

CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

EMANOELA CELESTINO ALMEIDA RAMOS
DANIELA DA COSTA BRITTO PEREIRA LIMA

Resumo: Este artigo aborda resultados de uma pesquisa do tipo estudo de caso desenvolvido com docentes universitários participantes de um curso de extensão ofertado para uma formação continuada a distância pela Universidade Estadual de Goiás. O objetivo foi verificar se, durante o curso, houve mudança (ou não) nos discursos dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida mediante abordagem qualitativa e apresentou, no final, um resultado positivo com a pesquisa e o curso de extensão ofertado, pois foi constatada uma mudança nos discursos dos professores cursistas no que se refere às suas práticas e concepções avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação a distância. Curso de extensão a distância.

Abstract: This article discusses the results of a case study research carried out with university professors participating in a distance education extension course offered by the State University of Goiás. The objective was to verify if, during the course, there were changes (or not) in teacher-student discourses about learning assessment. The research was developed via qualitative approach and showed, in the end, a positive result with the research and the offered extension course, since a change was verified in the discourses of the professors attending the course with respect to their practices and assessment conceptions.

Keywords: Learning evaluation. Distance education. Extension distance course.

INTRODUÇÃO

Ao pensar a avaliação na perspectiva da história da educação, Loch (1995, p. 8) diz que em inúmeros momentos a questão “esteve ligada a uma prova escrita e oral, centrando-se o poder absoluto no professor, que avaliava e dava uma nota sobre o que o aluno sabia de determinado conteúdo”. É possível também perceber – não apenas ao longo da história da educação, mas também nos dias atuais –, que a visão positivista e tradicional de avaliação, conforme citado por Romão (1998), ainda permeia os bancos escolares, pois, infelizmente, não são todos os professores que aderem a uma avaliação dialógica ou dialética.

Neste artigo, além dos resultados da pesquisa, trataremos de alguns conceitos de avaliação da aprendizagem, na tentativa de esclarecer e contextualizar as práticas, discussões e desafios em torno desse tema de tanta importância para a prática docente. Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o processo de avaliação em educação a distância (EaD), manifestado nos discursos dos professores universitários participantes do curso de extensão a distância, via *web*. Sua característica principal é a relação entre a concepção inicial e final sobre a avaliação da aprendizagem, o que permite que se desvelem as ações que interferem no processo de aprendizagem e de avaliação ou que para ele contribuem.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa de coleta de dados, do tipo estudo de caso, em que foram observadas as concepções de avaliação dos professores participantes de um curso de extensão a distância, no início e no final do curso, visto que um de seus eixos era a reflexão sobre a temática da avaliação na educação superior.

Assim, o artigo está estruturado de forma que apresentamos, inicialmente, conceitos, perspectivas e concepções de avaliação da aprendizagem, os desafios e as possibilidades da avaliação na educação a distância (EaD) e, por fim, a visão sobre a temática da avaliação pelo professor participante do curso de extensão (Curso “Formação Pedagógica para o Ensino Superior”, na modalidade a distância, com encontros presenciais).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES

O tema avaliação, de acordo com Hoffmann (2004), é complexo pela sua natureza intrínseca, e quando atrelado à ideia de mudança ou inovação torna-se polêmico e gera resistências. Quando observamos a realidade da avaliação no cenário educacional, percebemos as ambivalências, as injustiças e as desastrosas consequências de ações impensadas e arbitrárias que, pressupostamente, se efetivam sob a etiqueta avaliação, já que é com ela que se procura aferir, identificar, analisar e confirmar se houve ou não assimilação de conteúdo (HOFFMAN, 2004).

De acordo com Blaya (2004, p. 1), “não é possível dissociar o processo de ensino do processo de avaliação, e, por isso, ainda hoje ocorrem tantas incoerências entre os discursos e as práticas docentes. Na perspectiva de Zabala (1998 *apud* LIMA; FARIA, 2008, p. 69), “o objeto da avaliação não é o resultado, mas o processo de ensino-aprendizagem”, o que confirma que muitas vezes os docentes não estão atentos para algumas das características do processo formal de ensino, em que o objetivo da avaliação não é o resultado, e sim todo o processo de formação do educando.

Para compor o processo avaliativo é necessário ter conhecimento de técnicas de ensino, de mediação pedagógica, de planejamento e de alguns tipos de avaliação, tais como a somativa, a diagnóstica, a emancipadora e a formativa. A avaliação somativa contribui para o processo de classificação e distingue-se das demais porque, em geral, ela ocorre no fim de cada etapa do aprendizado, seja ela uma unidade didática, seja um semestre ou um ano letivo. Conforme Sant’Anna (1997, p. 35), a função da avaliação somativa é “classificar os alunos”.

Na avaliação diagnóstica, têm-se dois objetivos: “identificar as competências dos alunos, e adequá-los num grupo ou nível de aprendizagem” (BLAYA, 2004, p. 1). O perigo, aqui, reside nos rótulos, pois, na grande maioria dos casos, as dificuldades discentes não são vistas como indicações para superação, e sim como motivos para a subestimação, perdendo muitas vezes seu valor na averiguação dos problemas.

A avaliação emancipadora, por sua vez, visa à construção do bom-senso e da autocrítica, observados por meio de instrumentos como a autoavaliação. Desta maneira, melhora-se o estágio de autodesenvolvimento, e o professor

“torna-se um tutor, emitindo suas opiniões através de relatórios”, muitas vezes de forma qualitativa direcionada aos alunos (BLAYA, 2004, p. 1).

E, por fim, há a avaliação formativa, que se baseia na “reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (BLAYA, 2004, p. 1). Esse tipo de avaliação sempre procura meios para alcançar o aluno, atua na identificação das melhores estratégias e recursos para efetivação da aprendizagem e resume-se à orientação, efetivação dos conteúdos e desenvolvimento do aprendente.

Tornar a avaliação uma prática formativa requer perceber as novas possibilidades e os novos desafios a serem enfrentados, além de tornar atrativas e significativas, as aprendizagens em sala de aula bem como a utilização e variação dos diversos instrumentos de avaliação. Assim, a mudança do conceito de avaliação e da prática avaliativa tornar-se-ia uma “consequência e não uma causa” (HOFFMANN, 2004, p. 13).

Para Romão (1998), quando se fala em avaliação surgem inúmeros conceitos, cada um dos quais determinando uma concepção de educação. Porém, para o autor, é possível reduzir os diferentes conceitos de avaliação em dois grandes grupos, intitulados de acordo com as visões de mundo que os orienta: positivista e dialética. A visão positivista de avaliação, de acordo com o autor, é uma teoria “baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos” (p. 58). Ele destaca, ainda, “a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados ao final de uma aula, ou de uma unidade didática”, cuja “função classificatória [...] deve sempre se referenciar em padrões socialmente aceitáveis e desejáveis” (ROMÃO, 1998, p. 63). Essa visão está, portanto, condicionada à avaliação somativa abordada anteriormente.

Contrariamente a uma teoria positivista, porém tendo conhecimento de suas vertentes (tradicional, somativa), a pesquisa realizada teve como base a teoria dialética e dialógica da avaliação, cuja finalidade é diagnóstica, ou seja, “ela se volta para o levantamento das dificuldades discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas” (ROMÃO, 1998, p. 62). Essa concepção não deve de forma alguma comparar desempenhos a fim de classificar ou revelar hierarquias. Conforme Romão (1998), nessa perspectiva, o “erro” torna-se então indicativo fundamental para que o docente perceba os esquemas e mecanismos utilizados pelo aluno na solução de problemas a ele apresentados. Assim, potencializa-se “uma concepção avaliadora de desempenhos de

agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos e insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes” (ROMÃO, p. 58).

Dessa maneira, o diálogo torna-se algo mais amplo e complexo para refletir sobre a realidade. Conforme Loch (1995, p. 17), cabe ao educador “avaliar o educando pela capacidade de propor soluções diferenciadas para um problema, a partir de seus conhecimentos prévios”. A avaliação, sob esse ponto de vista, deve sempre desenvolver habilidades de observação, análise e compreensão, para que possa objetivar o intercâmbio e a cooperação entre docentes e discentes.

Conforme Saviani (1996 *apud* VASCONCELLOS, 2001, p. 184), “a finalidade da educação é a promoção do homem”. Desta forma, a avaliação deve ter, como objetivo único, o desenvolvimento do aluno. No próximo subitem serão abordados as perspectivas, os conceitos e as concepções da avaliação na perspectiva da educação a distância, identificando quais os desafios e possibilidades da avaliação nessa modalidade de ensino.

AVALIAÇÃO NA EAD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A prática da avaliação tornou-se algo necessário a ser discutido nos cursos a distância, visto que a cada dia essa modalidade vem crescendo, principalmente quando associada ao avanço tecnológico e à formação de professores. Sendo assim, torna-se indispensável perceber como a avaliação da aprendizagem é concebida nos cursos EaD, quais aspectos lhe são inerentes ou ainda como ela se desenvolve no processo formativo a distância.

Alonso (2002, p. 1) acredita que a EaD, assim como a educação presencial, tem seus pressupostos teóricos, e isso implica sistemas de educação a distância de caráter inatista, empirista, interacionista, entre outros. Já Peters (2004, p. 70) acredita que a educação a distância é *sui generis*, visto que possui abordagens, estratégias e objetivos políticos diferenciados.

Diante disso, é possível afirmar que, se num curso a distância, alunos e professores reproduzem conhecimentos, mesmo mediados pelas tecnologias, os resultados serão aqueles “velhos conhecidos”: um ensino empobrecido, alunos limitados nas suas interações e pouca manutenção de diálogos. Mas o oposto também pode ocorrer, propiciando aos alunos experiências e relações entre o vivido e o estudado, refletindo uma postura docente e político-pedagógica em

que se constroem conhecimentos processualmente. Isto é necessário para que se perceba a visão de avaliação adotada ou mencionada nos cursos de EaD.

Na EaD, a avaliação “requer tratamento e considerações especiais” (GONZALEZ, 2005, p. 70), já que um de seus objetivos é a produção e análise de conhecimentos por parte do aluno. Uma das propostas avaliativas do curso de formação de professores a distância é justamente analisar a produção e reflexão crítica do docente participante mediante sua própria experiência, pois, como afirma Gonzalez (2005, p. 71), “dentro do processo de avaliação da aprendizagem, deve-se analisar a capacidade de reflexão crítica do aluno, diante de suas próprias experiências”.

Gonzalez (2005, p. 70) propõe cinco tipos/classificações para a avaliação: prévia, que determina onde cada estudante deve ser integrado ao iniciar uma nova fase de sua aprendizagem; diagnóstica, que identifica as dificuldades de aprendizagem; formativa, que verifica o progresso da aprendizagem; e somativa, que observa a consecução do estudante no fim de uma fase da sua aprendizagem. Desta forma, o autor ressalta o quanto é importante definir a avaliação de um educando de EaD.

Lima e Faria (2008, p. 14), por seu turno, acreditam que a avaliação na modalidade de EaD deve ocorrer em três momentos:

Avaliação Inicial: Momento em que o professor, orientador e tutor da disciplina poderão utilizar para levantamento dos conhecimentos prévios do seu grupo sobre o assunto, o que sabem e as expectativas sobre a disciplina.

Avaliação Formativa: Este momento deve servir ao professor formador como espaço de reflexão sobre as estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Avaliação Final da Disciplina: Será feita a avaliação final do discente com relação ao que foi trabalhado na disciplina. Não se deve esquecer que a avaliação final será presencial de acordo com a legislação vigente da EaD, bem como poderá ser interdisciplinar

O planejamento adequado da avaliação em EaD, segundo Marks (2008), pode basear dois tipos de avaliação: na formativa e na somativa. Para o autor, é possível prever “os resultados da avaliação somativa com a expectativa de resultados na avaliação formativa” (p. 1), ou seja, confirmar, numa atividade final, o que já vem sendo percebido e observado nos resultados ou conceitos de avaliações formativas anteriores.

A avaliação, nessa modalidade de educação, precisa considerar a dinâmica intensa de interação e movimento que a EaD apresenta, pois a construção do conhecimento pode acontecer em rede, colaborativamente integrada a outros sujeitos e com fundamentos que podem ser encontrados além do que a disciplina pode oferecer (LIMA; FARIA, 2008, p. 14).

Conforme Silva (2006, p. 23), a avaliação da aprendizagem na sala de aula *on-line* requer rupturas com o modelo de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial, lançando mão de uma avaliação reflexiva, mediadora e formativa. Esse tipo de avaliação vai ao encontro de um suporte digital capaz de impulsionar novas reflexões, o que fundamenta a ideia do autor quando diz que a avaliação nesse contexto é a reflexão transformada em ação (SILVA, 2006, p. 27), ou seja, educador e educando estarão juntos na construção do conhecimento, pois o

professor em sintonia com o tempo (...) disponibiliza aos aprendizes a participação na construção do conhecimento e da própria comunicação, entendida como colaboração da emissão da recepção; diferentemente de transmitir para o receptor massificado, o professor aprende com as dinâmicas das tecnologias digitais e com a conectividade *online*, e libera ao aprendiz a comunicação personalizada, operativa e colaborativa. (SILVA, 2006, p. 29)

Na perspectiva *online*, segundo Fiorentini (2006, p. 127), é preciso estimular a avaliação, e não simplesmente a verificação, já que quem define seu local, horário, ritmo e hábitos de estudo é o próprio aluno, apesar de serem atividades delineadas pelo docente. Desta forma, é necessário incluir no processo de aprendizagem situações da vida real e problemas significativos, para que a avaliação se torne “ferramenta” fundamental de apoio à concretização dos objetivos anteriormente estabelecidos.

Ao professor que trabalha com essa modalidade de educação, orienta-se, conforme Leite (2006), que esteja atento ao seu desempenho e reflexivo em relação à importância de seu papel. Só assim será possível estabelecer uma prática avaliativa mediadora, dialógica e formativa, para que o exercício da docência seja crítico e construtivo, qualidades imprescindíveis ao processo educativo.

Para Rodrigues e Lima (2006, p. 302), ao utilizar a tecnologia na EaD como processo na avaliação, fazemos o exercício de repensá-la para além do uso do equipamento, o que ressalta o desafio que o uso das tecnologias representa.

Segundo Lima (2005), trata-se de uma prática transformadora para além da técnica, ou seja, “o uso da tecnologia aplicada à educação se refere à formação, e não ao puro treinamento técnico. O valor da tecnologia está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social” (LIMA, p. 37).

Assim, é importante, tanto na avaliação escolar presencial como na educação a distância, que se definam metodologias adequadas de forma clara, concisa e dialógica, para que a avaliação evolua para uma prática totalmente reflexiva, sob uma nova perspectiva, levando o próprio aluno a perceber sua autonomia em relação aos conhecimentos a ele apresentados.

A avaliação *online* então passa a contribuir para que o aluno supere suas dificuldades, mas, para isso, é necessário que ele tenha clareza das expectativas e metas fixadas pelo docente, não deixando de lado o propósito de se tornar um ser mais criativo, autônomo e seguro. A seguir será abordada a ocorrência do curso a distância de formação pedagógica para docentes universitários e seus delineamentos frente às concepções de avaliação da aprendizagem.

A AVALIAÇÃO NA VISÃO DO PROFESSOR-ALUNO A DISTÂNCIA

O curso de extensão de formação pedagógica oferecido a docentes universitários pela Universidade Estadual de Goiás teve como ferramenta didático-pedagógica o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. De acordo com Mendonça (2008, p. 69),

a palavra *Moodle* refere-se ao acróstico: ‘*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*’ que é especialmente significativo para programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade.

Foi no Moodle que ocorreram os chats (bate-papo), fóruns, mensagens instantâneas, ferramentas de postagem, comentários e reflexões, tornando possível o processo de comunicação, necessário para o diálogo e a interação virtual. Essa troca via Internet reflete a abordagem socioconstrutivista na qual o curso foi inserido.

A avaliação do curso foi formativa, o que possibilitou a reflexão e reestruturação do processo de ensino-aprendizagem. Como mecanismos para a avaliação foram observados a participação dos professores-alunos durante o curso no ambiente virtual de aprendizagem, o cumprimento dos prazos e o envio das tarefas, a qualidade das participações nas atividades e a apresentação de um trabalho em um encontro presencial final.

O curso em questão teve cinco módulos: construção do conhecimento; mediação pedagógica; planejamento; avaliação da aprendizagem e, por fim, técnicas de ensino. Todos os módulos foram realizados a distância, e juntos tiveram duração de dois meses e meio, mas havia a obrigatoriedade de o professor-aluno participar de dois encontros presenciais, um no início e outro no fim do curso.

A turma foi composta por 27 professores-alunos, dos quais 21 eram mulheres e seis, homens, e a participação de todos foi bastante ativa. Apenas nove dos participantes possuíam formação inicial na área da educação, ou seja, 32% dos alunos em formação continuada já haviam tido contato com as teorias pedagógicas. O restante da turma era constituído por profissionais de outras áreas, que perceberam na docência universitária e na pesquisa a função social que lhes cabia. O grupo em si era heterogêneo, porém a demanda de professores da área de exatas era maior (52%).

Quanto à titulação acadêmica dos participantes, constatou-se que 48% deles possuíam mestrado, e 37%, especialização. Alguns cursistas estavam fazendo mestrado, enquanto outros não declararam sua formação. Grande parte dos professores-alunos estava no mercado de trabalho há mais de 10 anos sugerindo uma motivação pelo curso de formação.

Conforme Neder (2005), a estruturação curricular dos cursos de formação para professores precisa considerar sempre “não só os conteúdos que serão objetos de estudo, mas também a compreensão do processo de aprendizagem” (p. 73), além de fazer referência às próprias práticas didáticas. Por isso, com o curso já em andamento, foram analisadas as concepções e percepções sobre a avaliação em *chats*, fórum de discussão da temática e tarefa sobre avaliação e autoavaliação.

Nos *chats* do curso, a discussão girou sobre a atribuição de nota e como os alunos estão condicionados a ela, não cumprindo suas obrigações extraclases. Com a discussão, constatou-se que não é necessário fazer os alunos reféns

da nota, e que inovar nas tarefas de casa é um meio eficaz para alcançar esse público.

Foram abordadas as práticas positivistas dentro do processo avaliativo, e a avaliação também foi mencionada como um momento de aprendizado, em que o aluno observa e reflete seus erros. Para que isso ocorra, a prova deve ser um instrumento significativo, e não punitivo, além de exigir do docente que pontue para o aluno seus pontos fracos e fortes.

Outro ponto discutido foi o uso de instrumentos diversificados, entre eles, a autoavaliação, esta como prática capaz de conduzir o indivíduo à reflexão. Constatou-se ainda, nas discussões nos *chats*, a necessidade de inovar para alcançar uma prática avaliativa mais condizente com a considerada ideal. “Neste sentido é praticamente importante entendermos o porquê e a necessidade de avaliarmos e adotarmos uma postura metodológica, na qual seja um ambiente rico de estímulos e favorável à construção do conhecimento” (LOCH, 1995, p. 24).

Na utilização do segundo instrumento de análise, ou seja, a tarefa na qual os alunos precisavam discorrer sobre avaliação, ficou perceptível que boa parte dos professores-discentes considera importante o ato de planejar, para que, por meio dos resultados da avaliação, possam redefinir suas práticas educativas, além de encontrar visões totalmente tradicionais, o que indica uma concepção positivista de ensino e avaliação. Nesse cenário, é importante destacar algumas contribuições dos professores-alunos sobre a avaliação: “forma de transmitir conhecimentos por meio de atitudes” (Aluno 1); “observação do rendimento, do aproveitamento” (Aluno 7); “processo de transferência de conteúdos” (Aluno 5); “observação do que o aluno aprendeu” (Aluno 25).

Para ter a avaliação da aprendizagem como processual, capaz de auxiliar o docente na organização do trabalho pedagógico e o discente, na construção do conhecimento, é imprescindível entendê-la como algo que emerge naturalmente na dinâmica da sala de aula, ou seja, como processo formativo, adequando-a permanentemente ao processo de ensino-aprendizagem. Tal prática formará, ao longo do tempo, alunos preparados para o ato de avaliar, revertendo essa visão secular da avaliação como punição (LOCH, 1995).

A terceira categoria de análise, as mensagens postadas no fórum foram consideradas como um instrumento essencial assíncrono no desenvolvimento da aprendizagem do processo educativo a distância, tornando-se um espaço de interação-ação-reflexão e, por que não?, de transformação. Com o

fórum foi possível identificar aspectos concernentes à concepção de avaliação presentes no discurso dos professores-alunos. Apesar de ainda ser possível perceber elementos advindos de uma prática tradicional, ficou evidente um discurso baseado em referências construtivistas, manifestas no apoio a avaliações mais dialógicas, formativas, provocadas por uma emancipação discente, estabelecendo um “excesso de preocupação com o processo” e com a organização da prática docente (ROMÃO, 1998, p. 62).

A quarta dimensão de análise foi a autoavaliação, que surge como ferramenta para a avaliação do professor-aluno no curso. A sugestão foi para que houvesse um momento de reflexão, oportunidade em que o próprio aluno avaliaria seu comportamento e amadurecimento em relação às suas ações e atitudes no curso a distância. De acordo com Leite (2006), a autoavaliação deve ser um momento de diagnóstico que possibilite “ao aluno antes, durante e após o curso, perceber os seus pontos fortes e fracos” exercendo autonomia “para exercitar tal tipo de avaliação” (LEITE, p. 143).

No caso específico da EaD, o aluno precisa de uma organização maior, pois deve ter autonomia para definir seus horários e programar seus estudos. Moran (2002), afirma que uma das peculiaridades do ensino a distância são as diferenças individuais de cada aluno.

Alguns fragmentos dos depoimentos dos alunos merecem destaque:

“O uso da avaliação como recurso controlador... Me dei conta de como fomos avaliados de forma incorreta e, por isso, muitas vezes avaliamos incorretamente também.” (Aluno 1)

“A distância que ainda estou do modelo ideal. Conhecer os elementos históricos e socio-comportamentais da avaliação. (Aluno 7)

Conhecer a teoria para melhorar minha prática. (Aluno 8)

Deve-se superar o ato de examinar. (Aluno 25)

Ficou perceptível que muitos professores-alunos não tinham conhecimento teórico suficiente ou aprofundado sobre várias perspectivas da avaliação, ou seja, tinham noção do que era uma avaliação tradicional ou dialógica, porém, não conheciam os possíveis efeitos desta sobre seus próprios alunos. Tal situação decorre, conforme Luckesi (2005 *apud* LIMA; FARIA, 2008), do fato de

terem sido “condicionados à maneira tradicional de ser, sem nenhum tipo de reflexão sobre a prática cotidiana”.

Fica claro, a partir desses fragmentos apresentados nesse item, que houve uma mudança nos discursos da perspectiva teórica de avaliação. Apesar de na concepção inicial terem sido identificados elementos advindos de uma visão formativa, foi possível perceber em maior número aspectos ainda tradicionais da avaliação. Esse quadro foi alterado na concepção final dos participantes do curso, considerando-se como referência uma prática construtivista “para a qual há um excesso de preocupação com o processo” e com a reorganização da prática docente (ROMÃO, 1998, p. 62).

CONCLUSÃO

A partir das reflexões sobre os resultados alcançados no estudo de caso apresentado neste artigo, evidenciou-se que a mudança no discurso docente é possível. Para essa constatação foi necessário, por meio das falas e atuações dos professores-alunos no curso, identificar as concepções teóricas que fundamentavam seus conceitos de avaliação.

Outra análise sugere que a forma rígida com que muitos docentes encaram tanto a avaliação como o processo de ensino-aprendizagem, sem flexibilidade alguma, condicionando os alunos ao medo em aulas e provas, revelam uma pedagogia incapaz de perceber os estudantes como seres sociais idênticos a eles.

De acordo com Kenski, Oliveira e Clementino (2006, p. 80), é necessária “uma nova lógica que leve em consideração a flexibilização dos processos e das relações de ensino e aprendizagem, e a ruptura com a linearidade e a hierarquia prevista pela educação formal”. Ou seja, é necessária uma nova atuação de professores e uma provável aceitabilidade do aluno pelo processo de ensino e de avaliação.

Constatou-se, então, que o discurso inicial dos professores-alunos mudou durante o curso, ficando imbuído de um referencial teórico que apoia a avaliação como uma possibilidade de aprendizagem, e não vinculada a sentimentos de medo e ao ato punitivo. Espera-se que esses professores universitários, discentes de um curso a distância, estejam mais preparados para lidar com as situações de ensino-aprendizagem como um todo, visto sua grande responsabilidade de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. *A Avaliação e a avaliação na Educação a Distância: algumas notas para reflexão*, 2002. p. 1-3. Disponível em: www.tvebrasil.com.br. Acesso em: 22 Out. 2008.
- BLAYA, Carolina. Processo de avaliação. *Prática educativa*. 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm. Acesso em: 10 Dez. 2014.
- FIorentini, Leda Maria Rangel. Pesquisando Ambientes de Aprendizagem online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Os Saberes dos Professores – ponto de partida para a formação contínua*. 2008. Disponível em: www.tvebrasil.com.br. Acesso em: 15 Nov. 2008.
- GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. Prefácio: pilares da avaliação. In: SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação na perspectiva Formativa-Reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre de; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- LEITE, Ligia Silva. Teoria da Distância Transacional e o processo de Avaliação da Aprendizagem em EaD. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Estratégias Cognitivas do Professor na Aprendizagem do Uso do Software Everest: contribuições para uma metodologia de formação docente*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. *Planejamento de material para cursos a distância: procedimentos e recursos tecnológico*. Goiânia: CIAR/UFG, 2008.
- LOCH, Valdeci Valentim. *Jeito de Avaliar: o construtivismo e o processo de avaliação*. Curitiba: Renascer, 1995.
- MARKS, Sikberto Renaldo. *Entenda a EAD: avaliação em educação a distância*. 2008. Disponível em: www.unijuí.edu.br. Acesso em: 15 Out. 2008.
- MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. Introdução aos Estudos a Distância. In: *Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental: módulo introdutório*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2008.

- MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: www.escolanet.com.br. Acesso em: 26 Abr. 2008.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A Educação a Distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETTI, Oreste (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- PETERS, Otto. *A Educação a Distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Avaliação *online*: interfaces do aprender e do ensinar. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANT'ANNA, Dilmeire Ramos Vosgerau. *Tipos de avaliação e seus mecanismos*. 1997. Disponível em: www.moodle.ufba.br. Acesso em: 12 Out. 2008.
- SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Dimensão Ética. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas *et al.* *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Editora da UEL, 2001.