no ar da sala e os agradecimentos finais.

**Figura 14 – “Carta de Apresentação aos Participantes do Grupo Focal”**

**Programação**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

**Carta de Apresentação aos Participantes do Grupo Focal**

Na condição de aluna do programa de Doutorado en Ciencias de la Educación da Universidad del Norte, dando continuidade a minha pesquisa, gostaria de convidá-lo(a) a participar do **grupo focal**, formado por integrantes da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Informática na Educação (PIE), que fará parte da pesquisa intitulada "Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Planejamento de Avaliação Formativa no Ifes", a qual estou realizando sob orientação do Professor Prof. Dr. Epifanio Davi de Souza Santos.

O objetivo deste estudo é propor um modelo conceitual de avaliação, com base nos conceitos norteadores da avaliação formativa, para isso, este grupo focal será apoiado por um fórum de discussão que coletará as sugestões de alterações do modelo apresentado para que com estas contribuições se possa chegar a um modelo final.

O fórum ficará no ar por 10 dias, a sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a realização deste estudo, possibilitando a construção coletiva do modelo proposto.

Nenhuma postagem que possa identificar qualquer participante será publicada. Se houver a necessidade de citações de depoimentos, pseudônimos serão usados para proteger a privacidade dos participantes.

Agradeço sua colaboração,

Doutoranda - Marize Lyra Silva Passos

Professor orientador da pesquisa - Prof. Dr. Epifanio Davi de Souza Santos

**Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.**

A apresentação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal” foi o segundo tópico da sala e teve o objetivo de esclarecer que a participação no grupo era voluntária, além de informar, também, sobre a garantia do anonimato dos participantes, caso fosse necessária a publicação de informações sobre os comentários realizados na sala (figura 15).

**Figura 15 – “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal”**

1	TCLE	<input type="checkbox"/>
<hr/> <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL</b> <hr/>		
<p>Eu, participante do curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Ifes, aceito participar do <b>grupo focal</b>, realizado com o apoio de um fórum de discussão, na pesquisa intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Planejamento de Avaliação Formativa no Ifes”, realizada por Marize Lyra Silva Passos, aluna do programa de Doutorado em Ciências de la Educación da Universidad del Norte.</p> <p>Entendo que a proposta desta técnica de coleta de dados é fornecer subsídios para a construção do modelo conceitual de avaliação formativa para ser utilizado pela equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE).</p> <p>Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou acadêmico. Ainda, fui informado(a) que minha privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados sem identificação dos participantes.</p> <p>Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo participando do grupo focal será realizado com o apoio deste fórum de discussão.</p>		

**Fonte:** <http://cead.ifes.edu.br>.

O tópico “Bases para a Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa”, visto na figura 16, foi o terceiro tópico apresentado. Nele, foram descritas, de forma sucinta, as bases utilizadas para a construção do modelo preliminar, a representação gráfica do modelo, o objetivo de sua construção e a estruturação da versão textual, a qual será apresentada no tópico “Contribuições do Grupo Focal” que é composto por vários fóruns.

## Figura 16 – “Bases para a Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa”

### BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

E

A abordagem sociocultural que é a base do curso PIE para a qual “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p. 24) e “[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011a, p.26). E, nesta abordagem a “[...] avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (MIZUKAMI, 2011, p. 102) o que irá oportunizar a professores e alunos saberem quais as suas dificuldades e progressos.

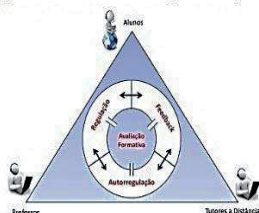
Para a execução da avaliação formativa baseada nesta abordagem é necessário que haja um planejamento prévio que sistematize, organize e programe o funcionamento dos diversos elementos inter-relacionados.

O modelo conceitual se propõe a reforçar e potencializar a atitude avaliativa do professor, uma vez que o ajudará a se conscientizar sobre os seus pressupostos e garantir a eficiência e a qualidade do planejamento das atividades avaliativas com fins formativos.

O modelo conceitual de avaliação formativa proposto, contexto desta pesquisa, ilustrado na Figura 1, bem como os relacionamentos entre seus elementos, é derivado de:

- a análise do referencial teórico sobre avaliação formativa e os pilares que a sustenta;
- a análise dos mapas de atividades e as atas das reuniões iniciais, intermediárias e finais das disciplinas da PIE;
- a observação e análise das salas virtuais das disciplinas da PIE;
- a análise e discussão das entrevistas e questionários realizados com os sujeitos da pesquisa.

Figura 1 - Modelo conceitual da avaliação formativa para a PIE.



Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

O quarto tópico, construído com o objetivo de fomentar as discussões sobre o modelo a ser criado, foi o: “Contribuições do Grupo Focal”. Este item foi composto por quatro fóruns (figura 17), a saber:

1. Descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativo na PIE e suas relações;
2. Descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas;
3. Descrição das relações entre estes pilares da avaliação formativa do modelo;
4. Sugestões gerais sobre o modelo conceitual de avaliação formativa para a PIE.

**Figura 17 – “Contribuições do Grupo Focal”**

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO FOCAL

A versão textual do modelo conceitual da avaliação formativa está estruturada em três itens:

- descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativa na PIE e suas relações;
- descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas;
- descrição das relações entre estes pilares;

Para cada uma dos itens é apresentado um fórum específico, com a sua descrição de cada item com o objetivo de os apresentar e abrir espaço para sugestões e discussões com os sujeitos de pesquisa.

O objetivo da discussão deste grupo focal é saber se vocês concordam com o modelo apresentado, ou seja, se ele representa a avaliação formativa prática da PIE e como podemos melhorar esta propostas.

A partir destas discussões será construído a versão final do modelo.

- Descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativa na PIE e suas relações.
- Descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas.
- Descrição das relações entre estes pilares da avaliação formativa do modelo.
- Sugestões Gerais sobre o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a PIE

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

O quinto, e último, tópico teve o objetivo de fornecer caminhos para que os membros do grupo focal pudessem, caso quisessem, aprofundar seus conhecimentos sobre o referencial teórico utilizado na pesquisa, o qual serviu de base para a construção do modelo preliminar (figura 18).

**Figura 18 – “Referencial Teórico Sobre Avaliação Formativa”**

REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Lúcia; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. Avaliação formativa num ensino diferenciado. Tradução Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210.

ARREDONDO, S. C. Compromiso de la Evaluación Educativa. Madrid: Espanha. Pearson Educación, 2002.

BLACK, P. WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. Vol. 5, no. 1, p. 7-74. 1998.

\_\_\_\_\_. Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, v. 21, n. 1, p. 5-31, fev. 2009. Disponível em: <[http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment\\_12262012101200.pdf](http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91672006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91672006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Textos Editores, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ui.pt/handle/10451/5509>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

HADJLI, C. Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como? (visando um ensino com orientação construtivista). Pinhais, Editora Melo, 2011.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183p.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org). Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/articulo/viewArticle/1684>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução: Rosa, E. F. da F. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p. Reimp. 2010.

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

A seguir, será detalhado o tópico “Contribuições do Grupo Focal” e seus fóruns. O primeiro fórum deste tópico, “Descrição dos atores

envolvidos no processo de avaliação formativo na PIE e suas relações“, teve o objetivo de descrever os atores envolvidos no processo de avaliação formativo na PIE e suas relações, e foi dividido em dois subtópicos de discussão, a saber: “Atores envolvidos” e “Relação entre os atores”, sendo que em cada um deles foi feita uma breve descrição textual sobre o tema.

O segundo fórum, “Descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas”, teve como objetivo a discussão do que são os três pilares que apoiam a avaliação formativa - a regulação, o *feedback* e a autorregulação - e que tipo de atividades apoiam cada um destes pilares. Este fórum foi dividido em três subtópicos: “Regulação”, “*Feedback*”, “Autorregulação”. Na figura 19, vê-se parte das discussões realizadas no subtópico “*Feedback*”.

**Figura 19 – Subtópico de discussão “*Feedback*”**

<p><b>Re: Feedback</b> por - Friday, 1 November 2013, 18:04</p> <p>Como disse no outro tópico, acho importante citar exemplos. Talvez você possa pegar a disciplina de um professor da PIE e juntos elaborarem atividades que visem atingir os objetivos dos pilares básicos. O resultado serviria como um exemplo para futuros usos. Inclusive, depois de utilizado, se houvesse tempo hábil para isso, seria interessante colher os feedbacks para ver a necessidade de fazer adaptações nos pilares.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal   Editar   Interromper   Apagar   Responder</p>
<p> <b>Re: Feedback</b> por Marize Lyra Silva Passos - Saturday, 2 November 2013, 18:51</p> <p>Vou tentar durante a descrição do modelo incluir exemplos. Obrigada.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal   Editar   Interromper   Apagar   Responder</p>
<p><b>Re: Feedback</b> por - Sunday, 3 November 2013, 17:16</p> <p>Também os alunos fornecem feedback aos tutores, quando dizem, por exemplo, se entenderam ou não, ou como reclamando da (des)organização/ design de uma atividade, etc. Esses feedbacks se relacionam as atividades de regulação, por parte de tutores e professores.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal   Editar   Interromper   Apagar   Responder</p>
<p><b>Re: Feedback</b> por - Monday, 11 November 2013, 13:30</p> <p>Concordo com Sirley. O feedback dado pelos alunos à coordenação/professores/tutores é essencial para o sucesso da disciplina. Para professores e tutores é importante para ajustes de curto prazo, no decorrer da disciplina. Os dados para a coordenação são importantes para as novas entradas. O feedback dos tutores/professores para os alunos, a meu ver, deve ser feito no decorrer do processo, já que de nada adianta o aluno, ao final da disciplina, saber se foi bem ou mal.</p>

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

O fórum “Descrição das relações entre estes pilares da avaliação formativa do modelo” é o terceiro, e nele foi discutido como devem ocorrer às relações entre os três pilares da avaliação formativa. Ele foi dividido em três subtópicos: “Relação entre regulação e *feedback*”, “Relação entre autorregulação e regulação” (figura 20) e “Relação entre *feedback* e autorregulação”.

**Figura 20 – Subtópico de discussão “Relação entre autorregulação e regulação”**

The image shows a screenshot of a forum discussion thread. It contains three posts, each with a subject line, a header with the user name and date, and a body of text. Each post also has a set of action links at the bottom: 'Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder'. The first post is from 'dionigo' on 9/11/2013, discussing the definition of self-regulation and regulation. The second post is from 'segunda-feira' on 11/4/2013, asking for tutor input. The third post is from 'quarta-feira' on 11/13/2013, discussing the role of the tutor in mediating the relationship between student and teacher. At the bottom of the screenshot, it says 'Você acessou como Marize Lyra Silva Passos'.

**Re: Relação entre autorregulação e regulação**  
por **dionigo** - domingo, 9 novembro 2013, 17:37

No caso você definiu autorregulação como um processo do aluno, mas aqui está falando como se fosse um processo do professor, que pela autorregulação vê o que pode ser melhorado e realiza processos de regulação da aprendizagem. O que penso que também acontece, mas nesse caso isso deve ficar claro na definição. Confesso que a relação da autorregulação com as ações de regulação (autorregulação do ponto de vista do aluno) não fica clara pra mim, pois penso que há aí a intermediação necessariamente do feedback aluno - tutor, tutor - professor ou aluno - professor.

Vejo relação na outra direção, da regulação para a autorregulação, que seria o que citou no final desse parágrafo, das ações docentes em direção a favorecer a autorregulação discente pelo processo reflexivo.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

**Re: Relação entre autorregulação e regulação**  
por **segunda-feira** - segunda-feira, 4 novembro 2013, 18:32

Acho que precisa entrar o tutor nesta relação.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

**Re: Relação entre autorregulação e regulação**  
por **quarta-feira** - quarta-feira, 13 novembro 2013, 12:40

Na realidade, a interação docente-aluno é mediada pelo tutor a distância e a função de facilitar o ajuste do aluno ao mecanismo de aprendizagem, a meu ver, fica mais a cargo do tutor. O professor formador acaba não conseguindo atuar desta forma, como já foi falado em outro Fórum, devido à quantidade de alunos. Dado esta situação, a interação do tutor com o professor é de grande importância, pois somente por meio desta interação o professor pode ser capaz de agir como regulador deste processo.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Você acessou como Marize Lyra Silva Passos

Fonte: <http://cead.ifes.edu.br>.

E, por último, e não menos importante, tem-se o fórum “Sugestões gerais sobre o modelo conceitual de avaliação formativa para a PIE”, no qual foi possível discutir temas não tratados nos fóruns anteriores. Vale ressaltar que a participação nos fóruns foi livre e não deveria, necessariamente, seguir uma ordem.

Os fóruns foram configurados para que cada usuário recebesse uma cópia das mensagens postadas nos fóruns em sua caixa de e-mail, para que pudessem saber o que estava sendo discutido em cada um e, se quisessem, pudessem intervir na discussão.

## **8.2 Construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa**

A abordagem sociocultural pode ser considerada interacionista entre o sujeito e o objeto do conhecimento, apesar de ter o sujeito como construtor do conhecimento. Segundo esta abordagem, “[...] Não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Esta abordagem é a base do curso PIE, e tem como princípio que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

(FREIRE, 2011a, p. 24), e também que “[...] aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011a, p. 26). E, nesta abordagem, a “[...] avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (MIZUKAMI, 2011, p. 102), o que irá oportunizar a professores e alunos saberem quais são suas dificuldades e progressos.

A palavra “modelo” pode ser compreendida como “representação simplificada e abstrata de fenômeno ou situação concreta, o que serve de referência para a observação, estudo ou análise” (FERREIRA, 1999, p. 1351). Já a palavra “conceito” pode ser traduzida por “ação de formular uma ideia por meio de palavras, definições, caracterização” (FERREIRA, 1999, p. 518). Pode-se, então, informalmente, juntar as duas palavras, compreendendo “modelo conceitual” como uma representação ou interpretação de ideias, pensamentos e definições sobre alguma coisa.

No caso desta pesquisa, “alguma coisa” refere-se ao processo de avaliação formativa que deverá ser planejada pelos professores. E este planejamento propõe-se a dar suporte ao processo ensino-aprendizagem que será realizado no curso PIE, baseado no que é preconizado em seu projeto de curso. Neste, a avaliação é vista como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem por permitir avaliar os avanços do aprendiz no desenvolvimento das competências / habilidades de interesse, implicando isso o confronto dos “dados de fato” com o “desejado”. De acordo com o projeto do curso, a avaliação “[...] deve garantir aos estudantes meios que lhes permitam sanar dificuldades evidenciadas e realizar as aprendizagens em níveis crescentes de desenvolvimento [...]”, e deve “[...] contribuir com o aprendizado dos estudantes” (IFES, 2009, p. 42).

Assim, um modelo conceitual de avaliação da aprendizagem formativa pode ser entendido como: uma descrição da avaliação formativa – em termos de um conjunto de ideias e conceitos integrado a respeito de: para que, por quem, para quem, baseado em que/quem, como deve ocorrer e quando deve ocorrer.

Para a execução da avaliação da aprendizagem formativa é necessário que haja um planejamento prévio que sistematize, organize e programe o funcionamento dos diversos elementos inter-relacionados.

Quando temos um modelo que represente os pressupostos que norteiam a avaliação formativa é mais fácil e eficaz planejar as avaliações e executá-las de forma mais eficiente e eficaz. Na avaliação formativa é mais importante o processo que ajuda o aluno a aprender do que os conteúdos adquiridos. E, para isso, é necessário que o professor mantenha uma atitude avaliadora, com estímulo pessoal que acompanhe sua atividade educativa.

Neste contexto, o modelo conceitual deverá reforçar e potencializar a atitude avaliativa do professor, uma vez que o ajudará a se conscientizar sobre os pressupostos da avaliação formativa e garantir a eficiência e a qualidade do planejamento das atividades avaliativas com fins formativos.

O Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, que foi construído de forma coletiva e colaborativa, teve como base as seguintes informações:

- análise do referencial teórico sobre avaliação formativa;
- Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- análise dos mapas de atividades e das reuniões iniciais, intermediárias e finais das disciplinas da PIE;
- observação e análise das salas virtuais das disciplinas da PIE;
- respostas coletadas nos questionários e entrevistas; e
- participações fornecidas pela equipe multidisciplinar na sala virtual criada para operacionalizar o grupo focal.

Para a construção do modelo conceitual foi importante conhecer os sujeitos envolvidos com a avaliação, como funcionam suas interações dentro do curso, seu contexto, bem como entender o espaço do problema que vai receber a intervenção. Na construção do modelo foram utilizados os resultados dos levantamentos descritos no capítulo anterior, além de serem utilizados os pressupostos teóricos que embasam os três pilares da avaliação formativa: a regulação, o *feedback* e a autorregulação, defendidos por autores como Hoffmann (2009a, 2009b, 2001), Haydt (2008),



Perrenoud (1999), Luckesi (1994, 2011a, 2011b), Fernandes (2006, 2009) e Black e Willian (1998; 2009), que foram discutidas no Referencial Teórico.

A construção do modelo não pressupõe o estabelecimento de um “modo de fazer” ou uma “receita” de construção de atividades avaliativas, mas, sim, de orientações norteadoras que irão ajudar o professor a pensar e repensar as avaliações formativas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ele servirá de apoio ao planejamento e execução das avaliações formativas no curso de Pós-graduação em Informática na Educação.

O significado da avaliação aqui deve ser visto como “ação e reflexão” e ser concebido como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Diante deste significado, o modelo conceitual deve ser algo que estimule o processo de planejamento sem torná-lo algo rígido, não admitindo modificações em sua construção.

### **8.2.1 A Primeira versão do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa**

Para a construção da primeira versão do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa procurou-se, a partir de uma compreensão geral sobre os pressupostos da avaliação formativa, bem como sobre os pilares que a sustentam, estabelecer um modelo conceitual geral que explique os principais determinantes do planejamento de avaliações formativas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Baseado no referencial teórico e no levantamento de dados junto aos membros da equipe multidisciplinar, foram definidos três processos que devem estar presentes em todos os planejamentos de atividades avaliativas:

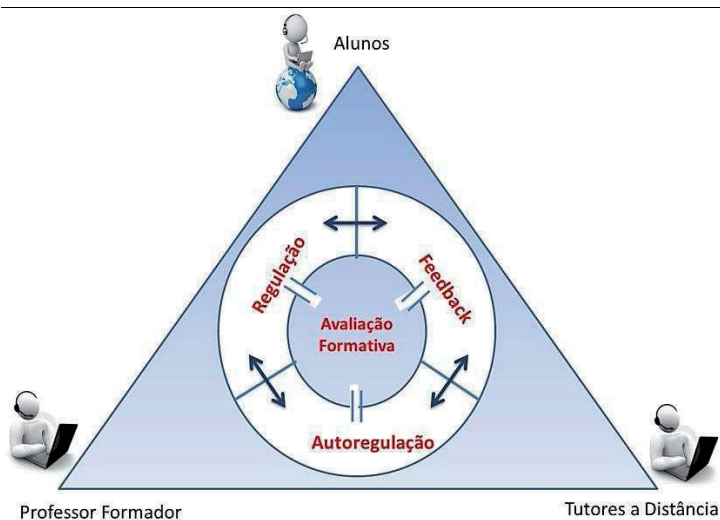
1. Promoção da regulação;
2. Realização de feedback; e
3. Facilitação da autorregulação.

A figura 21, a seguir, representa graficamente a primeira versão do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa proposta.

O objetivo da construção do modelo conceitual foi, portanto, o de representar os pilares que alavancam as avaliações formativas e os seus relacionamentos. Na descrição desta primeira versão do modelo, além da representação gráfica foi feita uma descrição textual do modelo. A versão textual do modelo foi estruturada na seguinte ordem:

- descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativa na PIE e suas relações;
- descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas;
- descrição das relações entre estes pilares;

**Figura 21 – Primeira versão do Modelo Conceitual da Avaliação Formativa para a PIE.**



**Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.**

Este modelo gráfico e as descrições textuais, inicial, foram colocadas a disposição de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa dentro da sala virtual do grupo focal.

## 8.2.2 Alterações Propostas para o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa

O modelo inicial apresentado pela pesquisadora não deveria ser tomado como um produto pronto, e sim como base para início das discussões. A partir dele, o grupo focal pode iniciar um discurso questionador, e “Isso se dá porque, mesmo com a observada tendência dos grupos focais em terminarem em consenso, é altamente improvável que os participantes concordarão desde o início em definições e respostas” (BARBOUR, 2009, p. 69).

Tabela 11 – Quantidade de registros nos fóruns da sala virtual do grupo focal

Seq.	Participante	Fórum				Total
		Descrição dos atores e suas relações	Descrição dos pilares	Descrição das relações entre estes pilares	Sugestões Gerais	
1	Vitoria	2	3	3	--	8
2	João	-	-	-	-	-
3	Elizabeth	-	-	-	-	-
4	Dulce	-	-	-	-	-
5	Adriana	1	-	-	-	1
6	Patrícia	3	3	4	1	11
7	Thiago	2	1	1	1	5
8	Maiara	-	-	-	-	-
9	Silvia	1	-	1	-	2
10	Pedro	-	-	-	-	-
11	Sara	1	3	2	1	7
12	Denise	1	1	-	-	2
13	Tatiana	1	2	1	-	4
14	Américo	-	-	-	-	-
15	Rodrigo	-	-	-	1	1
16	Rosa	-	-	-	-	-
17	Mirian	-	-	-	-	-
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>41</b>

Fonte: Dados levantados nos fóruns da sala virtual do grupo focal.

Durante o período de 10 dias em que a sala virtual do grupo focal ficou aberta, 17 membros da equipe multidisciplinar da PIE acessaram a sala. Neste período, houve 41 (quarenta e um) registros nos fóruns, distribuídos conforme tabela 11.

Os registros dos fóruns foram exportados para o aplicativo NVivo e posteriormente codificados, resultando nas seguintes categorias, vistas na tabela 12.

**Tabela 12 - Unidades de registro da categoria Alterações do Modelo**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Indicações</b>	<b>%</b>
Alterações do Modelo	Descrição Textual	Atores e suas relações	29	43%
		Regulação e suas relações	7	10%
		<i>Feedback</i> e suas relações	17	25%
		Autorregulação e suas relações	9	13%
	Representação gráfica	5	7%	
<b>Total</b>			<b>67</b>	<b>100%</b>

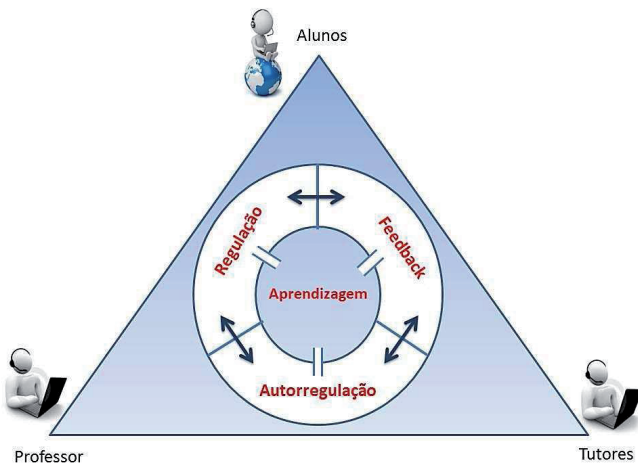
**Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletadas e tratadas na pesquisa.**

Esses dados categorizados serviram de base para as alterações feitas no modelo. A seguir, serão levantadas as principais alterações propostas pelos membros do grupo focal durante as discussões do grupo focal, as quais foram incorporadas ao novo modelo.

### **1. Alterações na representação gráfica do modelo**

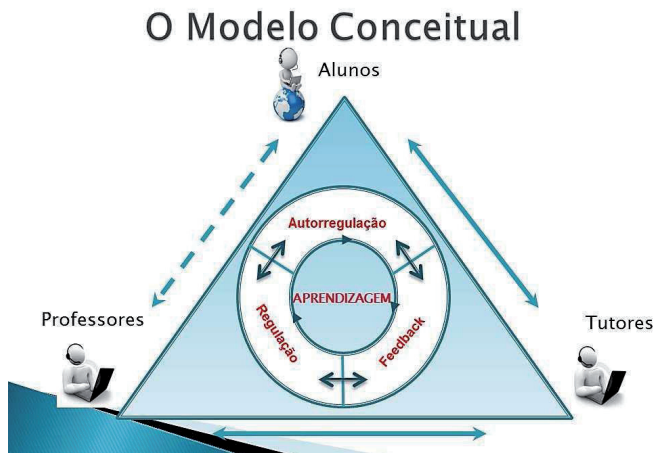
As principais alterações no modelo ocorreram na sua representação gráfica, como visto nas figuras 22, 23 e 24 que representam as várias versões gráficas do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa.

Figura 22 – Primeira versão do Modelo Conceitual



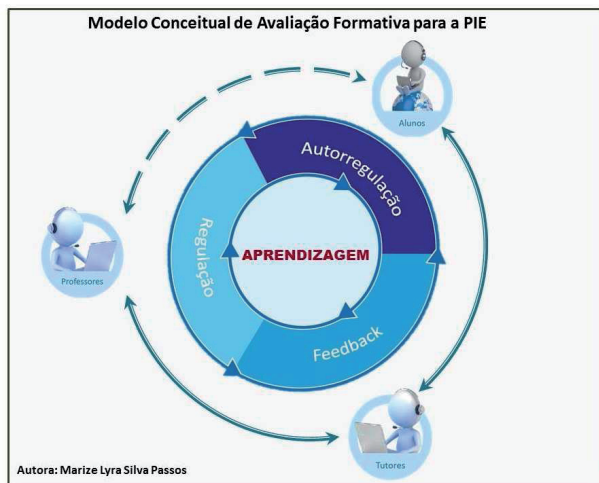
Fonte: Modelo produzido para apresentação ao grupo focal

Figura 23 – Segunda versão do Modelo Conceitual



Fonte: Modelo apresentado no seminário de apresentação e validação do modelo

Figura 24 – Versão final do Modelo Conceitual



Fonte: Modelo final produzido após o seminário de apresentação e validação do modelo

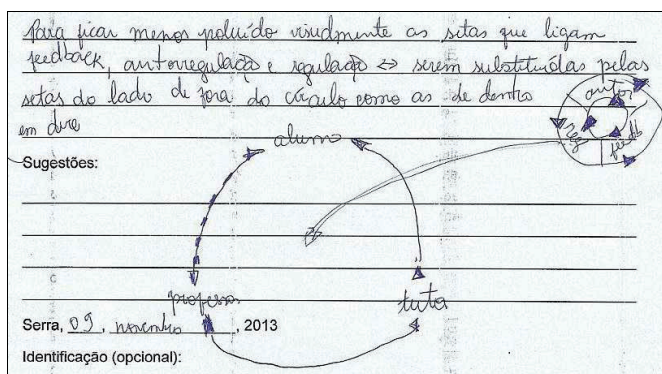
As principais alterações realizadas foram:

- os pilares da avaliação formativa foram deslocados para perto do seu principal ator, ou seja, a regulação ficou perto do professor, o *feedback* ficou perto dos tutores e a autorregulação ficou perto dos alunos. Esta sugestão foi feita pela professora Sara (fórum Sugestões gerais – grupo focal), ao destacar: *“Eu inverteria o desenho interno e o modificaria. Penso que cada processo deve ficar próximo ao seu ator para que fique mais claro”*;
- os atores foram deslocados de suas posições iniciais para evitar que estas posições fossem associadas à ideia de hierarquia ou importância dos atores, e isso pois, no processo avaliativo, todos os atores possuem a mesma importância, somente desempenham papéis diferentes. Esta preocupação pode ser vista na fala *“Eu acho que o triângulo seria o ideal, mas que visualmente coloca o professor e o tutor com as mesmas funções. No fundo no fundo, meu desejo é que o professor também seja o tutor”* (professora ROBERTA, fórum Sugestões Gerais – grupo focal);
- as interações entre os pilares, que eram representadas por uma seta dupla entre os pilares, foi substituído por setas em sentidos inversos na parte interna e externa do círculo que representa os pilares da avaliação

formativa. Esta modificação foi baseada em um desenho enviado pela professora Sara, no fórum de Sugestões Gerais do grupo focal;

- a figura do triângulo foi substituída por três semicírculos, para evitar a ideia de que o processo de avaliação formativa seja um processo fechado e hierarquizado. Esta sugestão foi feita no seminário e acatada pelo grupo. A figura 25 foi extraída do formulário de Validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa e representa esta sugestão;
- foi incluída a representação das interações entre os atores, primeiramente como uma seta dupla na parte externa do triângulo e depois por semicírculos, com setas duplas que ligam os atores. Esta modificação foi realizada baseada em diversas falas sobre as relações entre os atores;
- a interação entre professor e alunos foi representada por uma linha tracejada, por ser esta uma relação indireta mediada pelos tutores a distância e presenciais. Esta alteração foi motivada por falas, como a da professora Vitória (Fórum Relação entre autorregulação e regulação – grupo focal): “*Na realidade, a interação docente-aluno é mediada pelo tutor a distância e a função de facilitar o ajuste do aluno ao mecanismo de aprendizagem, a meu ver, fica mais a cargo do tutor*”.

**Figura 25 – Sugestão de alteração da representação gráfica do modelo conceitual de avaliação formativa**



**Fonte: formulário de validação do modelo conceitual de avaliação formativa**

## 2. Alterações na descrição textual dos atores e suas relações

As principais alterações que ocorrem na parte textual referente aos atores envolvidos no processo de avaliação formativa foram:

- inicialmente tínhamos o professor formador, os tutores a distância e os alunos. Na discussão do grupo focal, contudo, ficou evidente que o tutor presencial é uma figura que está envolvida com o processo de avaliação e é ele um dos elos importantes entre professores, tutores a distância e alunos. Então, os tutores presenciais foram incluídos no modelo. A fala da professora Sara reforçou esta ideia:

**Professora SARA (fórum Relação entre os atores – grupo focal):** *“Os tutores presenciais também entram em contato com o aluno por mensagem, e-mail e telefone, além do contato no polo. Eles auxiliam na resolução de dúvidas no polo e também na execução de tarefas quando os alunos vão aos polos nas semanas que antecedem a avaliação presencial”.*

- as relações entre os atores foram reescritas para poder torná-las mais claras e, também, incluir nelas a relação com o tutor presencial. Neste item foram feitas várias sugestões pelo grupo focal, como se vê na unidade de registro “atores e suas relações” na tabela 12, em que foram registradas 29 (vinte e nove) indicações sobre o tema.

### a) Alterações na descrição textual da regulação e suas relações

Em relação às alterações propostas para a parte textual relacionada à regulação e suas relações, pode-se citar:

- inicialmente foram definidos critérios a serem seguidos no planejamento das avaliações, os quais foram trocados por diretrizes com o intuito de tornar o modelo mais aberto e flexível;
- a descrição das relações entre a regulação e o feedback, e entre a regulação e a autorregulação foram alteradas para tornarem-se mais explícitas, pois alguns membros do grupo focal demonstraram possuir dúvidas, como foi o caso da professora Roberta (fórum Sugestões Gerais sobre o modelo – grupo focal), que destacou: *“Ainda tenho*



*dúvidas em como operacionalizar a regulação dada pelo professor em nosso modelo para muitos alunos”.*

### **b) Alterações na descrição textual do *feedback* e suas relações**

As principais alterações que ocorreram na parte textual relacionada à regulação e suas relações foram as citadas a seguir:

- inicialmente foram definidos critérios a serem seguidos no planejamento das avaliações, os quais foram trocados por diretrizes com o intuito de tornar o modelo mais aberto e flexível;
- Foi incluída neste item a importância do *feedback* dado pelos alunos sobre a disciplina. Várias postagens no fórum evidenciaram esta necessidade como a da professora Sara (fórum *Feedback* e suas relações – grupo focal) “*O feedback dado pelos alunos à coordenação/professores/tutores é essencial para o sucesso da disciplina*”.
- Para que se tornassem mais explícitas as relações entre o *feedback* e a autorregulação e, entre o *feedback* e a regulação foram reescritas.

### **c) Alterações na descrição textual da autorregulação e suas relações**

A seguir, serão citadas as principais alterações propostas na parte textual do modelo no que diz respeito à autorregulação e suas relações:

- foram incluídas mais informações sobre o processo de autorregulação para que o processo ficasse mais claro, pois houve dúvidas sobre ele por parte de alguns participantes do grupo focal, como citado pela professora Sara:

**Professora SARA (fórum Relação entre a autorregulação e a regulação – grupo focal):** “*No caso você definiu autorregulação como um processo do aluno, mas aqui está falando como se fosse um processo do professor, que pela autorregulação vê o que pode ser melhorado e realiza processos de regulação da aprendizagem. O que penso que também acontece, mas nesse caso isso deve ficar claro na definição*”.

- inicialmente foram definidos critérios a serem seguidos no planejamento das avaliações, e posteriormente estes foram trocados

por diretrizes com o intuito de tornar o modelo mais aberto e flexível;

- a descrição das relações entre a autorregulação e o feedback e entre a autorregulação e a regulação foram reescritas para tornarem-se mais claras, pois alguns membros do grupo focal as acharam confusas.

**Professora SARA (fórum Sugestões gerais – grupo focal):**  
*“Não vejo relação nos dois sentidos entre regulação e autorregulação, apenas no sentido de regulação para autorregulação, pois como falei no outro tópico, a relação da autorregulação para a regulação se daria por meio do feedback”.*

Ao final de todo este processo de cooperação chegou-se à versão final do modelo, a qual foi levada à apreciação do grupo no seminário de apresentação e validação do modelo. Para isso, segundo Barbour (2009, p. 9), “os grupos focais gravitem em torno da produção de um consenso”, e, além disto, o processo de construção dialógico que ocorre nos grupos focais gera resultados mais frutíferos, que vão além do resultado final apresentado. Realmente, as ações do grupo focal foram frutíferas, pois, além de apoiarem a produção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, levaram os participantes da pesquisa a pensar e repensar os conceitos que possuíam sobre a avaliação formativa, gerando um processo contínuo de desequilíbrios e equilibrações, instigando-os a assimilar e incorporar elementos novos nos seus esquemas anteriores, gerando uma acomodação e adaptação que consiste em uma: “[...] equilibrção progressiva entre um mecanismo de assimilação e uma acomodação complementar” (1986, p. 19). Esse processo pode ser constatado nas falas e diálogos postos a seguir:

**PROFESSORA MARIZE:** *“Essas atividades que você executa você consegue obter informações acerca da aprendizagem e das dificuldades que os alunos estão tendo?”*

**Professor PEDRO (entrevista):** *“Normalmente eu como professor agora, pensando assim, esse feedback é dado principalmente para os tutores, eles dão o retorno, essa atividade foi tranquila, essa não foi tranquila, vocês estão com dúvidas nisso ou naquilo e a gente tenta explicar para ele, até para os tutores e para os alunos o passo a passo a ser seguido”.*

**Professora SILVIA (entrevista):** *“Eu acho o tema importantíssimo, porque se você não tem uma boa avaliação formativa é porque você não sabe direito o objetivo da disciplina, provavelmente você não terá problemas para alcançá-lo, acho que é um tema muito importante, eu acredito que as perguntas estão naquilo que eu costumo trabalhar e fora isso a entrevista me ajuda também a repensar, essa coisa do aluno eu já vou repensar para as minhas próximas disciplinas”.*

**Professor THIAGO (fórum Gestões gerais – grupo focal):** *“Quero destacar que a sua pesquisa está prestando um ótimo serviço ao nosso curso, pois traz para reflexão temas importantes que passam pelas nossas práticas pedagógicas na EaD. Parabéns!”.*

### **8.2.3 Versão Final do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa**

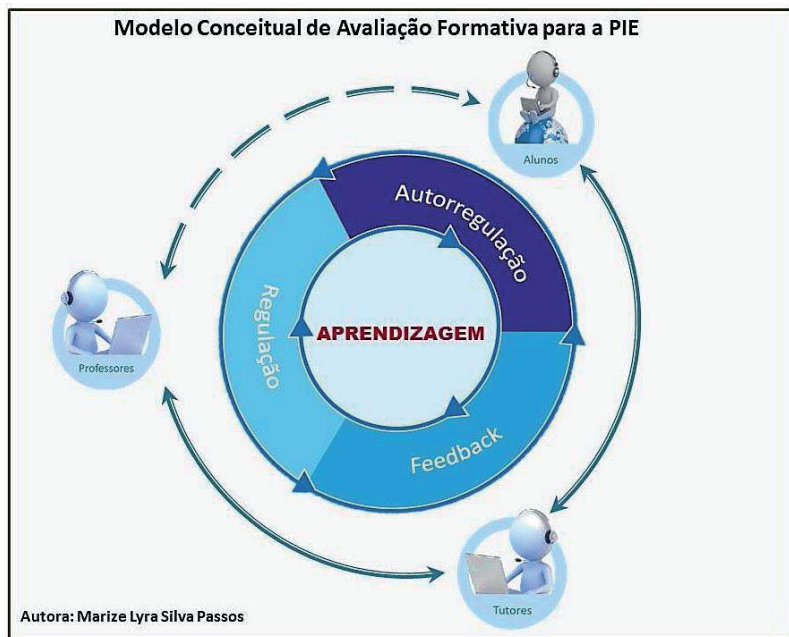
Segundo Barbour (2009, p. 62), “os grupos focais proporcionam uma oportunidade de gerar dados que são bons candidatos à análise pela abordagem do interacionismo simbólico, que enfatiza a construção ativa do significado”. Isto foi percebido na construção do modelo de forma cooperativa e, também, por falas dos participantes do seminário, que destacaram como “Muito relevante a pesquisa, a abordagem sobre a avaliação busca a melhor qualidade de ensino, a troca de constante de todos os envolvidos no processo de aprendizagem” (PARTICIPANTE 4 – seminário).

A versão final do “Modelo Conceitual de avaliação Formativa para a PIE” só ficou pronta após o seminário de apresentação e validação do modelo, pois, por ser a pesquisa-ação um processo cíclico, muitas vezes é necessário retornar a fases anteriores, No seminário, o modelo proposto foi aceito e definido por unanimidade, mas com pequenas alterações na representação gráfica do modelo. A seguir, será apresentada a representação gráfica e a descrição textual da versão final do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a PIE.

O “Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a PIE” é uma representação ou interpretação de ideias, pensamentos, definições sobre o processo de avaliação formativa para o curso de Pós-graduação em Informática na Educação. Ele servirá de base para promover a melhoria do planejamento e execução de atividades avaliativas formativas no curso,

visando a “[...] garantir aos estudantes meios que lhes permitam sanar dificuldades evidenciadas e realizar as aprendizagens em níveis crescentes de desenvolvimento” (IFES, 2009, p. 42). A representação gráfica do modelo pode ser vista na figura 26, a seguir.

**Figura 26 – Modelo Conceitual da Avaliação Formativa para a PIE (versão final).**



**Fonte:** Elaboração própria a partir do referencial teórico e contribuições do grupo focal.

O objetivo do modelo conceitual é o de representar os pilares que alavancam as avaliações formativas e os seus relacionamentos. A versão textual deste modelo é estruturada na seguinte ordem:

- descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativo na PIE e suas relações;
- descrição dos pilares básicos que devem estar presentes no planejamento de avaliações formativas;
- descrição das relações entre estes pilares.

## 1. Descrição dos atores envolvidos no processo de avaliação formativa na PIE e suas relações

Os professores, os tutores e os alunos são os atores que estão diretamente envolvidos com o processo de avaliação formativa na PIE.

Os **professores** são os responsáveis pela realização e pela qualidade da mediação do processo de ensino-aprendizagem entre o tutor a distância e o aluno em uma disciplina (NUNES, NOBRE e PASSOS, 2013), sendo também responsáveis pelo planejamento e acompanhamento das atividades formativas da disciplina.

Os **tutores**, aqui representados pelos tutores a distância e presenciais, são responsáveis por fornecer *feedbacks* para os alunos e para os professores. Ou seja: “Cabe ao tutor a distância mediar o processo, uma vez que é ele quem interage com os alunos, corrige suas avaliações e esclarece suas dúvidas” (NUNES, NOBRE e PASSOS, 2013, p. 7), e ao tutor presencial cabe o acompanhamento presencial dos alunos, buscando incentivá-los a cumprir, dentro dos prazos, todas as atividades propostas.

Já os **alunos** são o alvo principal do processo ensino-aprendizagem, e é para eles que a avaliação formativa é planejada e executada visando a auxiliá-los em seu processo de aprendizagem de conteúdos, procedimentos e atitudes.

Estes atores se comunicam de forma assíncrona, por meio das ferramentas de envio de mensagem e fóruns existentes nas salas virtuais da disciplina, com os colegas de sua sala, tutores a distância, tutores presenciais e professores formadores. Eles também podem interagir apoiados por momentos síncronos, programados para serem realizados por intermédio da ferramenta chat da sala virtual, *web* conferência pela RNP e pelo Skype.

Na execução do processo ensino-aprendizagem é necessário que haja a interação entre os atores do processo avaliativo. A seguir, serão descritas as principais interações propostas.

### **a) Interação Alunos x Professores**

Os alunos irão realizar as tarefas avaliativas planejadas pelos professores e solicitar ajuda quanto às suas dúvidas e dificuldades. Os professores interagirão de forma indireta com os alunos, mediados pelos tutores a distância e presenciais, por meio dos quais acompanharão a execução da disciplina pelas comunicações que receberem em forma de relatórios, e-mails e nas reuniões intermediária e final. Os professores podem, também, acompanhar a execução das atividades e do curso na sala virtual da disciplina e, se achar necessário, poderão interagir diretamente com os alunos, incentivando a participação e auxiliando na superação de dificuldades, fornecendo *feedbacks* ou sugerindo novas atividades, mas isso não é o padrão no curso.

### **b) Interação Alunos x Tutores**

A interação ocorre de forma direta nas salas virtuais e nos polos de apoio presencial. As tarefas avaliativas são realizadas pelos alunos que solicitam ajuda quanto às suas dúvidas e dificuldades, e fornecem *feedback* aos tutores em relação ao andamento da disciplina. As atividades serão acompanhadas e corrigidas pelos tutores a distância, que devem dar aos alunos orientações sobre como vencer suas dificuldades de aprendizagem, bem como informações sobre a sua evolução no aprendizado. Para isso, os tutores a distância e presenciais devem receber orientações dos professores formadores sobre como corrigi-las e o tipo de *feedback* que devem dar aos alunos.

### **c) Integração Professores x Tutores**

Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra adequadamente, o curso PIE adota uma forte interação entre professor e tutor a distância (NOBRE, et al., 2008) por meio de reuniões presenciais ou a distância, por meio de chats, *web* conferência, e-mails ou pela sala virtual de coordenação. Esta interação ocorre, também, nas reuniões iniciais, intermediárias e finais, nas quais o tutor pode dar ao professor informações preciosas para melhorias dos conteúdos e das atividades avaliativas

(NUNES, NOBRE e PASSOS, 2013). Assim, os professores passam informações sobre a execução da disciplina e os tutores fornecem *feedbacks* que auxiliam no replanejamento das atividades avaliativas.

Esta interação ocorre, também, nas reuniões iniciais, intermediárias e finais onde o tutor pode dar ao professor informações preciosas para melhorias dos conteúdos e das atividades avaliativas (NUNES, NOBRE e PASSOS, 2013).

Para o sucesso da avaliação formativa há a necessidade de que haja, também, a interação entre os alunos que trocam experiência e ajudam-se na construção de seus conhecimentos; há, também, a necessidade de interação entre os professores, que trabalham de forma interdisciplinar, e os tutores, que acompanham as disciplinas que são executadas ao mesmo tempo e que possuem uma estreita relação entre si.

## **2. Descrição dos pilares sustentadores da avaliação formativa**

O modelo proposto possui a aprendizagem como a parte central do processo, que consta do centro da representação gráfica do modelo. Para a obtenção desta aprendizagem é necessário que sejam promovidas durante as atividades avaliativas ações que apoiem os três pilares que devem sustentar o planejamento das atividades avaliativas pela promoção da regulação do processo avaliativo; pela promoção do *feedback* para os alunos e para os professores e pelo incentivo da autorregulação dos alunos.

A cada um destes três pilares está associado um conjunto relativamente bem delimitado de diretrizes, que devem ser seguidas ao se planejar avaliações formativas.

### **a) Promoção da regulação do processo avaliativo**

A promoção da regulação “[...] é entendida como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, P. 68). A regulação permite o replanejamento das disciplinas, seja durante a sua execução ou ao final, visando a novas ofertas da mesma. A seguir, serão destacadas algumas

diretrizes, relacionados à regulação, que devem ser observadas ao se planejar avaliações formativas:

- como coletar informações para replanejar a disciplina;
- quando realizar a regulação;
- como registrar as alterações.

### **b) Promoção do *feedback* para os alunos e para os professores**

A realização de *feedback* tem por objetivo “[...] esclarecer, perante os alunos, seu nível real, ou se estado, perante os objetivos da aprendizagem, e, simultaneamente, dar-lhes informações que os ajudem a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário [...]” (FERNANDES, 2009, p. 97). Ele serve, também, para retornar informações sobre o andamento da disciplina para os professores. A seguir, serão destacadas algumas diretrizes que devem ser observadas durante o planejamento de avaliações formativas, que estão relacionadas ao *feedback*:

- que informação deve ser repassada;
- como realizar o *feedback*;
- quando realizar o *feedback*.

### **c) Incentivo da autorregulação dos alunos**

O incentivo à autorregulação tem por objetivo ajudar os alunos a regularem, por si mesmos a sua aprendizagem. Para isso é essencial “[...] estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para eles próprios regularem suas aprendizagens [...]” (FERNANDES, 2009, p. 65). A autorregulação tem como característica definida por Hadji (2011, p. 45) o “[...] fato de a própria pessoa efetuar a regulação da sua atividade. A autorregulação é a característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens”. Destacam-se, a seguir, algumas diretrizes a serem observadas no planejamento de avaliações formativas relacionados à facilitação da autorregulação:



- como incentivar os alunos a se envolverem na avaliação;
- como incentivar as atividades de autoavaliação e avaliação por pares;
- como incentivar os alunos a repensarem a sua aprendizagem.

### 3. Descrição das relações entre os pilares sustentadores da avaliação formativa

Os três pilares presentes no Modelo Conceitual de Avaliação Formativa interagem entre si da seguinte maneira:

- Interação entre a **regulação** e o **feedback**:
  - o processo de *feedback* deve fornecer informações que ajudem o planejamento e replanejamento das disciplinas;
  - o processo de regulação deve prever novas formas de realização de *feedback* que sejam mais efetivos.
- Interação entre o **feedback** e a **autorregulação**:
  - o processo de *feedback* deve fornecer hipóteses e novos caminhos para facilitar a autorregulação;
  - o processo de autorregulação servirá de base para que seja dado novo *feedback* que reoriente o processo de aprendizagem.
- Interação entre a **autorregulação** e a **regulação**:
  - o processo de autorregulação fornece informações para que as atividades avaliativas sejam repensadas;
  - o processo de regulação deve pensar em atividades que incentivem os processos de autorregulação.

O modelo proposto tem por objetivo ajudar os professores a pensarem e repensarem o planejamento de suas atividades formativas como um processo contínuo e integrante do processo ensino-aprendizagem.

A construção deste modelo atendeu ao quarto é último objetivo específico da pesquisa, que é: **construir um modelo conceitual para apoiar o planejamento das avaliações formativas com base no referencial teórico delimitado neste trabalho para o curso de Pós-graduação em Informática na Educação.**

## Seminário de apresentação e validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa

Thiollent (2011, p. 28) considera

[...] que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa.

Thiollent (2011, p. 82) afirma que, ao final das atividades da ação pesquisa- e, em particular, de atividades de grupos focais, é “[...] desejável haver um retorno da informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram, etc. Este retorno visa a promover uma visão do conjunto. [...]”, e para isso pode-se usar os seminários, que “consistem em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 67).

Com o objetivo de produzir conhecimentos, contribuir para a discussão e fazer avançar o debate acerca da avaliação formativa no seio da equipe multidisciplinar da PIE, foi planejado e realizado o seminário intitulado “Seminário de Apresentação e Validação do ‘Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para PIE’”, no qual o modelo proposto foi apresentado, discutido e validado, proporcionando um espaço de debate entre os membros da equipe multidisciplinar envolvidos na pesquisa.

O seminário foi a última etapa do processo de construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, que foi iniciado com o levantamento bibliográfico sobre o tema, passando pelo levantamento de informações junto à equipe multidisciplinar do curso, o levantamento de dados documentais relacionados ao curso e as contribuições do grupo focal que foi operacionalizado com diversos membros da equipe multidisciplinar.

## 8.2.4 Seminário de apresentação e validação do modelo

O Seminário de Apresentação e Validação do ‘Modelo Conceitual de Avaliações Formativas para a PIE’ foi realizado no Campus de Serra no dia 09 de novembro de 2013, das 10h30min às 12h, e para ele foram convidados todos os membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação.

O objetivo do seminário foi apresentar o modelo construído com o apoio do grupo focal no fórum de discussão, criado no ambiente virtual de aprendizagem do curso. A participação da equipe multidisciplinar no fórum de discussão foi importante, entre outros motivos, por tê-los nivelados em relação aos conhecimentos pertinentes ao tema que foi tratado no seminário.

A realização do seminário de forma presencial só foi possível por ter sido marcado em um sábado, uma vez que vários dos membros da equipe multidisciplinar residem em cidades diferentes, inclusive no interior do estado, e alguns são somente bolsistas do curso, ou seja, estão ligados à UAB, mas não são funcionários do Ifes e trabalham em outras instituições.

Outra razão pela escolha deste momento presencial foi que segundo “[...] teoria a geral da argumentação, a *presença física* dos participantes, deliberantes ou não, exerce um efeito argumentativo sobre o que está sendo discutido e sobre as eventuais conclusões [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 69).

O seminário foi dividido em duas etapas:

1. apresentação de Conceitos sobre Avaliação Formativa e do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa;
2. discussão e Validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa.

A primeira etapa teve o objetivo de “[...] colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 68), e nela foi feita a apresentação de conceitos que embasaram a construção do modelo. As figuras 27 e 28 mostram registros da primeira etapa do seminário.

**Figura 27 – Apresentação da pesquisadora à equipe multidisciplinar**



Fonte: foto tirada durante o seminário de validação do modelo

**Figura 28 – Apresentação da primeira etapa do seminário**



Fonte: foto tirada durante o seminário de validação do modelo

Na segunda fase, foi aberta a possibilidade de serem feitas perguntas, discussões e reflexões acerca do modelo apresentado e sua importância para o planejamento e execução das atividades relacionadas à avaliação formativa no curso de Pós-graduação em Informática na Educação. Nela foram, ainda, feitas algumas sugestões que foram aceitas por unanimidade pelos presentes, as quais foram incorporadas ao modelo final, que foi apresentado anteriormente. Este momento serviu, também, para validar se o objetivo da pesquisa, que é: “construir um modelo conceitual que colabore

para a melhoria do planejamento e execução da avaliação da aprendizagem da Pós-graduação em Informática na Educação”, foi alcançado.

Com o objetivo de registrar as informações coletadas durante o seminário foi realizada a gravação em vídeo do mesmo, após a solicitação de autorização dos participantes. Esta gravação, juntamente com os formulários de validação do modelo que apresentaram sugestões de alterações, foi usada para apoiar a construção da versão final do modelo. Este ir e vir da construção do modelo é uma das características desta metodologia de pesquisa, ou seja, a pesquisa-ação é cíclica.

Ao final do seminário foi distribuído um Instrumento de Validação do Modelo Conceitual (Apêndice E) para ser preenchido pelos participantes do seminário, sendo que este preenchimento e a identificação do participante foram opcionais.

### **1.1. Resultados do seminário de apresentação e validação do modelo**

O seminário alcançou os objetivos esperados e teve a participação de 22 (vinte e dois) membros da equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação, conforme registrado na relação de participantes do Seminário de Apresentação e Validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa. Neste grupo havia representantes dos três grupos definidos na pesquisa: o dos professores, o dos tutores e o da coordenação de curso, que já haviam participado das fases anteriores da pesquisa. Os formulários de validação do modelo foram tabulados em uma planilha de dados para serem, posteriormente, analisados, o que gerou os seguintes resultados.

Para 80% dos participantes do seminário, o “Modelo Conceitual de Avaliação Formativa” apresentado espelha a avaliação que é realizada na PIE, 15% afirma que ele talvez espelhe e 5% afirmam que não sabem (gráfico 17).

Gráfico 17 – Respostas sobre a proximidade do modelo proposto da realidade da PIE



Fonte: Resultado do formulário de validação do modelo conceitual aplicado aos participantes do seminário.

Quanto à pergunta “O Modelo apresentado facilita o entendimento dos pontos chave que devem ser pensados na hora de se planejar uma avaliação formativa?”, obteve-se como resposta que 95% dos participantes do seminário afirmam que o modelo facilita o seu entendimento, enquanto que 5% afirma que não.

Os participantes, além das sugestões para alteração do modelo, que já foram comentadas na construção da última versão, também fizeram algumas sugestões e críticas, que são repostadas a seguir:

**Participante 3:** “*Considera não uma crítica, mas uma observação, não é fácil realizar o modelo, mas é o que focalizamos como diretriz ao realizarmos em nosso planejamento*”.

**Participante 4:** “*Muito relevante a pesquisa, a abordagem sobre a avaliação busca a melhor qualidade de ensino, minimizando a troca de constante de todos os envolvidos no processo de aprendizagem*”.

**Participante 5:** “*O tema ainda é pouco discutido, por isso temos uma grande barreira criada pelo próprio tempo*”.

**Participante 6:** “*Quando fala do modelo conceitual para aplica-lo devemos criar um vinculo maior entre toda equipe, alunos, professores e tutores*”.

**Participante 8:** “*Ficou clara a relação dos autores do processo de avaliação formativa na educação a distância. Percebe-se, com o modelo conceitual, que a interação e comunicação entre*

*os autores são fundamentais para que ocorra a avaliação formativa e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem”.*

Ao final do seminário ficou claro que 100% dos participantes afirmam que este modelo ajudará a equipe multidisciplinar da PIE a refletir sobre como planejar e executar avaliações formativas em suas disciplinas. Então, isso faz com que a hipótese desta pesquisa: **“A construção de um modelo conceitual de avaliação formativa promoverá a melhoria do planejamento e da execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em Informática na Educação?”** foi confirmada.

## 9 REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao concluir este trabalho de investigação é importante refletir sobre o mesmo, analisando o processo e seus resultados. Esta foi uma pesquisa de natureza aplicada com objetivos descritivos e explicativos, baseada em abordagens qualitativas e quantitativas e se fundamentou no referencial teórico sobre avaliação formativa de Fernandes, Black e Willian, Perrenoud, Hoffmann e Villas Boas.

Trata-se de uma pesquisa-ação, que teve como participantes a equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal do Espírito Santo que participou da terceira oferta do curso que ocorreu em 2012 e 2013, e teve como objetivo elaborar um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para servir de apoio ao processo de planejamento e execução de atividades avaliativas de cunho formativo no curso. Esta elaboração baseou-se em um processo cooperativo, no qual os membros da equipe multidisciplinar puderam participar, de forma voluntária, contribuindo com os seus saberes concretizando conhecimentos teóricos, obtidos de modo dialogado na relação entre pesquisador e membros representativos das situações ou problemas investigados.

O presente projeto trouxe, assim, contribuições teóricas e práticas para o planejamento de avaliações formativas em um curso de pós-graduação, as quais podem ser transponíveis a outras realidades. E, além disso, permitiu responder ao problema social que serviu de base a esta pesquisa ao evidenciar, de forma segura, que a práxis avaliativa do curso de Pós-graduação em Informática na Educação está baseada nos pressupostos que norteiam a avaliação formativa.

Além disso, convém ressaltar que a pesquisa-ação, se por um lado permite a resolução de um problema específico, por outro torna difícil uma generalização plena dos resultados. No entanto, esse tipo de pesquisa possibilita ao leitor realizar uma generalização naturalística estabelecida a



partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

## 9.1 Considerações sobre o trabalho desenvolvido

A seguinte questão investigativa, de cunho geral, guiou a pesquisa: **“Como melhorar o planejamento e a execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em Informática na Educação?”**. Pretende-se, aqui, destacar alguns dos procedimentos e aspectos que caracterizaram, de forma mais evidente, este estudo, bem como apresentar uma síntese dos principais resultados, realçando sua contribuição para a resposta à questão investigativa.

Para responder a questão, foi feito um levantamento dos pressupostos ligados à avaliação e que norteiam o curso e o projeto político pedagógico do Ifes, bem como de que forma ocorrem as interações entre os principais componentes da equipe multidisciplinar da pós-graduação, pois estas irão influenciar e definir as relações entre os atores do processo avaliativo. Para facilitar o entendimento de quem são os atores envolvidos com a avaliação, suas vivências e experiências, foi traçado um perfil destes. E, por fim, de forma cooperativa, foi elaborado um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para nortear o planejamento e a realização de avaliações formativas na Pós-graduação em Informática na Educação.

Os dados foram coletados na terceira edição do curso, mediante aplicação de um questionário, da observação direta, de entrevistas individuais, da análise documental, de registros de atividades em salas virtuais e de contribuições do grupo focal. Os dados levantados foram organizados em duas categorias para análise:

1. a concepção sobre avaliação formativa, que consistiu em identificar as aproximações e os afastamentos da equipe multidisciplinar do referencial teórico referente à avaliação formativa;
2. os Pilares da Avaliação Formativa, em que se refletiu sobre a práxis docente no curso em relação aos três pilares da avaliação formativa: a regulação, o *feedback* e a autorregulação.

Esta pesquisa permitiu que o perfil da equipe multidisciplinar da pós-graduação em Informática na Educação fosse conhecido, equipe esta formada por professores que atuam na área de educação há mais de dez anos e que já possuem uma larga experiência com a educação a distância, sendo que, deste grupo, 70% possuem formação na área de educação e 52% já atuaram em mais de uma função dentro da equipe multidisciplinar.

Fica evidente que a experiência docente, principalmente na modalidade de educação a distância, aliada à formação na área de educação, influenciou as concepções e percepções que a equipe multidisciplinar possui sobre a avaliação formativa. Ela, também, se encontra alinhada com o referencial teórico e está preocupada em planejar suas avaliações com o foco na aprendizagem do aluno. O perfil da equipe contribuiu para sua participação, de forma muito ativa, nas discussões realizadas no decorrer da pesquisa, e que serviram de aporte à construção do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a Pós-graduação em Informática na Educação.

A visão que a equipe multidisciplinar possui sobre a ocorrência de processos ligados aos três pilares da avaliação formativa, a regulação, o *feedback* e a autorregulação, estão de acordo com a práxis existente no curso, o que ficou comprovado pela análise das falas dos membros da equipe, dos registros documentais e da observação da execução das disciplinas nas salas virtuais.

A vivência da equipe multidisciplinar em executar atividades avaliativas de cunho formativo, embora isso muitas vezes ocorra intuitivamente e não de forma intencional, foi crucial para a construção do modelo. A comparação das representações próprias dos vários participantes de grupo focal, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da avaliação formativa, permitiu uma construção rica que conseguiu sintetizar o que o grupo entende como sendo os pilares da avaliação formativa, suas diretrizes e a dinâmica que ocorre entre os atores e os processos que amparam a realização de atividades avaliativas de cunho formativo.

Com a ajuda do grupo focal foi possível a elaboração de um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a Pós-graduação em Informática

na Educação capaz de promover a melhoria do planejamento e da execução da avaliação da aprendizagem no curso. Este modelo partiu da existência de três pilares, representados por processos que propiciem ações de regulação, *feedback* e autoregulação, e que facilitam o planejamento e a execução de atividades avaliativas. Estes pilares representam a junção dos contributos da literatura francófona, cujo conceito central é a regulação e a autorregulação, e da literatura anglo-saxônica, que destaca a importância do *feedback* na melhoria das aprendizagens.

A pós-graduação em Informática na Educação não possuía um modelo formal de planejamento para a elaboração de atividades avaliativas. Então, a construção deste modelo veio a contribuir com esta atividade de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a aprendizagem do aluno. O modelo aqui proposto é uma representação ou interpretação da avaliação formativa e não uma receita de bolo, uma vez que “[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízo de valores e questões de natureza sociocultural, psicológica e também políticas” (FERNANDES, 2011, p. 64).

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que permite o ir e vir durante o processo de construção do conhecimento, sendo que este processo permite a produção de mudanças em esquemas mentais já existentes, baseados na experiência que a equipe possui em relação à aplicação de atividades avaliativas, tanto no ensino presencial como no a distância.

No último modelo de Piaget da Teoria da Equilibração, resumido por Pozo (1998), o sujeito pode vivenciar um “conflito cognitivo” e diferentes formas de readaptações à realidade, que levam à criação de novos esquemas mentais. A formalização do modelo pode ser vista, então, como um passo na produção de novos conceitos mentais sobre a avaliação formativa da equipe multidisciplinar. o que, de fato, foi observado.

Em um primeiro nível, o “alfa”, o professor formalizou suas concepções sobre o que considera como avaliação formativa sem refletir como ela é utilizada na sua práxis avaliativa, e isto ocorreu quando ele

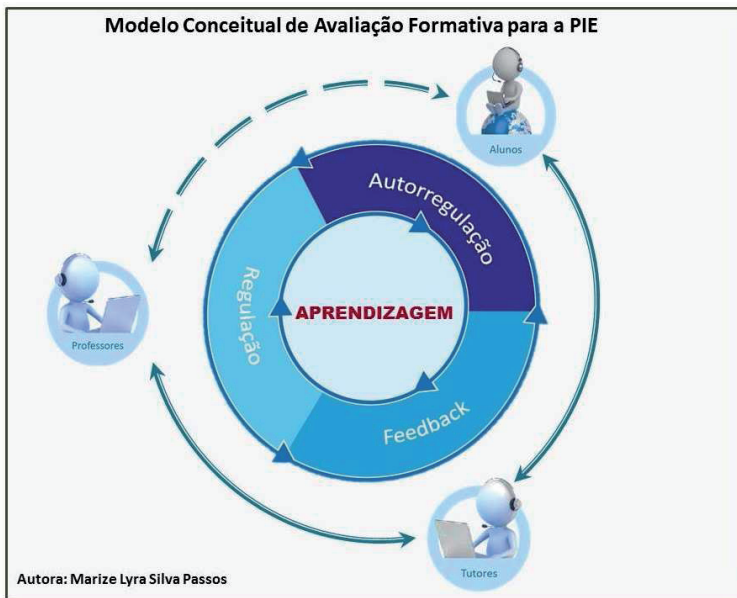
respondeu aos questionários e as entrevistas que buscavam, além de conhecer a equipe, levantar o que ela entendia como avaliação formativa.

Em um segundo nível, o “beta”, o professor passou a conhecer os três pilares sustentadores da avaliação formativa que estavam sendo propostos para a construção do modelo, com a ajuda da sala virtual construída para apoiar a operacionalização do grupo focal. Mas, ainda não conseguiu encaixar estes processos no seu cotidiano. Temos, então, uma acomodação com a criação de novos esquemas, concebidos como novas formas de operacionalizar as atividades avaliativas amparadas por estes pilares. Esse tipo de conduta foi observado e relatado por alguns membros da equipe multidisciplinar nas entrevistas.

E, por último, temos o nível “gama”, no qual o professor em “conflito”, em desequilíbrio, rompe com estruturas existentes e cria novas formas de atuação, condizentes com uma nova concepção de avaliação formativa, quando formaliza estes conceitos ao colaborar com a elaboração do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para o Curso de Pós-graduação em Informática. Tudo indica que este modelo é somente um ponto de partida que servirá para a melhoria, cada vez maior, dos processos avaliativos, que continuarão a ser discutidos pela equipe multidisciplinar a cada nova atuação na EaD, gerando, assim, novos esquemas mentais.

Segundo a equipe multidisciplinar, este modelo visto na figura 29 promoverá uma melhoria do planejamento e da execução da avaliação formativa no curso, como visto nos resultados levantados no seminário de apresentação e validação do modelo. Mas este mesmo grupo afirma que há dificuldades na execução de atividades avaliativas, como proposto no Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, devido a imposições do modelo de educação a distância proposto pela Universidade Aberta do Brasil, que associa a cada professor um número excessivo de alunos, os quais ele não consegue acompanhar a miúdo. E este acompanhamento sequer consegue ser realizado pelos tutores baseado nos parâmetros hoje impostos, de até quarenta alunos por tutor.

**Figura 29 - Modelo Conceitual da Avaliação Formativa para a PIE (versão final).**



**Fonte:** Elaboração própria a partir do referencial teórico e contribuições do grupo focal.

Com base no descrito anteriormente, é necessário que a equipe multidisciplinar compreenda os processos e atores envolvidos com a avaliação formativa para que haja uma melhoria no processo de planejamento e execução destas, que hoje é auxiliado pelo Modelo de Avaliação Formativa para a Pós-graduação em Informática na Educação, construído nesta pesquisa. Mas, além disto, é necessário que o modelo de educação a distância hoje utilizado pelo Ifes, que é baseado no modelo da UAB, seja repensado, para que, em um futuro próximo, se torne possível a institucionalização da modalidade, independente de um fomento específico, visando a um acompanhamento mais individualizado para cada aluno, tendo em vista garantir uma aprendizagem de qualidade.

Para finalizar, retornamos à hipótese desta pesquisa, que foi: **“A construção de um modelo conceitual de avaliação formativa promoverá a melhoria do planejamento e da execução da avaliação da aprendizagem no curso de Pós-graduação em informática na Educação”**. Por tudo que concluímos até aqui e pelos resultados levantados junto à equipe multidisciplinar do curso no Seminário de

Apresentação e Validação do Modelo Conceitual de Avaliação Formativa, a hipótese da pesquisa foi confirmada.

## 9.2 Trabalhos futuros

Muitas foram as reflexões realizadas no decorrer deste trabalho e que buscaram compreender a avaliação formativa dentro do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE) em sua terceira edição. Esta pesquisa não é o fim, mas o início de uma discussão que pode levar a diversos outros caminhos. Apontaremos, aqui, algumas sugestões que decorrem dela:

- continuar a incentivar a reflexão sobre a utilização da avaliação formativa por meio da construção coletiva dos saberes e do compartilhar dos fazeres;
- promover o aprofundamento do conhecimento sobre a autorregulação, que foi o pilar que menos apareceu nas práxis da equipe multidisciplinar, e, para que se tenha uma avaliação formativa eficaz, os três pilares devem ter a mesma importância no processo avaliativo;
- aumentar o número de diretrizes ligadas a cada um dos pilares e descrevê-las em maior detalhe;
- criar um manual com exemplos de utilização de ferramentas e técnicas para apoiar o planejamento de atividades avaliativas na EaD, ligadas aos processos de regulação, *feedback* e autorregulação;
- envolver mais o professor no processo avaliativo, tornando a relação aluno-professor uma relação direta e não mediada pelo tutor. Então, teríamos o professor, o tutor a distância e o tutor presencial relacionando-se diretamente com os alunos;
- uma sugestão seria para a área tecnológica, no sentido de construir uma ferramenta computacional que facilitasse o acompanhamento único do processo de aprendizagem do aluno durante todo o curso e por todos os atores envolvidos com o processo avaliativo;

- na área tecnológica poderia se pensar, também, em construir agentes inteligentes que fossem capazes de auxiliar a correção das tarefas descritivas.

Reafirmando nossa fala anterior, este não é um modelo pronto é acabado, pois a todo o momento é preciso continuar na trilha do aprender, pois pouco valor tem um conhecimento que se pensa pronto e acabado. Como seres em permanente transformação, nada está determinado. Tem-se, ainda, muito que aprender, refletir, pesquisar e realizar, firmando a cada dia um passo a mais em direção a uma avaliação transformada e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210.
- ARREDONDO, S. C. **Compromisos de la Evaluación Educativa**. Madrid: Espanha. Pearson Educación. 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Atrmed. 2009.
- BLACK, P. WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**. Vol. 5, no. 1, p. 7-74. 1998.
- \_\_\_\_\_. Developing the theory of formative assessment. **Educational assessment, evaluation and accountability**, v. 21, n. 1, p. 5-31, fev. 2009. Disponível em: <[http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment\\_12262012101200.pdf](http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf)> Acesso em: 04 abr. 2013.
- BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL, **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1 a 4.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 32-33.
- BROTHERSON, M. J. Interactive focus group interviewing: A qualitative research method in early intervention. **Topics in Early Childhood Special Education**, 14(1), 101-118. 1994.
- CANTRELL, M., LUPINACCI, P. Methodological issues in online data collection. **Journal of Advanced Nursing** 60 (5), 544–549. 2007.
- CARVALHO, M. A. V. de. Algumas Considerações sobre Educação e Avaliação. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 135-144, maio/ago. 2008.



- DAVIS, C., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DUTRA, R., PASSERINO, L., TAROUÇO, L. Utilização de Objetos de Aprendizagem Abertos SCORM para dar suporte à Avaliação Formativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 18, Número 3, 2010.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**, DP&A, 4 ed. - Rio de Janeiro. 2002.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 fev. 2013.
- \_\_\_\_\_. Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Textos Editores. 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>>. Acesso em: 11 mar. 2013.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011b. p. 333.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011c.
- GARDNER, H. **Coleção Grandes Educadores – Howard Gardner**. Atta: Mídia e Educação, 201?. DVD.
- GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EAD In: LITTO, F. M.; FORMIGA. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte. Vol. 1**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Pg. 21-27.
- GONÇALVES, M. B. R. de O. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, F.M.; FORMIGA. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte. Vol. 2**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. pg. 294-302.
- GUBA, E. G. LINCOLN, Y. S. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em: 12 mai. de 2013.
- HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como? (visando um ensino com orientação construtivista)**. Pinhais. Editora Melo, 2011.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série. Idéias** no. 22, SP, FDE, p. 51-59. 1994.
- \_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação. 35ª. Ed. 104 p. 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação. 30ª. Ed. 160 p. 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação. 11ª. ed. 144 p. 2009c.
- \_\_\_\_\_. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação. 11ª. ed. 152 p. 2011.
- HÜBNER, M.M.C. **B. F. Skinner - Coleção Grandes Educadores [DVD]**. Atta Mídia e Educação, prod, Regis Horta, dir. Belo Horizonte: Cedec. 44 min. color. son. 2006.
- IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Projeto político-pedagógico do curso de Pós-graduação em Informática na Educação**. Serra: ES. 2009a.

- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional - um documento em construção.** Vitória - ES. Abr. 2009b. Disponível em: <[http://www.cefetes.br/internet\\_arquivos/Manchete/2009/PPI%20-%20Ifes%20-%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.cefetes.br/internet_arquivos/Manchete/2009/PPI%20-%20Ifes%20-%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf)>
- KARAL, H., CEBI, A. Views on Modular Assessment and Evaluation Process in Distance Education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. n. 46 2012. P. 2073-2077
- KENSKI, V. M. Avaliação da Aprendizagem. In: **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação e Acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância.** In.: MILL, D. R. S; PIMENTEL, N. M. (Org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 59-68.
- KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P.; CLEMENTINO, A. **Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online.** In.: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação *online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 79-89.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. - São Paulo: Atlas, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, p. 19-63, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Didática.** (Coleção Magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Ande**, nº 06, p. 11-9, 1982.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez. 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez. 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez. 1994. p. 53-74.
- LÜDKE, M. ANDRÉ; M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Reimpr. São Paulo: E.P.U. 2012.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia de pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

- MATTAR, J. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 dez 2012.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- MING-LI, L.; DAN, M. The method of learning formative assessment in distance education. In: **Educational and Information Technology (ICEIT), 2010 International Conference on**. IEEE, 2010. p. V3-113-V3-116.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. [Reimpr.] São Paulo: E.P.U., 2011.
- MONOLESCU, L., SCHIFTER, C. Online focus group: a tool to evaluate online students' course experience. **The Internet and Higher Education** 2, 171–176, 2000.
- MOORE; M. G, KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thonson Learning, 2007.
- MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2ª ed. 2011.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.
- NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1986.
- NEDER, M. L. C. **A orientação acadêmica na educação a distância**. In: PRETI, O. Educação a Distância: construindo significados. Brasília: Plano; Cuiabá: NEaD, UFMT, 2000.
- NOBRE, I. A. M.; et al. Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD - experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD – CEFETES. In: **XIV Congresso Internacional de Educação a Distância, Santos-SP**, 2008, p. 1-10. Anais eletrônicos. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200853510PM.pdf>. Acesso em: mar. 2012.
- NUNES, V. B., NOBRE, I. A. M. N., PASSOS, M. L. S. Um Modelo de Gestão Participativa – Processos de Interação e Comunicação da

- Equipe Multidisciplinar com Foco na Melhoria do Ensino-Aprendizado. In: **XIX Congresso Internacional de Educação a Distância**. Salvador-BA. 2013.
- NUNES, V. B.; Nobre, et al. Uso de ferramentas do Moodle como suporte à comunicação e interação entre os integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela gestão de cursos EaD. In: **VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, São Luís - MA, 2009.
- NUNES; I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte. Vol. 1**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Pg. 2-8.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 1ª ed. São Paulo: Editora Scipione. 1993.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos. 3. reimp. 2011.
- POLAK, Y.N. de S. **A avaliação da aprendizagem em EAD**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009 – p. 153-159.
- POPHAM, W. J. Transformative assessment. Chapter 1. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. 2008. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/books/108018/chapters/Formative-Assessment@-Why,-What,-and-Whether.aspx>>. Acessado em 28 de abr. de 2013.
- POZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. 9ª ed. Madri: Ediciones Morata, 2006.
- RICARDO, E. J.; FONSECA, F.B. **A avaliação formativa aplicada ao e-learning nas corporações**. In.: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Layola, 2006. p. 201-210.
- ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em**

- educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.
- SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**, São Paulo, nº 40, p. 19-31, 2005a.
- SANTOS, A. Teorias e Métodos Pedagógicos sob a Ótica do Pensamento Complexo. In: LIBÃNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005b. p. 59-76.
- SANTOS, C. R. Avaliação Educacional – análises conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, C. R. (org.). **Avaliação Educacional – um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005c.
- SANTOS, J. G. **História da Avaliação: do exame à avaliação diagnóstica**. 2008. Disponível: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>>. Acesso em: 16 set. 2013.
- SILVA, A. L. da, SIMÕES, A. M. V. SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**. vol. 10, n. 19, p. 57-54.(2004).
- SILVA; M. U. GOMES, D. M. **Avaliação na educação a distância**. In.: Mill, D.; MACIEL, C. (Org.). Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, p. 81-101. 2013.
- SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STIGGINS, R. J. Assessment, Student Confidence, and School Success. **Phi Delta Kappan**, vol, 81 no. 3, nov., p. 191-198. (1999)
- THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TYLER, R.W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Globo. 1983.

- VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). Educação a Distância: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.
- VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2011.
- \_\_\_\_\_. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1684>>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- WANG, T. H. What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment?. **Journal of Computer Assisted Learning**. Vol.23. n. 3, p. 171-186. 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Rosa, E. F da F. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p. Reimp. 2010.
- ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. **Revista Evaluar**, n. 5, out. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>>. Acessada em 12 mai. de 2013.

## GLOSSÁRIO

**Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)** - são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento. Exemplo: Moodle, SOLAR, Blackboard etc.

**Autorregulação** - consiste na aptidão das pessoas em planejar, monitorar, avaliar e regular a sua própria ação, voluntária e conscientemente. Esse é, no entanto, um processo complexo que envolve elementos internos ao indivíduo, que, por sua vez, são influenciados por aspectos contextuais e, portanto, externos aos sujeitos.

**Comunicação Assíncrona** – aquela que permite a interação entre duas ou mais pessoas em qualquer tempo, não sendo necessário que os participantes estejam conectados simultaneamente, como na comunicação síncrona. Como exemplo, pode-se citar correspondência, e-mail, aulas gravadas etc.

**Comunicação Síncrona** - aquela que permite a interação entre duas ou mais pessoas em tempo real. Neste caso, as pessoas precisam estar conectadas de alguma forma. Exemplos: no chat, no telefone, na videoconferência.

**Docimologia** – original do grego dokimé, significa teste e foi utilizada por Henri Piéron, em 1920, é o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

**Educação a Distância** – é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

**E-Learning** - formato de educação a distância com suporte na internet. É muito utilizado por empresas, em processos de treinamentos de funcionários e seleção de pessoal. Seu foco consiste em organizar e disponibilizar materiais didáticos e recursos hipermediáticos.

**Feedback** - ações desenvolvidas por agentes externos com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho de alguém. Ele necessita ser um instrumento capaz de ajudar a regulação do processo de ensino-



aprendizagem, partindo do princípio de que professores e alunos possam ser beneficiados de suas informações.

**Learning Management System (LMS)** – conhecido também como Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA), são softwares desenvolvidos sobre uma metodologia pedagógica para auxiliar a promoção de ensino e aprendizagem virtual ou semipresencial.

**Mapa de Atividades** – ferramenta utilizada pelo Instituto Federal do Espírito Santo para formalizar o planejamento das disciplinas ofertadas a distância, é a partir dela que as salas virtuais são construídas. Nele são definidas o número de semana, o tema principal, o subtema, objetivos específicos e atividades. Para cada atividade é definido se ela é teórica ou prática, o recurso do Moodle que será utilizado, o seu grau de dificuldade, a nota e o percentual referente a carga horária que ele ocupa.

**Modelo Conceitual** – é uma representação ou interpretação de ideias, pensamentos, definições sobre alguma coisa.

**Regulação** – intervenção pedagógica realizada pelos professores para ajudar o aluno a aprender. Tem por objetivo regular as ações, o ensino e, à medida do possível, a aprendizagem do aluno. Compete-lhe organizar e implementar, a partir das informações possibilitadas pela avaliação, estratégias de ensino capazes de proporcionar a superação das dificuldades.

**Teste de Quociente de Inteligência (QI)** - teste desenvolvido para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito, em comparação ao seu grupo etário. A medida do QI é normalizada para que o seu valor médio seja de 100.

**Universidade Aberta do Brasil** - é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

## APÊNDICE A - TCLE – Questionário

10/11/13

Questionário Avaliação - Equipe Curso - Versão Final - Google Drive

### Questionário - Perfil e Concepções - Avaliação Formativa

Caro colega,

Na condição de aluna do programa de Doutorado em Ciências de la Educación da Universidad del Norte, venho solicitar sua contribuição para a pesquisa intitulada "Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Planejamento de Avaliação Formativa no Ites", a qual estou realizando sob orientação do Professor Prof. Dr. Eptanio Davi de Souza Santos.

O objetivo deste estudo é propor um modelo conceitual de avaliação, com base nos conceitos norteadores da avaliação formativa, para ser utilizado pela equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PE).

A sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a realização deste estudo, possibilitando conhecermos a compreensão docente acerca da avaliação que é executada no Ites e como podemos melhorar esse processo. Por isso, conto com sua colaboração respondendo o questionário em anexo.

O questionário a ser respondido será mantido no anonimato, de forma que o sigilo das respostas é assegurado. Não economizem palavras, afinal, quanto mais completas forem as suas respostas, maior a quantidade de elementos de análise para efetivação do estudo.

Agradeço sua colaboração.

Doutoranda Maritze Lyra Silva Passos  
Professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Eptanio Davi de Souza Santos

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

Eu, participante do curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Ites, aceito participar da pesquisa intitulada "Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Planejamento de Avaliação Formativa no Ites", realizada por Maritze Lyra Silva Passos, aluna do programa de Doutorado em Ciências de la Educación da Universidad del Norte, estando ciente do objetivo do estudo. Concordo com tudo que foi acima citado e livremente dou o meu consentimento ao enviar este formulário eletrônico preenchido.

Para a via do voluntário, copie, salve e imprima os dados acima.

Para a via do pesquisador, clique em enviar. Os dados irão diretamente para o e-mail da doutoranda.

\* Required

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. e-mail \*

\_\_\_\_\_

3. data de resposta \*

\_\_\_\_\_

Example: December 15, 2012

4. Aceito responder ao questionário? \*

Mark only one oval.

Sim

Não Stop filling out this form.

1/8

## APÊNDICE B - Questionário - Perfil e Concepções – Avaliação Formativa

### Parte 1 – Dados Gerais

<p><b>1 - Dados Gerais</b></p> <p>5. Idade *</p> <p>Mark only one oval.</p> <p><input type="radio"/> 20 - 30 anos</p> <p><input type="radio"/> 31 - 40 anos</p> <p><input type="radio"/> 41 - 50 anos</p> <p><input type="radio"/> &gt; 50 anos</p> <p>6. Sexo *</p> <p>Mark only one oval.</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p><input type="radio"/> Prefiro não responder</p> <p>7. Possui formação acadêmica na área de educação? *</p> <p>Curso de graduação, especialização, mestrado ou doutorado.</p> <p>Mark only one oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>8. Tempo de experiência docente *</p> <p>Mark only one oval.</p> <p><input type="radio"/> 00 - 04 anos</p> <p><input type="radio"/> 05 - 09 anos</p> <p><input type="radio"/> 10 - 14 anos</p> <p><input type="radio"/> 15 - 19 anos</p> <p><input type="radio"/> &gt; 20 anos</p>
<p><a href="https://docs.google.com/forms/d/3f1LNkVYIac0VqzKXnW7gaLWw0_C0jnuLZm1jWMM2FLUjAed1">https://docs.google.com/forms/d/3f1LNkVYIac0VqzKXnW7gaLWw0_C0jnuLZm1jWMM2FLUjAed1</a></p> <p>28</p>
<p>12/11/13</p> <p>Questionário Avaliação - Equipe Curso - Versão Final - Google Drive</p> <p>9. Tempo de experiência em EaD *</p> <p>Mark only one oval.</p> <p><input type="radio"/> 0 - 2 anos</p> <p><input type="radio"/> 3 - 4 anos</p> <p><input type="radio"/> 5 - 6 anos</p> <p><input type="radio"/> 7 - 8 anos</p> <p><input type="radio"/> &gt; 8 anos</p>

## 9. Tempo de experiência em EaD \*

Mark only one oval.

- 0 - 2 anos
- 3 - 4 anos
- 5 - 6 anos
- 7 - 8 anos
- > 8 anos

## 10. Você fez alguma capacitação específica para atuar na EaD? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Não

## 11. Funções que atua ou atuou no curso PIE na terceira edição. \*

Check all that apply.

- Coordenador de Curso
- Coordenador de Tutoria
- Designer Instrucional
- Pedagogo
- Professor Conteudista/Formador
- Tutor a Distância
- Orientador de TCC

## 12. Disciplina(s) em que você atua ou atuou: \*

Check all that apply.

- Acessibilidade e Informática na Escola Inclusiva
- Comunidades Virtuais de Aprendizagem
- Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- Informática em Gestão Escolar
- Introdução a Informática: Computador Ferramenta
- Introdução a Organização de Computadores
- Metodologia da Pesquisa
- Produção de Material Digital
- Projetos de Aprendizagem Baseada no Uso de Novas Tecnologias
- Software Educativo e Objetos de Aprendizagem
- Teorias de Aprendizagem e a Docência no Contexto Digital
- Trabalho de Conclusão de Curso
- Uso de Mapas Conceituais como Ferramenta de Aprendizagem
- Atua na equipe de curso

## Parte 2 - Percepções sobre Avaliação Formativa

10/11/13

Questionário Avaliação - Equipe Curso - Versão Final - Google Drive

### 2 - Percepções sobre Avaliação Formativa

Se você não atua como professor ou tutor pode colocar sua percepção sobre o tema.

13. Para você, o que é avaliação formativa?

---

---

---

---

---

14. Na sua opinião qual o tipo de avaliação é utilizada na PIE? \*

Mark only one oval.

- Classificatória
- Formativa
- Formativa e Classificatória
- Não sei
- Depende da disciplina

15. Gostaria de fazer algum comentário sobre a sua resposta anterior?

---

---

---

---

---

16. Na sua opinião as atividades avaliativas do curso PIE são realizadas? \*

Mark only one oval.

- Mais a distância
- Mais presencial
- A distância e presencial na mesma proporção

17. Na sua opinião as atividades avaliativas do curso PIE são realizadas de forma? \*

Mark only one oval.

- Mais individual
- Mais em grupo
- Individual e em grupo na mesma proporção

18. Descreva em detalhes como foi realizada uma situação avaliativa vivenciada por você, no curso PIE, que considere formativa.

---



---



---



---



---

19. Relembrando as situações de avaliação formativa vivenciadas por você no curso PIE, assinale os itens que melhor as particularizam como formativas.

Check all that apply:

- A tarefa avaliativa retomou informações para os alunos sobre falhas, dificuldades e êxitos.
- Levou o professor a alterar sua prática pedagógica.
- Ocorreu continuamente durante o processo de ensino-aprendizagem.
- Levou os alunos a retazerem um trabalho/atividade para melhorar a nota.
- Orientou os alunos, fornecendo informações do que fazer para vencer suas dificuldades.
- Levou o professor a organizar atividades diversificadas para reforçar os conteúdos não aprendidos.
- Incentivou a interação entre os alunos.
- A tarefa avaliativa permitiu que os alunos se conscientizassem de suas dificuldades, estimulando-os a buscarem formas para superá-las.
- Propiciou o diálogo e partilha entre professor, tutor e aluno.
- Houve a retomada, pelo professor, dos conteúdos não apropriados pelos alunos.
- Estimulou os alunos a progredir rumo a patamares superiores de aprendizagem.
- A tarefa avaliativa teve idas e voltas, com comentários, que ajudaram os alunos a superarem dificuldades.
- Nenhuma das anteriores.

## Regulação

Se você não atua como professor ou tutor pode colocar sua percepção sobre o tema.

20. Durante a execução da(s) disciplina(s) em que você atua, ou atuou, já ocorreram alterações no planejamento inicial? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Às vezes
- Não *Skip to question 23.*

## Regulação - cont.

21. Que tipo de alteração(ões) foi(ram) realizada?

---

---

---

---

---

22. O que motivou essa(s) alteração(ões)?

---

---

---

---

---

### Feedback

Se você não atua como professor ou tutor pode colocar sua percepção sobre o tema.

23. Você realiza o feedback das atividades para seus alunos no curso PIE? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Às vezes
- Não *Skip to question 25.*

### Feedback - cont.

24. Como você realiza o feedback das atividades propostas aos alunos?

---

---

---

---

---

25. Você considera que o feedback é importante para os alunos? Por quê?

---

---

---

---

---

### Reflexão sobre a Aprendizagem

Se você não atua como professor ou tutor pode colocar sua percepção sobre o tema.

26. Na(s) disciplina(s) em que você atua ou atuou os alunos são levados a refletirem sobre o seu aprendizado? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Às vezes
- Não Skip to question 29.

### Reflexão sobre a Aprendizagem - cont.

27. Que tipo de atividade(s) na sua opinião propiciam a reflexão dos alunos sobre a sua aprendizagem?

---

---

---

---

---

28. Descreva a reação dos alunos em relação a essa(s) atividade(s).

---

---

---

---

---

### 3 - Outras Questões

Se você não atua como professor pode colocar sua percepção sobre o tema.

29. Você se sente a vontade para planejar ou participar da execução de atividades avaliativas?

---

---

---

---

---



30. Que aspectos você considera que dificultam a realização da avaliação formativa na PIE?

---

---

---

---

---

31. Que sugestões você poderia dar para que a avaliação se torne mais formativa no curso PIE?

---

---

---

---

---

32. Você gostaria de complementar alguma coisa a respeito da pesquisa relacionada a avaliação?

---

---

---

---

---

Powered by

Google Drive

## 10 APÊNDICE C - TCLE – Entrevista

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

---

Eu,

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ do curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Ifes, estou ciente que a pesquisa intitulada “**Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Planejamento de Avaliação Formativa no Ifes**”, realizada por Marize Lyra Silva Passos, aluna do programa de Doctorado en Ciencias de la Educación da Universidad del Norte, tem como objetivo geral **propor um modelo conceitual de avaliação, com base nos conceitos norteadores da avaliação formativa para ser utilizado pela equipe multidisciplinar do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE)**.

Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou acadêmico. Ainda, fui informado(a) que minha privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo à entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para utilização das informações.

Em, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

**Assinatura**

## 11 APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista

---

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA FAZERES PEDAGÓGICOS

---

#### Questões introdutórias:

Fale-me brevemente sobre sua trajetória na PIE.

#### Questões específicas para o estudo:

1. Para você, o que é avaliar a aprendizagem na concepção formativa?
2. Existe na PIE algum modelo de planejamento para as avaliações formativas? Se sim, ele facilita o processo de planejamento e execução das avaliações?
3. Como você costuma planejar a avaliação da aprendizagem formativa de seus alunos e com que frequência elas são realizadas?
4. Como você realiza a correção das tarefas avaliativas de sua disciplina?
5. Como você orienta os tutores a distância quanto à correção das tarefas avaliativas?
6. Como os tutores retornam o *feedback* da realização das tarefas avaliativas para você e para os alunos?
7. Quais informações acerca da aprendizagem e dificuldades dos alunos você consegue identificar nas avaliações realizadas em sua disciplina e como você utiliza essas informações?
8. O que você faz para que um aluno seu aprenda um conteúdo que não ele conseguiu dominar?
9. Que sugestões você faria para a alteração ou construção de um novo modelo de planejamento da avaliação da aprendizagem formativa para a PIE?
10. Você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre o tema?

#### Agradecimentos

Observação: Questões diferentes podem surgir no decorrer da entrevista, assim como a sequência das questões podem ser alteradas, por tratar-se de uma entrevista semiestruturada.

## 12 APÊNDICE E - Instrumento de Validação do Modelo Conceitual

---

### SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A PIE

---

Dando continuidade à pesquisa intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um Modelo Conceitual de Avaliação Formativa para a Pós-graduação em Informática na Educação”, realizada por Marize Lyra Silva Passos, aluna do programa de Doutorado en Ciencias de la Educación da Universidad del Norte, gostaria obter suas percepção sobre o Modelo Conceitual de Avaliação Formativa apresentado no **Seminário de Apresentação e Validação do “Modelo Conceitual de Avaliações Formativas para a PIE”**.

Questões:

- 1) O modelo apresentado espelha a avaliação realizada na PIE?  
 Sim             Não            (...) Talvez             Não sei
- 2) O Modelo apresentado facilita o entendimento dos pontos chave que devem ser pensamos na hora de se planejar uma avaliação formativa?  
 Sim             Não            (...) Talvez             Não sei
- 3) Você acredita que este modelo ajudará a equipe multidisciplinar da PIE a refletir sobre como planejar e executar avaliações formativas em suas disciplinas?  
 Sim             Não            (...) Talvez             Não sei

Críticas:

---

---

---

Sugestões:

---

---

---

Serra, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2013

Identificação (opcional):

## 13 ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



FACULDADE SALESIANA DE  
VITÓRIA/ INSPETORIA SÃO  
JOÃO/ ISJB/ FSV



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MODELO CONCEITUAL DE PLANEJAMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO IFES

**Pesquisador:** Marize Lyra Silva Passos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 19885813.2.0000.5088

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES Patrocinador

**Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 366.566 **Data da Relatoria:** 13/08/2013

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa irá propor um modelo conceitual para planejamento de avaliação formativa, tendo em vista facilitar o planejamento e a execução das avaliações da aprendizagem ao longo do processo ensino-aprendizagem do curso a distância de Pós-graduação em Informática na Educação no Instituto Federal do Espírito Santo.

#### Objetivo da Pesquisa:

Baseada na preocupação de professores e de alunos, e, também, em minhas próprias inquietações, esta pesquisa irá propor um modelo conceitual para planejamento de avaliação formativa, tendo em vista facilitar o planejamento e a execução das avaliações da aprendizagem ao longo do processo ensino-aprendizagem do curso a distância de Pós-graduação em Informática na Educação.

processo ensino-aprendizagem do curso a distância de Pós-graduação em Informática na Educação.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:**

Na realização dos questionários e entrevistas será garantido o anonimato dos participantes da

<b>Endereço:</b> Av. Vitória n° 950		
<b>Bairro:</b> Forte São João	<b>CEP:</b>	29.017-950
<b>UF:</b> ES <b>Município:</b>	VITÓRIA	
<b>Telefone:</b> (27)3331-8516	<b>Fax:</b> (27)3222-3829	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:cep@salesiano.com.br">cep@salesiano.com.br</a>

Continuação do Parecer: 366.566

pesquisa, assegurando o sigilo de suas identidades, com isso buscando-se evitar qualquer tipo de constrangimento aos participantes da pesquisa, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso do questionário online, esse termo será disponibilizado na tela inicial do questionário, no qual haverá a pergunta se o respondente concorda com o termo de consentimento: se o entrevistado responder sim, será apresentado o resto do questionário; se não, o questionário será encerrado. Será também solicitada a autorização para a realização desta pesquisa ao diretor do campus de Serra e do Coordenador do curso de Pós-graduação em Informática.

**Benefícios:**

A proposta de um modelo conceitual para o planejamento de atividades avaliativas irá facilitar o planejamento e execução das avaliações dos cursos a distância no IFS, cursos esses que os sujeitos da pesquisa fazem parte.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante contribuindo com a compreensão dos mecanismos de aprendizagem no ensino a distância.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE encontra-se devidamente preenchido.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, não há pendências ou inadequações. A pesquisa é relevante, o cronograma é exequível e os objetivos estão coerentes com a metodologia.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

# FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA/ INSPETORIA SÃO

\r\Kr\10 id; i - o \ /  
JOÃO/ ISJB/ FSV

Continuação da Planilha: 366.626

VITÓRIA, 21 de Agosto de 2013

**Assinado por: Fernanda  
Tonini Gobbi  
(Coordenador)**

<b>Endereço:</b> Av. Vitória n° 950		
<b>Bairro:</b> Forte São João	<b>CEP:</b>	29.017-950
<b>UF:</b> ES <b>Município:</b>	VITÓRIA	
<b>Telefone:</b> (27)3331-8516	<b>Fax:</b> (27)3222-3829	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:cep@salesiano.com.br">cep@salesiano.com.br</a>







**More  
Books!** 



**yes**  
**i want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em

**[www.morebooks.es](http://www.morebooks.es)**





