

Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

Prof^a Dr^a Maria Hermínia Baião Passamai

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Pedagogia
Licenciatura

Iniciar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Superintendência de Ensino a Distância

Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

Prof^a Dr^a Maria Hermínia Baião Passamai

UFES – Vitória

2019

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Abraham Weintraub

Diretoria de Educação a Distância**DED/CAPE/MEC**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Coordenador Adjunto UAB da UFES

Júlio Francelino Ferreira Filho

Diretora do Centro de Educação (CE)

Cláudia Maria Mendes Gontijo

**Coordenador do Curso de Graduação
Licenciatura em Pedagogia – EAD/UFES**

Iguatemi Santos Rangel

Revisor de Linguagem

Alina Bonella

Designer Educacional

Carolina Rosenberg

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514
CEP 29075-910, Goiabeiras
Vitória – ES
(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:
Letícia Pedruzzi Fonseca
Equipe:
Fabrício Broedel

Diagramação

Coordenação:
Thaís André Imbroisi
Equipe:
Diana Klippel

Ilustração

Coordenação:
Priscilla Garone
Equipe:
Melyna Clipes

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P285a Passamai, Maria Hermínia Baião, 1951-
Avaliação da aprendizagem na educação a distância [recurso eletrônico] / Maria Hermínia Baião Passamai. - Dados eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2019.
62 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-462-8

Modo de acesso: <Disponível no ambiente virtual de aprendizagem – Plataforma Moodle>

1. Ensino à distância. 2. Aprendizagem – Avaliação. I. Título.

CDU: 37.018.43



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.



Atenção

ESTE ARQUIVO É UM PDF INTERATIVO: no rodapé de todas as páginas você encontra botões para navegar entre as páginas, voltar ao Sumário ou pular entre capítulos.

Além disso, você pode encontrar diferentes tipos de interatividade ao longo do livro, tais como notas ocultas, imagens com possibilidade de *zoom* para visualização dos detalhes, *links* que te levam à materiais complementares, vídeos anexados nesse próprio material e áudios que te ensinam a pronúncia de certas palavras ou nomes próprios. Fique atento aos seguintes botões:



VÍDEO EXTERNO

Clique sobre o botão para ser redirecionado aos vídeos complementares disponíveis na *web*.

Para conseguir utilizar todas essas interatividades, sugerimos que leia esse arquivo no programa *Adobe Acrobat Reader DC*, disponível para *download* no link <https://get.adobe.com/br/reader/>.

Evite ler esse material no seu navegador de Internet. Instale o programa sugerido no seu computador e **boa leitura!**

DEPOIS DA SUA LEITURA, ficaríamos felizes com o seu retorno sobre a qualidade desse material. Reporte algum erro ou dificuldade que teve em sua utilização, ou mesmo nos dê um elogio!

Vá para nosso *questionário* clicando sobre essa frase.



Laboratório
de Design Instrucional



AGRADECIMENTOS



À Secretaria de Educação a Distância, na pessoa do Prof. Júlio Francelino Ferreira Filho, pela confiança.

A Fernando Mota Monteiro pela competente organização das figuras, gráficos e quadros.

Dedico este trabalho a Eduardo José Passamai e a Raphael Cypriano Passamai, minhas diretas continuidades.

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

8 CAPÍTULO I

COMEÇANDO A ENTENDER A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

9 BASES EPISTEMOLÓGICAS

- EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ENSINAR E DE APRENDER.....11
- AVALIAÇÃO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO..... 21
- EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO.....23
- AVALIAR É O MESMO QUE EXAMINAR?..... 26
- AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA.....29

31 CAPÍTULO II

DISCUTINDO A AVALIAÇÃO A DISTÂNCIA

32 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... 36
- INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....40
 - FÓRUM DE DISCUSSÃO40
 - PRODUÇÃO DE TEXTOS DIVERSOS41
 - LISTA DE EXERCÍCIOS E/OU ATIVIDADES42
 - PROVA PRESENCIAL42
 - QUESTIONÁRIOS43
 - ELABORAÇÃO DE PROJETOS.....43
 - CHAT43
 - ELABORAÇÃO DE ARTIGO.....43
 - MAPAS CONCEITUAIS.....43

- OUTRAS FORMAS DE AVALIAÇÃO USADAS NA EAD.....44
 - WEBQUEST.....44
 - WIKI.....44
 - RELATÓRIO45
 - MONOGRAFIA45
 - PORTFÓLIO45
 - BLOGS45
 - ESTUDO DE CASO.....46
 - AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES .46

- TESTAGEM 47
 - PROVA ESCRITA DISSERTATIVA, DISCURSIVA OU RESPOSTA LIVRE 49
 - PROVA ESCRITA OBJETIVA 51
- ITEM DE QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA55
 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UM ITEM OBJETIVO55
 - DETALHAMENTO DA ESTRUTURA DO ITEM OBJETIVO: ENUNCIADO, SUPORTE, COMANDO, ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS.....57

60 REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO



As questões relacionadas com a avaliação, em suas diversas modalidades e níveis de aplicação, são quase sempre motivos de inquietação e desafios para quem usa esses processos em seu dia a dia. Especialmente, no que diz respeito à concepção de avaliação dos docentes, há variações significativas que implicarão, diretamente, o uso que se fará do e no processo.

Quanto à avaliação da aprendizagem, por mais que se discutam e sejam feitas pesquisas na área, esta é uma prática que gera muitas incompreensões, dificuldades e dúvidas na educação presencial, mas, especialmente, na Educação a Distância (EAD) na qual concepção e práticas são oriundas do ensino tradicional. Portanto, nessa modalidade coexistem outros desafios por suas peculiaridades que, preservando os princípios gerais da formação e em busca da qualidade cada vez mais aprimorada dessa forma de ensino, têm que estabelecer práticas avaliativas que sejam coerentes com a qualidade pretendida.

Desse modo, deve ser desejável uma concepção avaliativa mais arejada que a tradicional. Até mesmo os instrumentos utilizados precisam, também, se adequar às ferramentas das características próprias às inovações, à interação e à diversificação que a metodologia e o contexto da EAD, necessariamente, usa. Para tal, a compreensão das bases teóricas da avaliação, como processo sistemático de acompanhamento do ensino e da aprendizagem do aluno, é um requisito inquestionável para o melhor desempenho da atividade docente nessa modalidade.

Neste trabalho, pretendemos discutir as concepções de avaliação, os tipos de questões e as ferramentas mais adequadas ao ambiente virtual, de acordo com os parâmetros propostos pelo Ministério da Educação e os níveis avaliativos que a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) adota.



CAPÍTULO I

Começando a entender a Avaliação da Aprendizagem



BASES EPISTEMOLÓGICAS

[...] A gente quer ter voz ativa.
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva [...]
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá...

(Chico Buarque - Roda Viva)

Vocês devem estar se perguntando por que destacamos o trecho da música acima. Por mais que tentemos nos desvincular de avaliar, esse processo está tão presente em nosso dia a dia que às vezes sequer percebemos o “quanto avaliamos” no decorrer das nossas tarefas cotidianas. Mesmo que queiramos ir contra a corrente, como nos fala a música, a “roda viva” nos obriga a encarar diuturnamente esse processo.

O que vamos trabalhar aqui são aspectos mais formais da avaliação que fazem parte de um processo mais abrangente contido no processo educacional e que, por sua vez, como em uma espiral, está inserido

em pautas mais amplas sociais, políticas, culturais, econômicas, pois o sujeito social não está desvinculado do contexto maior em que vive, que está em permanente construção, especialmente, no que tange à aprendizagem no percurso de sua vida.

Atualmente, é impressionante como se fala de avaliação nos diferentes discursos tanto dentro como fora da escola: são testes e mais testes de todas as ordens, principalmente aqueles advindos dos sistemas de ensino em todas as esferas administrativas.

Por isso, é uma preocupação constante dos profissionais que lidam com a educação de quem é exigida a difícil tarefa de avaliar o trabalho desenvolvido por seus alunos. Daí ser o assunto de interesse particular para os docentes de qualquer área, grau ou modalidade de ensino (presencial ou a distância), o que revela sua importância na formação daqueles que irão lidar com o ato educativo.

Sempre que fazemos referência ao assunto, recordamo-nos de uma simbólica figura que encontramos em um material relacionado com a avaliação e que consideramos representativa do que é comumente pensar, no senso comum, sobre o ato de avaliar, que compartilho com vocês:



FIGURA 1 – DIA DE PROVA

A FIGURA 1 mostra a face do professor com ar de satisfação ao surpreender seus apavorados alunos com a “maldita” palavra: prova e, ainda, de surpresa. Quem de nós nunca vivenciou cena semelhante especialmente com um ou dois professores “especialistas” nesse tipo de comportamento e dos quais iremos lembrar o nome enquanto vivermos?

Embora muito se tenha discutido sobre avaliação, o debate ainda precisa ser amadurecido seja nos seus aspectos conceituais (compreensão de conceitos básicos, nas modalidades e funções da avaliação), seja nas práticas dos profissionais no que diz respeito à aplicação nas situações concretas do dia a dia. Mais difícil e complicado que alterar uma pseudoprática inovadora é mudar o âmago epistêmico de seu

conceito. Não adianta usar instrumentos que se qualificam de mais modernos se, em nossas cabeças, ainda pretendemos “surpreender” nossos alunos.

Portanto, o percurso que propomos para vocês é a reflexão e a tomada de consciência de que o processo avaliativo exige a construção renovada de sua ação docente comprometida com a **aprendizagem** dos alunos e não simplesmente com a nota que eles obtêm ao final do ensino de algum conteúdo.

Inicialmente, será preciso analisar situações que possam clarear conceitos básicos e aspectos mais profundos da ação avaliativa. Para início de conversa, teremos que reconhecer a complexidade da avaliação decorrente dos contextos aos quais está ligada na prática social e pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Vamos às primeiras reflexões: o que é realmente avaliar? Aplicar testes e provas é avaliar? Por que avaliar? Para que e para quem serve esse processo? Para respondermos a essas questões, será preciso dar uma pausa e termos tempo para pensar sobre alguns conceitos. Vamos exercitar nossas aprendizagens armazenadas no percurso e também nos percalços que enfrentamos, seja como profissionais da educação, seja com estudante que fomos para chegarmos até aqui.

Então, mãos à obra. Vamos para a 1ª atividade.

1ª ATIVIDADE

1. Faça uma reflexão aproveitando suas experiências (como docente ou estudante) sobre o tema e escreva seu conceito de avaliação e de aprendizagem.
2. Assista aos vídeos nos *links*:
3. Os conceitos que você escreveu coincidem com o que os autores nos vídeos identificam como avaliação? Se não coincidem, refaça seu conceito.
4. E o conceito de aprendizagem? Confira e reelabore seu conceito, se necessário. É semelhante aos apresentados na mesa-redonda?
5. Discuta com um colega, que também esteja fazendo o curso com você, sobre os conceitos estudados e, se achar conveniente, reelabore-os.

Evolução do conceito de ensinar e de aprender

O conceito de avaliação vem se alterando no tempo e no espaço atrelado às fases históricas da própria educação. Nas últimas décadas do século XX, houve um turbilhão de debates sobre o tema na cena educacional, deixando evidenciadas as diferenças entre os atos de testar, provar, verificar com as decisões decorrentes dos resultados obtidos.

Se quisermos alterar nossos conceitos a respeito do ato de avaliar, precisamos, também, analisar como entendemos os outros processos atrelados ao ato educativo: o ensinar e o aprender. Não ensinamos como se ensinava na Antiguidade, assim como os alunos também aprendem de forma diferente. Em plena era tecnológica, ignorar as potencialidades que as tecnologias podem oferecer é retroagir no tempo.

Queremos destacar, nesta oportunidade, o abismo entre a evolução da maioria dos processos profissionais (vide a medicina e a engenharia, por exemplo) e a sala de aula: ainda hoje o ambiente de sala é extremamente semelhante àquele da Idade Média, com alunos enfileirados, quietos, professor que fala enquanto os discentes escutam. Há todo um protocolo para se fazer uma simples pergunta: levantar a mão, falar um de cada vez, não interromper enquanto o professor explica etc., como se indagações tivessem que ficar congeladas até uma pausa ou até o término da explanação do professor. Quanta diferença na evolução de um centro cirúrgico do século XIX para um dos dias atuais e para uma sala de aula dos mesmos períodos. É bom lembrar

que a educação vem de eras mais antigas que muitas ciências que hoje conhecemos.

A educação, como campo de conhecimento, visa ao ensinar e ao aprender traduzidos em **processo formativo** em suas dimensões: social, política, afetiva, de cidadania, de profissionalização, entre outras. A compreensão dos processos de ensinar e aprender converge para concepções ideológicas e educacionais nem sempre muito claras para os trabalhadores da educação. Muitas vezes, agimos como meros reprodutores da ideologia dominante sem nos darmos conta disso.

A educação, em geral, e a escola, em particular, são canais de manutenção do *status quo*, ou seja, da ideologia dominante, qualquer que seja ela: liberal ou tradicional; democrática ou progressista, com as consequentes correntes pedagógicas a elas vinculadas: tradicional, escolanovista, libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos¹ ou mesmo tradicional comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural (conteudista e interacionista).²

Desse modo, a escola, como instituição social, encarrega-se de desenvolver e cumprir as finalidades que a sociedade e a política vigente propõem. Mas, se há divisão de classes sociais, as oportunidades educacionais também serão diferenciadas, assim como o conteúdo que se ensina. Portanto, quando a educação escolar é considerada como propriedade, haverá: escolas, conteúdos, oportunidades, sistemas,

1 Libâneo (1985) e Saviani (1984).

2 Misukami (1986).

objetivos e, principalmente, clientela diferentes, de acordo com cada classe social a que essa educação se destina.

Essas são questões afetas à pedagogia,³ consideradas como estudo da natureza e da articulação do processo educativo de um modo geral, sistemático ou assistemático, formal ou não. Para tornar-se um “estudo sistemático” ou uma “teoria da educação”, houve necessidade de, no decorrer de um tempo considerável, serem burilados “fatos brutos” que se transformaram em “conhecimentos” e “conceitos”.⁴ Por outro lado, é a didática que cuida do processo da instrução ou formação intelectual como uma especificidade do processo educativo global.

Conforme o tempo avança, os objetivos do ensinar e do aprender se alteram pelas características do tempo (épocas distintas) e espaços (locais e/ou sociedades diversas). Um exemplo claro dessas características diferentes pode ser a educação dos países do Norte, mais desenvolvidos, e a dos países do Terceiro Mundo, da África, das comunidades culturalmente muito fechadas. Esse caráter distintivo faz com que, dependendo da sociedade, haja opção por correntes educativas mais coerentes com os anseios, valores, condições econômicas de cada comunidade.

3 “Conjunto sistemático de conceitos e princípios que vão constituir o que se pode chamar de teoria da educação. Estudo sistemático da educação”. (HAYDT, 1997, p. 13).

4 “Conceitos são representações mentais de um conjunto de realidade em função de suas características comuns essenciais” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 91).

Os quadros a seguir demonstram algumas escolhas educacionais no tempo/espaço, com as figuras mais representativas do período,

o método e/ou proposta usados e o mais relevante, o objetivo que se pretende com a educação.

Quadro 1 – Escolhas educacionais no tempo e no espaço

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Antiguidade	Antiga Grécia	Pré-Socráticos	Catequético	Memorização dos conhecimentos.
Século V a.C.	Grécia	Sócrates	Ironia	Consciência da ignorância e indução à descoberta (luz às ideias), maiêutica.
Século XVII	Europa	Descartes Comenius	Publicação Didática Magna Educação baseada em pontos: <ul style="list-style-type: none"> • Naturalidade; • Intuição; • Autoatividade; • Método indutivo. 	Formação do cavaleiro, forte, veraz e temente a Deus. Educação visava à transcendência cósmica.
Século XVIII	Europa	Rousseau Pestalozzi	Adeptos da doutrina naturalista Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão; • Intuição; • Aplicação. 	Incentivo ao desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças e jovens .

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XIX	Europa	Herbat	<p>Apercepção</p> <p>Função assimiladora provinda do contato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a natureza • Com a sociedade <p>Desenvolvimento da Teoria do interesse</p> <p>Método com 5 passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação • Apresentação • Associação ⌚ Sistematização (generalização) ⌚ Aplicação 	<p>Desenvolvimento de instrução educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ⌚ Percepção sensorial • Generalização que formarão os conceitos • Interação dos conceitos gera atos de julgamento e raciocínio • Desenvolvimento intelectual leva à educação moral e formação do caráter
Século XIX	Europa	Froebel	<p>Método Intuitivo</p> <p>Baseado na linguagem oral afetiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ensino vem seguindo uma relação espiritual” • “Ação e produção levam ao desenvolvimento” 	<p>Autorrealização; autoatividade para liberar a autoexpressão. Realização plena das potencialidades individuais.</p>
Século XX	Estados Unidos	Stanley Hall	<p>Método ativo</p> <p>Interesse relacionado com as diversas fases do desenvolvimento humano.</p>	<p>Ensino norteado e compatível com os interesses próprios de cada idade.</p>
Século XX	Europa	Claparède	<p>Método ativo</p> <p>Baseado na hierarquia dos interesses humanos em cada fase de seu desenvolvimento biopsíquico.</p>	<p>Atendimento aos interesses de cada etapa do desenvolvimento individual.</p>

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XX	Europa	Ovídio Decroly	<p>Centro de interesses</p> <p>Fundamento com predomínio biológico.</p> <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none">• Classes homogêneas• Número reduzido de alunos por turma• Programa de ensino que respeite os interesses dos alunos• Integração das atividades de forma associada e relacionada de modo a garantir sua unidade <p>Etapas básicas do método: São percorridas sucessivamente em cada grande tema/assunto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Observação• Associação• Expressão	Manutenção e conservação da vida criando condições para o pleno desenvolvimento humano.

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XX	Europa	Maria Montessori	<p>Método individualizado</p> <p>Com fundamentos biológicos baseados em jogos sensoriais e na concepção pedagógica que diz respeito à:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade – concebida como condição de expansão da vida; • Atividade – aprendizagem como processo ativo aí compreendida a atividade física e mental (reflexão); • Vitalidade – vida em seu pleno desenvolvimento é o “bem supremo”; • Individualidade – respeito às diferenças individuais de modo a permitir o desenvolvimento da personalidade e do caráter. 	Desenvolvimento do “bem supremo”, que é a vida por meio da educação dos sentidos, dos movimentos, do silêncio, da inteligência, de vida prática.
Século XX	Rússia	Vygotsky	<p>Sociointeracionista “histórico social”</p> <p>Interação com o ambiente/ cooperação com os elementos do processo de ensino (professor e colegas); possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento humano.</p>	Encaminhamento do aluno para avançar na sua compreensão de mundo partindo do seu desenvolvimento já consolidado para seu desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal).

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XX	Estados Unidos	Dewey Kiepatrick	Métodos ativos Método de projetos Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade e pesquisa; • Escolha e/ou formulação do problema; • Levantamento de métodos/ dados; • Construção de hipóteses; • Experimentação e/ou avaliação das hipóteses. 	Desenvolvimento da vida humana, tendo por fim a vida social e a cooperação. A natureza humana é ativa e busca produzir. Ensino pela ação.
Século XX	Europa	Wallon	Sociointeracionista O desenvolvimento da inteligência depende das experiências que o meio oferece e do grau de apropriações que o sujeito faz delas.	Propiciar espaço físico; de pessoas: de linguagem, cultural para gerar o desenvolvimento pessoal.
Século XX	Europa	Freinet	Baseado em atividades que valorizem a expressão; permita a orientação, socialização, cooperação para as construções individuais e coletivas.	Realização plena da vida. É o equilíbrio do indivíduo com o coletivo e a cultura.
Século XX	Europa	Kamii	Método da exploração crítica (story problems) Valor acentuado na questão matemática com aproveitamento de situações em que o indivíduo demonstre interesses e curiosidades. Promove interação.	Formação de indivíduos livres, descobridores, inventivos, críticos e autônomos.

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XX	Europa	Jean Piaget	Não cria método. Indica como se estrutura o conhecimento. Insere o objeto do conhecimento em seu sistema de relações, por meio da ação executada sobre o objeto. É processo que envolve capacidades de organizar, estruturar, entender e explicar pensamentos e ações. Construção própria	Oportunidades de experiências diversificadas que fortaleçam a autoestima e as capacidades individuais.
Século XX	Brasil	Freire	Dialógico Parte de situações vividas pelos sujeitos do processo ensino e aprendizagem na comunidade do aluno Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Vivência e pesquisa • Eleição dos temas geradores • Problematização pelo diálogo • Conscientização • Ação social e política 	Libertação do “homem popular” de seu mutismo, forjando nesse homem uma nova mentalidade (conscientização).
Século XX	Argentina México	Ferreiro	Baseado nos princípios piagetianos de construção própria (apropriação) do conhecimento, focaliza a alfabetização .	Promoção de situações que instiguem, confrontem e evoluam as fases da alfabetização.

Tempo	Espaço	Figura(s)	Método/Proposta	Objetivo
Século XXI	Mundo globalizado Pós-modernismo	<i>Pós-estruturalistas:</i> Deleuze Derrida Foucault <i>Ainda teóricos como:</i> Tomas Kuhn Edgar Morin Amélie Rorty entre outros	Valorização do relacionamento humano; possibilidade do ensino por meio de redes.	Construção de um mundo com justiça social, liberdade e garantia de cidadãos felizes.

FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA.

Ao visualizarmos as concepções de ensino e de aprendizagem caminhando *pari passu* com a história da própria educação, podemos perceber que, se, para a pedagogia tradicional e tecnicista, aprender é sinônimo de memorizar, e ensinar significa verbalizar conteúdos e tomar a lição do dia, para a pedagogia progressista, aprender é um processo complexo, reflexivo e ativo que vai se efetivar pelas experiências de assimilação de conhecimentos ou aquisição de competências e habilidades. Se considerarmos o ensino como a orientação, o acompanhamento da aprendizagem do aluno, ensinar passa a ser visto como uma atividade incentivadora e orientadora do processo de aprendizagem dos alunos em contraposição à concepção tradicional, em que o ensino e a aprendizagem são processos paralelos, mas que não estão, necessariamente, estreitamente relacionados.

Também, na Educação a Distância (EAD) o ensinar e o aprender acontecem de modo semelhante, não se restringindo apenas aos campos tecnológicos, mas, como na educação presencial, devem primar pela qualidade, considerando que seus alunos, geralmente, advêm de adversidades pessoais e que, ao ter acesso a essa modalidade, merecem que se dê ao processo educativo a qualidade acadêmica que qualquer educação requer. Assim, não é nossa pretensão esgotar toda a capacidade de inovação que a EAD nos traz e nem traçar comparações entre o que é melhor ou mais eficiente em educação, mas destacar algumas características básicas entre as modalidades, a importância e a irreversibilidade da EAD nos dias atuais.

Essa é uma modalidade de ensino que propicia a redução das distâncias, o isolamento geográfico, cultural, psicossocial, econômico etc., permitindo a democratização do conhecimento, embora exija equipes especializadas para o uso da nova linguagem e das novas relações que se estabelecem: a educação passa por um processo de transição, sai do espaço presencial e chega ao espaço da tela dos computadores, com programas educativos mais flexíveis e adaptáveis às condições diversas dos alunos, de modo a possibilitar a construção do conhecimento que conduza aos processos de ensino e de aprendizagem com eficiência.

No entanto, a EAD, como dependente da aceitação e do domínio de outros conceitos contidos em seu bojo, levou algum tempo para ser aceita e respeitada como uma modalidade que não se exime da seriedade, apenas é uma prática diversa, que diverge na proximidade do contato, pois a comunicação entre os sujeitos da educação é diferente na EAD, que exige uma dupla direção, visto que professores e alunos não estão juntos em um mesmo local e, para interagirem, precisam do uso de meios de comunicação bilaterais que possibilitem o ir e vir, para que tenham “o contato” indispensável entre os elementos do processo educativo.

2ª ATIVIDADE

Ler o texto adaptado de Lea Anastasiou, no qual a autora discute o ensinar e o aprender para uma compreensão crítica do avaliar e atenda ao que se pede abaixo:

1. Quais elementos a autora indica como inerentes à ação docente?
2. Como explicita as características do processo do ensino? Para você, é diferente na EAD? Você pode detalhar pontos convergentes e divergentes nas duas modalidades?
3. Descrever como a autora detalha o modo tradicional de ensinar e suas possíveis consequências na aprendizagem dos alunos.
4. Explicar o que a autora chama de dimensão intencional e dimensão de resultado, deixando claro o “funcionamento” de cada uma das dimensões.
5. Discutir com um colega, que também esteja fazendo o curso, sobre os conceitos estudados e, se achar conveniente, reelabore-os.

Avaliação: evolução histórica do conceito

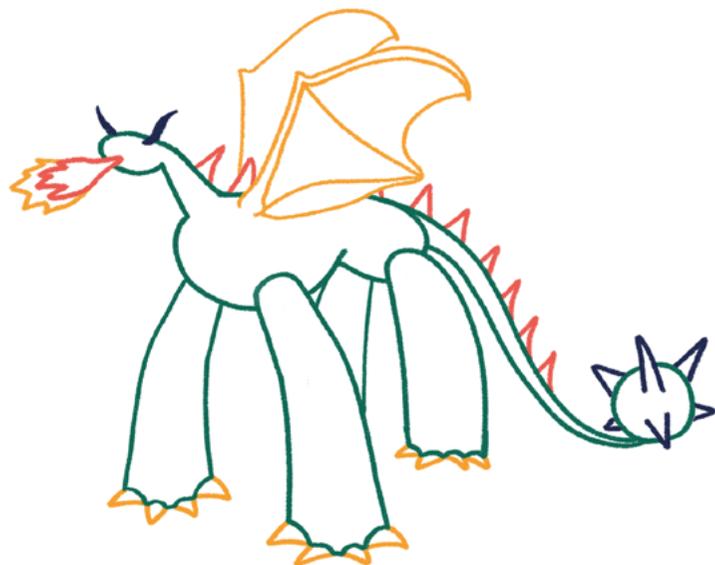


FIGURA 2 – O DRAGÃO DA AVALIAÇÃO É BICHO PAPÃO?

O conceito de avaliação vem se alterando no tempo e no espaço atrelado às fases históricas da própria educação. Nas últimas décadas do século XX, houve um turbilhão de debates sobre o tema na cena educacional, deixando evidenciadas as diferenças entre os atos de testar, provar e verificar com as decisões decorrentes dos resultados obtidos.

Luckesi (2002) destaca que a prática escolar que usualmente chamamos de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Essa prática está muito mais afeta a provas/exames do que à avaliação. A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna do século XVI e XVII,

advinda da ascensão e cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje herdou dessa época o que se conhece como exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Desde muito antes dos séculos acima referidos já se faziam “avaliações”. Nos tempos primitivos, os jovens precisavam passar por determinadas provas, referentes aos seus costumes, para serem considerados adultos. Na China e na Grécia, há milênios, já se criavam critérios para selecionar profissionais para determinadas atividades. Outras formas de avaliar eram realizadas por meio de exercícios orais muito usados pelas universidades na Idade Média e, posteriormente, adotados pelos jesuítas. No século XVIII, a avaliação começa a assumir um formato mais estruturado (período que coincide com as primeiras escolas com a forma como as conhecemos hoje). Como os exames eram utilizados para avaliar, essa conotação, ou essa associação, passa a prevalecer como um conceito (exames, notação e controle), fazendo parte de uma área conhecida como docimologia.

Já no final do século XIX e início de século XX, outra área passa a se destacar, chamada psicometria, que se caracterizava por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho dos indivíduos. Só com o passar do tempo, esses testes foram substituídos por formas mais ampliadas de avaliar, sobretudo com relação aos alunos, que passam a ser vistos como um ser integral com suas várias implicações. Em 1934, Ralph Tyler cunha o termo “avaliação educacional” fortemente ligado à educação por objetivos e à verificação de seu cumprimento.

Já dissemos que avaliar faz parte do nosso cotidiano, mas, ao ser colocado na relação professor e aluno, esse processo se torna assustador, dominador e antinatural. Por quê? Vejamos alguns pontos históricos que podem nos ajudar a entender melhor. Ao longo da história da educação, a avaliação tem sido associada a julgamento, controle, medida, disciplina, classificação, logo tem servido para discriminar, selecionar, premiar ou punir. Especialmente para aqueles que são diferentes, a avaliação quase sempre funciona eliminando, excluindo, fazendo calar. É lamentável que esses significados fossem impregnando nossa visão e nossas práticas.

Daí ser importante analisarmos a questão de que, se vivemos num mundo classificatório, precisamos discutir a verdadeira intenção, sentido e função da avaliação. Cabe pensar: queremos classificar e excluir ou queremos qualificar, incluir e libertar? Não podemos esquecer que, como ato educativo, é importante pensar a avaliação como um ato político-pedagógico que contribua com um ensino e aprendizagem efetivos, críticos, integrados e criativos.

Depois de Tyler, com o passar dos tempos, toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar passou a ser chamada de avaliação, provocando grandes e permanentes equívocos entre ações de avaliar e ações de examinar. Se determinadas doutrinas pedagógicas falam de mensuração da aprendizagem, outras se ligam a outras doutrinas e falam de avaliação educacional.

Os exames utilizados no sistema educacional dos nossos dias são herança do ensino jesuítico e protestante dos séculos XVI e XVII com

as obras *Ratio Studiorum* dos jesuítas, publicada em 1599, e a *Didática Magna*, publicada em 1632 pelo bispo protestante John Amós Comênio. Luckesi (2002) nos fala sobre o ensino jesuítico e protestante da época, que expressava, em ambas raízes, uma forma de educação disciplinada e autoritária, cujo objetivo principal era formar alunos obedientes às autoridades, aos preceitos religiosos, conhecedores da cultura geral e capazes de desenvolver argumentos lógicos, porém acríticos.

Com o movimento escolanovista, a ênfase foi dada ao aluno, e a avaliação se torna um meio de auxiliar o crescimento cognitivo e social do educando. Tyler, na década de 50, traz uma abordagem na qual as avaliações deveriam sistematizar os objetivos a serem atingidos pelos educandos, expressando a preocupação com a eficácia dos programas de ensino que estavam ligados à avaliação, intimamente baseados na construção de comportamento pela eficiência.

Na década de 70, o desenvolvimento tecnológico cunha um novo período, chamado tecnicista, no qual a importância da educação passa a ser formar educandos capazes de atender às necessidades da sociedade industrial. Também nessa época surge um movimento que aborda a avaliação da aprendizagem escolar com um caráter mais crítico, demonstrando uma inquietação em relação às práticas avaliativas. Pode-se perceber que o processo avaliativo, como o processo educativo, retrata o momento histórico vigente.

Na sociedade atual, as práticas são exercidas nas escolas demonstrando claramente os aspectos inquietantes do contexto escolar, da sociedade capitalista e do sistema político nos quais está inserida.



Em tempos pós-modernos, em que a educação visa a uma autonomia colaborativa e à prática de uma educação libertária diversa daquela chamada por Paulo Freire de bancária, a avaliação da aprendizagem escolar deve procurar construir uma prática que considere as conquistas e os desafios de forma que os resultados possam expressar novas aprendizagens coletivas e não somente as individuais.

Por causa da maneira autoritária como a avaliação tem sido aplicada no interior das escolas, consequência da sua concepção e história, é urgente o resgate de um novo formato avaliativo que considere o processo e a formação, portanto, que seja formativa e processual. Esse formato possibilita que o professor possa acompanhar e interferir, dialogicamente, no processo de aprendizagem do aluno e, assim, atingir os objetivos esperados. Ou melhor, seja possível não somente resgatar como prática avaliativa a função formativa e processual, mas também ir além e abarcar o processo de (re)significação da avaliação.

3ª ATIVIDADE

1. Assistir ao vídeo de Luckesi para melhor compreender o sentido imbricado e estreito entre a evolução de conceitos de educação associados ao ato de avaliar.

Evolução do Conceito de Avaliação



FIGURA 3 – SERÁ QUE AVALIAÇÃO AINDA É BICHO DE SETE CABEÇAS?

A partir dos anos 1980 e início de 1990, começam a aparecer no Brasil concepções mais progressistas e arrojadas de avaliação. Essas concepções não possuem consenso entre os autores, mas se aproximam em alguns aspectos que vamos destacar, conforme sejam apresentados.

Luckesi (2002) afirma que avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Seu conceito sustenta que a **avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão**. Defende avaliação como **diagnóstico** e denuncia a função autoritária que

desempenha na prática educativa. Argumenta a qualificação do erro na aprendizagem levantando uma teoria **do erro**, admitindo-o não como falha, mas como parte do processo de aprender ou o início dele. Os erros, assim como as dúvidas, são eventos importantes e impulsores da ação de aprender. Quando iniciamos a aprendizagem, necessariamente erramos e temos dúvidas. Temos dúvidas porque erramos e erramos porque temos dúvida. No momento do conflito cognitivo, para respondermos às nossas dúvidas, caminhamos para os acertos, para a compreensão do conhecimento, para a aprendizagem.

Para esse autor, o assentado no ponto de partida, o ato de avaliar, implica dois processos articulados e indissociáveis: **diagnosticar e decidir**. Afirma que não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo infrutífero. O processo de diagnosticar, como destaca Luckesi (2002), constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do que o sujeito avaliado apresenta como resposta ao que está sendo objeto do avaliador. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é ou não. Desse modo, não há possibilidade de avaliação sem essa etapa.

Libâneo (1994, p. 195) aponta que avaliação é

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar

progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas; a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle “[...] [e para essas funções] recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Hoffmann (1993) diz que a avaliação é um processo inerente e indissociável da aprendizagem, concebida como **problematização, questionamento, reflexão sobre a ação**. A autora usa o reforço de palavras ação-reflexão-ação, defende a avaliação como reflexão transformada em ação, que impulsiona para novas reflexões permanentes do educador sobre a realidade e o acompanhamento passo a passo do educando na sua trajetória de construção de conhecimento.

Para a citada autora, um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. Ela defende a avaliação como **mediadora do processo de ensino e de aprendizagem** que se desenvolve em benefício do educando e acontece quando o diálogo é estabelecido entre quem educa e quem é educado. Nessa

concepção de avaliação, cabe ao professor informar, por meio do diálogo, o processo de aprendizagem do seu aluno. O diálogo pode vir em forma de conversas, de comentários escritos nos trabalhos dos alunos ou ainda nos relatórios.

No entanto, não podemos confundir mediação com informação. A avaliação mediadora é mais que informar o desempenho do aluno; é dialogar com ele sobre seu processo de aprendizagem, discutindo sobre suas dificuldades e possíveis superações. Assim, o processo **diálogo** dá base para o replanejamento por parte do professor, de modo a adequá-lo ao percurso de aprendizagem de cada um de seus alunos.

Kraemer (2015) diz que a palavra avaliação vem do latim e significa valor ou mérito dado ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões dos quais os alunos apropriaram.

Já para Sant’Anna (1995, p. 29-30), avaliação é: “[...] um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Essa visão é mais abrangente, é bastante ampla, pois foca não apenas decisões decorrentes da testagem, mas também a aferição para análise de modificação do comportamento, o que renova, de certo modo, o conceito tecnicista.

Para Esteban (2003, p 19), a avaliação do aluno não deve se limitar ao professor fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, mas servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar aquele conhecimento demonstrado, o seu próprio processo de construção do conhecimento, aquilo que o aluno não sabe e o “[...] caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber possa ocorrer”.

A supracitada autora ainda faz um precioso destaque para a questão do erro e de como trabalhá-lo. Vejamos o que nos diz:

O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente [...]. Nessa perspectiva, o que aparece como erro do aluno ou aluna poder ser resultado da incapacidade do professor ou professora para compreender a lógica da resposta que não coincide com o demarcado pelo processo de privilegiação. Não se trata de culpabilizar o professor ou professora pelo erro do estudante. Apenas, há a compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos

participantes da atividade. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido, sendo apreendido como pista que indica como o aluno ou aluna está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados [...] (ESTEBAN, 2003, p. 90).

Na perspectiva do educador Paulo Freire (1996), o processo avaliativo representa a mediação entre o que o professor ensina e suas próprias aprendizagens e, ainda, a aprendizagem dos alunos. Essa mediação é o fio condutor da comunicação entre formas de ensinar e de aprender. Destaca que é preciso considerar que os alunos aprendem em ritmos diferentes e diferentemente porque têm histórias de vidas diferentes, são sujeitos históricos e isso vai condicioná-los em sua relação com o mundo e, portanto, influencia sua forma de aprender. O autor amplia o processo ao considerar que avaliar é também buscar outras informações sobre o aluno, incluindo sua vida, sua comunidade, família, sonhos etc., pois conhecendo o sujeito será mais compreensível seu jeito de aprender.

Pelo exposto, fica demonstrado que nós não esgotamos a visão que muitos outros autores e teóricos da educação têm da avaliação, mas podemos afirmar que a avaliação, como prática de investigação, tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Assim, o aluno pode ir se sentindo livre para dar a sua resposta, mesmo que seja diferente da resposta padronizada,

porque sua resposta será admitida como conhecimento e, como tal, é considerada parcial e provisória.

Avaliar é o mesmo que examinar?

No Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, a palavra examinar tem os seguintes significados: “[...] submeter a exame, a teste; efetuar observação ou investigação minuciosa; sondar” (p. 853). No caso da educação, a palavra tem significado semelhante, mas com conotações práticas bem diferentes na vida dos estudantes.

Vejam os:

Testar tem o significado de verificação de desempenho de pessoas ou de algo, como máquinas, materiais etc. Com referência a ensino, testar pressupõe verificar se o ensino funcionou por intermédio das respostas que os alunos dão às perguntas a que são submetidos nos exames, testes ou provas.

Medir pressupõe medida, determinar uma quantidade, extensão, grau, peso etc., tomando por base algum sistema de unidades já convencionalizado, um padrão ou escalas de unidades de medidas: metro, horas, gramas, quilate etc., geralmente expresso em números, graus ou conceitos. Essa forma de expressão sugere uma maior possibilidade de exatidão e objetividade. Porém,



[...] notas/conceitos dos alunos, na grande maioria das vezes, não correspondem a pontos referenciais determinados (determiná-los se consiste mesmo em uma tarefa difícil), assim, vale a impressão geral dos professores e sua decisão individual do que seja uma graduação numérica representativa de maior ou menor comprometimento do aluno (HOFFMANN, 1991, p. 49).

Assim, a mesma autora destaca que se estabelecem “[...] notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação. Aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuados” (HOFFMANN, 1991, p. 48).

O próprio sistema social vê o ensino centrado em notas e se contenta com o fato de elas serem apresentadas como resultado dos exames em quadros, gráficos ou curvas estatísticas, conforme nos fala Luckesi (2002).

Avaliar é o julgamento ou apreciação de alguém ou de alguma coisa, baseado em uma escala de valores, ou seja, pressupõe uma coleta de dados *quantitativos* e *qualitativos* e sua *interpretação* é baseada em critérios que foram previamente definidos. Outros conceitos já descritos podem ser também aplicados a esse vocábulo.

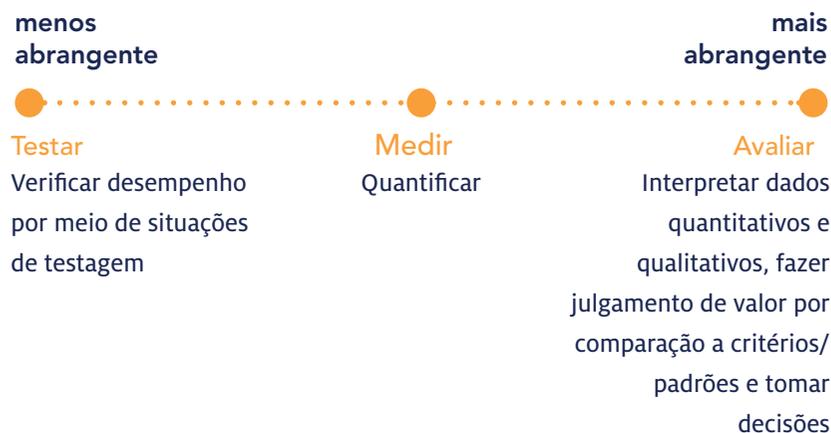
No entanto, constantemente verificamos que os termos se confundem e são tidos como sinônimos. Como afirma Luckesi (2002, p.33), como um juízo de valor a avaliação é

[...] uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto comparado com critérios preestabelecidos e terá avaliação mais satisfatória, quanto mais se aproximar daquele ideal estabelecido; o julgamento se baseia em *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação) que, embora seja um julgamento qualitativo, está apoiado em certos sinais que tornam o juízo menos subjetivo; e a *tomada de decisões* que implica posicionamento de ‘não-indiferença’, ou seja, a de se tomar uma posição e decidir o que fazer com o resultado do objeto avaliado (grifos do autor).

Esse citado autor vai mais além quando afirma que, em **avaliações classificatórias**, o **processo para aí**, com o registro sumário do julgamento efetuado. No entanto, se a avaliação tiver um caráter *diagnóstico*, torna-se um processo dialético e dialógico (entre os sujeitos do processo educativo) de avançar no desenvolvimento de ações pertinentes aos diferentes resultados alcançados, de crescimento para a autonomia e para a competência.

Pelo exposto, podemos depreender que os termos não são sinônimos, mas são conceitos que se completam diferindo na amplitude da significação (do menor para o maior). Medir supõe maior amplitude que testar, porque as provas são apenas uma das formas de medidas, e a avaliação vai além ainda, pois agrega dados quantitativos e qualitativos. O esquema a seguir demonstra mais claramente o crescente dos conceitos.

Distinção entre testar, medir e avaliar



Mas, historicamente, usamos a nota para representar a avaliação quantitativa e aferir o quanto o aluno aprendeu. As notas têm a finalidade de medir. Em se tratando de educação na modalidade a distância, essas dificuldades são ainda maiores, uma vez que as bases dos modelos avaliativos utilizados na EAD são oriundas das experiências com a educação presencial, dando origem, assim, a uma série equívocos e contradições quando da transposição direta dos modelos de avaliação de uma modalidade para a outra.

A concepção de ensino conservadora e positivista separa o conceito de qualidade do conceito de quantidade, acreditando que somente o número é sinônimo de exatidão. Por muito tempo, a avaliação vem sendo confundida com a nota, o resultado quantificado da testagem, do exame ou da prova. É preciso entender que a nota é uma parte

do processo avaliativo, é uma exigência burocrática e não pode ser vista como o sistema avaliativo de uma escola. A nota tem função específica de classificação (em concursos, por exemplo). No entanto, não se pode confundi-la com as decisões decorrentes do processo de testagem. Como estudaremos a seguir, existem outras formas de avaliar a aprendizagem que não sejam necessariamente pela verificação e atribuição da nota.

4ª ATIVIDADE

Com base no que acabamos de estudar e no vídeo selecionado, faça os exercícios de fixação propostos abaixo:

1. Explique com suas palavras os conceitos de testar medir e avaliar.
2. Exemplifique cada um desses conceitos.
3. Leia o texto *“As influências de um rio chamado avaliação escolar”* e descreva se há identificação das situações ali descritas com aquelas vivenciadas em sua vida escolar e/ou profissional.
4. Com base no mesmo texto, descreva, caso você tenha vivido, uma tentativa de rompimento com o tipo de avaliação corrente na escola.

5. Discuta com um colega de curso essas situações e registre as conclusões do que discutiram.

6. Lance mão da sua memória e relate, por meio da escrita, uma experiência avaliativa vivida por você, como aluno, em que considerou injusta a nota recebida. Considere na reflexão:

- a. *seus sentimentos em relação ao acontecido;*
- b. *sua aprendizagem acerca do conteúdo avaliado;*
- c. *a importância desse fato na construção de sua autoestima.*

7. Discuta as experiências com os colegas.

Avaliação Formativa e Somativa

Pelo que estamos percebendo ao conceituar avaliação, é possível identificar duas vertentes de certo modo claras: uma centrada nos testes, provas, exames com posterior resultado transformado em medida/nota/conceito e registrado, na qual se opera o somatório dos resultados (somativa), e outra que procura diagnosticar, acompanhar, rever, entender os resultados e reorientar a aprendizagem de todos e de cada um na aquisição dos conhecimentos (formativa). Não estamos falando em aspectos diversos daqueles relacionados com a aprendizagem do aluno, com a aquisição dos conhecimentos que são ensinados em determinada oportunidade de estudo. Portanto, não podemos confundir, por exemplo, avaliação formativa com “participação”, entrega pontual dos trabalhos, frequência às aulas etc. Esses aspectos

fazem parte de outro nicho avaliativo relacionado com aspectos atitudinais. Temos ainda uma sistemática de avaliação diferente, geralmente, por meio de fichas de autoavaliação e/ou avaliação grupal.

A avaliação somativa fornece um resumo da informação disponível, que são procedentes de um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino, o que resulta não só do fato de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados para a avaliação, pois, por ser pontual (acontece em determinado ponto da aprendizagem dos conteúdos), pode estar, por outro lado, mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram, o que permite avaliar a *retenção* dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de *transferência* de conhecimentos para situações novas.

Nesta modalidade de avaliação, é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de *representatividade* e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese dos conteúdos ensinados. Tratando-se de um juízo global e de síntese, ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais, quer no âmbito das escolas. É por essas razões, a modalidade de avaliação que mais tem sido usada para uma decisão relativa à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face a um conjunto de objetivos previamente definidos. Embora se preste à classificação, não se deve esgotar nela, nem se deve confundir com classificação.



A avaliação dita formativa tem como característica ser contínua e sistemática. Faz o acompanhamento dos resultados obtidos em cada processo de testagem, pois informa ao aluno e ao professor e demais envolvidos na educação das crianças e jovens sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos alcançados. Como modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental para a qualidade da aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. Ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza. O *feedback* que é fornecido ao aluno constitui uma contribuição rica para o melhoramento da sua motivação e autoestima.

A avaliação formativa, por apreciar a maneira como ocorre e decorre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação, pode reorientar o ensino. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente. Exige que seu planejamento permita a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo ser planejados momentos para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem. O maior mérito da avaliação formativa apontado por vários autores é a possível ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à sua própria aprendizagem da matéria e dos comportamentos em cada momento de aprendizagem.

5ª ATIVIDADE

Assista aos vídeos, nos *links* abaixo, sobre avaliação formativa ou educativa e somativa para:

1. Identificar em que tipo de escolas prevalece uma e a outra função avaliativa, demonstrando os indicadores para fazer a identificação.

CAPÍTULO II

Discussindo a
Avaliação a
Distância



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nosso percurso até aqui pretendeu esclarecer conceitos básicos no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo a avaliação como um componente desse processo. Há que se destacar que o avanço das aceleradas tecnologias de comunicação e informação coloca cada vez mais em evidência a educação a distância. A expansão dessa modalidade traz em seu bojo, em seu arcabouço, a necessidade de mudança nas formas de pensar e fazer a educação, levando em consideração as mudanças paradigmáticas necessárias à implementação do modelo de ensino e aprendizagem baseado no uso das novas tecnologias.

A compreensão dessa base é necessária para que possamos entender que na EAD o que muda é a **forma**, e não a **essência** do processo educativo. E por quê? A resposta pode ser porque todo conjunto de decisões tomadas pelo professor para avaliar seu aluno e, conseqüentemente, seu ensino, não é neutro, nem arbitrário, ao contrário, a atitude de avaliar é carregada de intenções e percepções que se traduzem em modos de conceber o mundo, o homem e a sociedade. Essas intenções são orientadoras das políticas educacionais no âmbito da gestão da educação, tanto na educação presencial quanto na EAD, assim como são norteadoras da prática pedagógica do professor na sala de aula, mesmo que essas salas sejam virtuais.

Isso é uma preocupação que fica clara na própria legislação, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como em trechos do Decreto nº 5.622,

de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 8º da LDB, como podemos ver a seguir:

Art. 1º

[...]

§ 10 A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes;

[...]

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.

§ 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.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

[...]

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

[...]

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

[...]

(grifos nossos)

Pelo exposto, podemos ver que a legislação faz exigência de momentos presenciais de avaliação com prevalência, inclusive, sobre aquelas realizadas a distância. É importante deixar claro que a distância não pode ser impedimento para os cursistas que terão, obrigatoriamente, de deslocar-se até um ponto, às vezes até mesmo descontextualizado de seus momentos de ensino e de aprendizagem, para a realização de seu processo avaliativo presencial.

Assim, o processo de avaliação da aprendizagem em EAD, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais, pois seu objetivo fundamental é desenvolver a autonomia crítica em frente a determinados conteúdos e não a simples capacidade de reproduzir ideias, informações ou pontos de vistas que lhes possam ser determinados pelo professor. Além disso, em um sistema de EAD, por prescindir da presença física do professor, é preciso que seja desenvolvida uma metodologia de trabalho que dê oportunidade de reforçar a confiança dos alunos em si mesmos, de modo a lhe possibilitar capacidade de elaboração de seus próprios juízos atrelada ao desenvolvimento de sua capacidade de análise. Nesta sistemática, cabe ao professor

a organização do material didático básico que oriente o aluno, contribuindo para que ele questione o que julga saber e os princípios subjacentes a esse saber.

Pelo exposto, percebemos que a avaliação na EAD não busca apenas a averiguação da medida, observando que houve ou não retenção das informações, pois o conteúdo que foi trabalhado é base, suporte para que os cursistas possam problematizar o conhecimento objetivo e possam ter uma posição crítica e reflexiva daquilo que aprenderam/vivenciaram nas disciplinas.

Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da educação a distância deve ser obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias, informações ou pontos de vista críticos proporcionados por determinado material, professor, ou, ainda, uma perspectiva crítica em frente a determinados conteúdos apenas. O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a **autonomia crítica** do aluno, diante de situações concretas.

Nesse sentido, o planejamento de avaliação na EAD deve levar em consideração todos os aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente, no que tange ao seu crescimento e à força que está adquirindo o seu conhecimento para permitir a quem os acompanha, no caso os tutores presenciais, os tutores a distância e os demais envolvidos no processo, aquilatarem o seu desenvolvimento em cada situação de aprendizagem proposta. Portanto, toda e qualquer avaliação na EAD deve ser muito bem planejada de modo a prevenir, antecipadamente, todas as possíveis ações que serão realizadas



pelos envolvidos no ambiente virtual: alunos, tutores e até mesmo o material didático.

Outro fator relevante para ser considerado na EAD é o índice de evasão que se constitui em um indicador de análise de efetividade nessa modalidade de ensino, pois, dependendo das características e do modelo de um sistema de EAD, o aluno tanto pode ter um sentimento forte de pertencimento da instituição que faz a oferta da EAD ou, ao contrário, de completo isolamento em relação à instituição, o que poderá ser fator decisivo em sua permanência ou de sua desistência no curso escolhido.

Há indicadores de qualidade de cursos de graduação a distância, estabelecidos pelo MEC, que, embora não tenham força de lei, devem ser observados e respeitados por aqueles que estão envolvidos nessa modalidade de ensino e cujo princípio mestre é de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação, mas se funda na educação da pessoa para a vida e para o mundo do trabalho. Os indicadores de qualidade, compostos de dez itens básicos, devem merecer a atenção das instituições que preparam seus programas de graduação a distância.

Os dez itens são os citados a seguir:⁵



⁵ Ver mais detalhes em: Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/08/Indicadores-de-qualidade-para-cursos-degradua%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

- promover a integração com as políticas, as diretrizes e os padrões de qualidade que são definidos para todo o ensino superior e para cada curso em particular. Os alunos da EAD deverão receber as competências cognitivas, as habilidades e atitudes que propiciem o desenvolvimento do aluno como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho com o diploma dos cursos EAD tendo o mesmo valor que o diploma de cursos presenciais;
- elaborar o desenho do projeto do curso mantendo a identidade própria da EAD, ou seja, essa modalidade não é a simples transposição do presencial; exige um desenho, uma lógica, linguagem, recursos tecnológicos e pedagógicos, administração, avaliação etc. adequados às suas características, visando à autonomia do aluno;
- formar uma equipe profissional que seja multidisciplinar, que vá além dos professores especialistas e conte com profissionais das diferentes TICs;
- promover a comunicação e a interatividade entre professor e aluno, tendo o aluno como foco, mas que seja facilitada pelas tecnologias e oportunize a interação entre os polos da educação;
- priorizar a qualidade dos recursos educacionais que atendam à lógica da EAD;
- possuir infraestrutura de apoio que mobilize além dos recursos humanos e materiais e se estenda aos equipamentos disponíveis no mercado, de forma a atender da melhor maneira à proposta dos cursos EAD;
- estar atento para a permanente avaliação da qualidade, que, por seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, contemple um processo avaliativo sistemático, contínuo e abrangente;



- buscar convênios e parcerias pelos altos custos e investimentos em sua implantação e manutenção é pertinente, e buscar parcerias diversas de modo a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao diploma oferecido;
- fazer constar no edital as informações sobre o curso de graduação a distância que proporcionem o entendimento dos atos autorizativos e os direitos dos graduados no referido curso;
- fazer a previsão de custos de implementação e manutenção da graduação a distância. Visto ser o investimento muito alto, os cursos de EAD devem ser muito bem planejados de modo a diminuir os riscos de evasão ou de interrupção da sua oferta antes de serem finalizados.

Os indicadores citados devem balizar a qualidade dos cursos, mas, para assegurar que a qualidade seja realmente eficaz, será preciso garantir aos alunos conteúdos relevantes e significativos avaliados segundo preceitos legais e técnicos, portanto integrados ao processo educativo.

Demo (1998) diz que a avaliação, como um componente intrínseco da aprendizagem, só terá sentido se for educativa, oferecendo condições para que o estudante aprenda, apostando em diagnósticos constantes que permitam a intervenção e a correção dos rumos que garantam a referida aprendizagem. Como Demo concebe a avaliação dentro do paradigma educacional para a transformação das relações de desigualdade social, sua proposta de avaliação será pautada em princípios democráticos dando ao aluno o direito de reagir, de se defender e aprender, ter a clareza dos critérios avaliativos a que está sendo submetido, sem, no entanto, abrir mão do rigor formal da avaliação.

O citado autor destaca que o sistema avaliativo, se bem estruturado, pode ir além de ser encarado como instrumento capaz de desnudar as mazelas no processo formativo – o falseamento de resultados, verbalizações que não irão expressar a real situação de aprendizagem do aluno – mas, sim, oferecer condições para uma ressignificação da prática avaliativa e, conseqüentemente, da própria aprendizagem. Demo (1998) propõe, para a avaliação em EAD, processos reconstrutivos em contraposição aos processos de mensuração.

Uma pequena pausa:

6ª ATIVIDADE

Assista ao vídeo abaixo para escrever o que se solicita.

1. O desenho do vídeo mostra uma proposta de avaliação como aquela que sugere Demo (1998). Escreva um pequeno texto sobre o que significaram para você os conceitos aí discutidos.
2. Discuta o que você escreveu com os colegas que estejam próximos de você.
3. Façam um pequeno texto coletivo compatibilizando o seu e os dos colegas.

Os Processos de Avaliação em Educação a Distância

Pela discussão que estamos empreendendo, já nos é possível perceber que, como um ato intrínseco da natureza humana, em seu bojo nos permite avaliar desde a aprendizagem dos alunos até programas sociais e educacionais complexos, de modo a nos permitir a correção dos rumos mesmo com um programa em andamento.

Essa possibilidade nos dá potência na tomada de decisões, seja em situações do dia a dia, seja em encruzilhadas das mais diversas, apontando os caminhos mais viáveis, menos onerosos, menos prejudiciais às mais diversas situações da vida privada e profissional, direcionando nossa ação e esforços para as necessidades reais de correção de rumos ou escolha de outros caminhos e soluções a tomar. A retroalimentação de informações permite o replanejamento e a minimização de erros e falhas. Mas, como uma ação permeada de subjetividades, estará sempre plena da cultura, valores ideológicos e normas de conduta que compõem o perfil de quem avalia.

É um tema recorrente em debates e, no caso da educação, seja em que modalidade de ensino for – presencial, semipresencial ou a distância –, as preocupações serão muito semelhantes. Alguns fantasmas estarão sempre presentes dadas as injunções encontradas no processo. No caso da educação a distância, questões como a autoria de trabalhos e atividades assombram mais até que na educação presencial. A revolução ocasionada pelo desenvolvimento acelerado do ensino a distância

poderá também trazer uma reviravolta nas questões da avaliação, especialmente no caso da aprendizagem dos alunos, de modo a ser consoante com o perfil dos estudantes da EAD, respeitando a flexibilidade relacionada com os tempos/espacos/lugares em que ela acontece.

Como um dos componentes do processo educativo, entendemos que avaliar na EAD não deve se restringir à mensuração que só constata a realidade ou um estado de coisas. Defendemos que as informações daí oriundas sejam auxílio aos sujeitos do processo educativo – alunos e professores – nos seus atos de aprender e de ensinar pelo uso adequado de instrumentos indicados a cada situação específica. Essa é uma questão deveras desafiadora, se considerarmos que na EAD o professor não dispõe de indicadores visuais e verbais que possam auxiliá-lo na sua tomada de decisão.

Na educação a distância, a avaliação pode ocorrer, resumidamente, de três maneiras distintas:

- **presencial:** feita por meio de uma prova, em local e hora previamente marcados e com a presença de um responsável formador que lhe dê legitimidade;
- **a distância por aplicação de testagem presencial ou on-line:** testes que são respondidos e enviados a um responsável por *e-mail* ou formulários próprios para isso, em que o tempo e o local são de escolha do aluno, somente com datas-limite para entrega dos trabalhos e/ou das atividades. No caso presencial, as provas são elaboradas pelo professor e/ou tutores e enviadas aos tutores e desses aos alunos, percorrendo o caminho de volta. Normalmente,



o professor que confeccionou os testes ou provas é o mesmo que elaborou o material da disciplina, mas não necessariamente terá que ser esse professor, caso, por exemplo, de adoção de materiais disponíveis em *sites* de domínio comum a um contingente maior de alunos, como no caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB);

- **ao longo do curso ou processual:** é feita de modo contínuo por meio das atividades realizadas, participação em grupos de discussão, fóruns, *chats*, comentários postados, atividades enviadas pelo correio etc.

Em nosso caso, não podemos desconsiderar a legislação (Decreto nº 5.622/2005) que determina a obrigatoriedade de avaliação presencial que, talvez pelo julgamento do legislador, dê mais credibilidade ao curso. Mas, por outro lado, muitos métodos de avaliação que requerem a presença física dos estudantes não são viáveis por várias razões: custos, distância a percorrer até um polo, entre outros. Um dado relevante é que na EAD a avaliação ocorre de maneira diferenciada daquela presencial, pois, como nos diz Silva (2006, p. 23),

A avaliação da aprendizagem na sala de aula *on-line* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *on-line*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação.

Pelo exposto, percebemos que a educação a distância é como um modelo de ensino no qual professor e aluno estão em separação espacial e, algumas vezes, a interação entre eles ocorre de modo indireto, mediada pelo uso de alguma tecnologia. No caso da EAD, o que se tem é **uma comunicação bidirecional e dialógica em sua definição, e esses critérios são hoje considerados essenciais** para a qualidade da EAD ofertada. Esse é o grande fator de alteração ao paradigma do ensino tradicional: aluno receptor e professor como o transmissor do conhecimento. Na EAD o aluno é o responsável por seu aprendizado, mas para isso será necessário que esse aluno desenvolva certas características de independência, organização e capacidade de auto-estudo. Por outro lado, um corpo organizado e sistemático de tutoria de apoio será necessário para dar suporte à mediação das tecnologias utilizadas na interlocução do processo de ensino e de aprendizagem.

Por meio da EAD, são exploradas determinadas técnicas que incluem as redes de comunicação interativas, as hiper mídias⁶ aliadas às demais tecnologias intelectuais que, aliadas à cibernética,⁷ criam uma cibercultura. Esse estilo pedagógico de ensinar e de aprender tanto pode favorecer as aprendizagens personalizadas quanto as aprendizagens coletivas.

6 “Sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, *softwares* etc.) a partir de *links* que acionam outros documentos e assim sucessivamente. Também pode ser suporte de informação com tais características de interatividade” (HOUAISS, 2001, p. 1535).

7 “Ciência que tem por objeto o estudo comparativo dos sistemas e mecanismos de controle automático, regulação e comunicação nos seres vivos e nas máquinas” (HOUAISS, 2001, p. 711).

Com a evolução da EAD, nas etapas de sua linhagem, usou-se primeiramente a correspondência; seguida da transmissão por rádio e por TV; posteriormente, as universidades abertas; as teleconferências; e, finalmente, a *internet* e a *web*. Atualmente, essas possibilidades coexistem e, de acordo com os objetivos propostos, dos custos disponíveis e do público-alvo, podemos escolher qualquer uma (ou todas) dessas possibilidades de comunicação.

No que diz respeito ao aluno virtual, há características básicas para seu sucesso. São alunos que têm acesso e usam com habilidade computador (*modem* e conexão de alta velocidade); participam de várias comunidades, compartilhando suas experiências e prestando sua colaboração; são indivíduos que percebem a aplicabilidade de suas aprendizagens para sua vida prática; sabem usar textos para se expressar eficazmente; têm autodisciplina para gerenciar seu tempo, distribuindo pela necessidade de estudos pelo tempo que dispõe para a construção de seu próprio conhecimento; têm automotivação, pois entendem a importância dos conhecimentos que está adquirindo para seu progresso pessoal e profissional; sabem ou aprendem a trabalhar em equipe; desenvolvem o pensamento crítico, a capacidade de reflexão, buscando e gerenciando seu aprendizado.

No que diz respeito ao tutor em EAD, sua figura é muito importante, pois grande parte da qualidade do curso depende do desempenho das funções de tutoria que acompanha, avalia o processo educativo na EAD, além de exercer o papel de conselheiro e orientador dos alunos sob sua responsabilidade. Especialmente na questão relacionada com a avaliação, a figura do tutor é imprescindível para a qualidade e

sucesso do resultado que o aluno irá alcançar. Suas funções envolvem o acompanhamento e registro das atividades dos alunos; estimula e dá assistência às suas produções; analisa o desempenho dos estudantes, estimulando-os ao aprimoramento de seu rendimento; incentiva a autoavaliação; registra frequências e postagem das atividades e das dificuldades que os alunos manifestam.

Na especificidade da EAD, não podemos esquecer que os referenciais de qualidade estabelecidos para a educação superior a distância pelo MEC em 2007⁸ vão destacar a importância de a avaliação ser formativa e ocorrer de modo presencial e a distância, com a obrigatoriedade de haver preponderância das avaliações presenciais, com toda segurança que o processo exigirá para ter confiabilidade, sobre as outras formas de avaliação. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, dá o formato obrigatório de prevalência da avaliação presencial e ainda chama a atenção para o controle de frequência que zele pela credibilidade dos resultados o que é, cuidadosamente, respeitado pela Secretaria de Educação a Distância (Sead) da Ufes.

Na EAD, é possível fugir das simples questões de tipo múltipla escolha, optando-se, por exemplo, pela produção escrita, na qual o aluno precisará fazer uma reflexão crítica do que estudou e/ou pesquisou sobre determinado assunto, podendo, inclusive, publicar os trabalhos, abri-los na *web* para agregação de comentários dos colegas, de

8 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

modo a tornar-se cada vez mais autônomo, fortalecendo os seus argumentos de defesa dos conceitos que publicou e, assim, conduzindo e reconduzindo suas aprendizagens. Esse procedimento pode minimizar a questão da cópia tão frequente até mesmo no ensino presencial.

O exposto converge para uma das propostas de Demo (1998) para avaliação na EAD, que é utilizar processos reconstrutivos, ao invés de mensuração por provas, exames, testes etc., que permitem ao aluno demonstrar sua aprendizagem para além de textos e monografias que considere meios específicos, e possibilitam ainda, o uso de meios mais genéricos, por exemplo, dramatizações. Ao fazer tal proposição, Demo (1998) aposta em um princípio educativo, a pesquisa, que forma o sujeito histórico, autônomo, crítico e criativo.

Além de tudo isso, é preciso considerar que a avaliação na EAD difere da avaliação dos cursos presenciais pela própria questão do espaço físico no qual não existem paredes e sim Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Isso pressupõe a integração entre a educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que ampliam as possibilidades educacionais, tornando possível mostrar ou demonstrar (caso, por exemplo, de experiências físicas ou químicas) aos alunos o que antes não se podia, com o uso de imagens, vídeos, *softwares*, entre outros.

Com a integração da educação e as TICs, surgiu a modalidade de educação a distância, possibilitando atividades **síncronas** (nas quais existem sincronia, concomitância, ocorrência simultânea ou em ritmo regular e definido) e **assíncronas** (em que há falta de concomitância,

ou seja, há assincronismo), pois, de forma diferente do modo presencial e tradicional de acontecer, a educação na EAD não tem a presença do professor e do aluno em sala de aula juntos e ao mesmo tempo, transformando o modelo de aula tradicional presencial em um ambiente virtual e a distância.

Nesse caso, a avaliação nos remete a pensarmos quais metodologias iremos utilizar para sabermos se os alunos estão adquirindo conhecimento, pois, em um processo de decisão seletiva, um processo que envolve conteúdos e objetivos, a avaliação na EAD exige certas diferenciações e adequações a esse modelo. Partindo da formulação dos objetivos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem é que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar.

Portanto, todo processo de avaliação vai começar com a definição dos objetivos e, a partir daí, haverá a aplicação sistemática de procedimentos metodológicos para determinar, com base em critérios internos e/ou externos, a relevância, a efetividade e o impacto de determinadas atividades com a finalidade de posterior tomada de decisão. Assim, em qualquer processo de avaliação, para que possamos ter uma avaliação contínua, processual e mediadora, devemos realizá-la em função dos objetivos propostos. E aí também estará implícita a visão de educação tradicional ou progressista. Os objetivos serão distintos e a avaliação vista de forma diferenciada.

As possibilidades abertas com a EAD funcionam hoje como as proposições de Freire (1968, 1982, 1987, 1992, 1996) sobre o papel do conhecimento no processo de ensinar e sobre a inserção da pessoa do aluno

como “matéria-prima” – talvez a mais importante – de derivação do que ensinar aos alunos e recurso ou referencial fundamental para constituir as decisões relacionadas com o modo de ensinar. Nos textos de Freire, está presente uma concepção sobre como fazer a mediação entre conhecimento e a relação da pessoa com a sua realidade de inserção, sua vida concreta, fora dos limites temporais e geográficos das condições de ensino. Nesse método, podemos notar uma diferença nos processos de aprender e de ensinar. Hoje, também a EAD muda o foco, os limites temporais e geográficos do alcance da educação.

Como nos alerta Sgarbi (2012) é preciso estar atento para que, em cada ambiente virtual de aprendizagem possa haver mecanismos que incentivem a aprendizagem autônoma e emancipatória que tem como consequência o empoderamento dos sujeitos do processo educativo. Na aprendizagem na EAD, é preciso que haja, por parte do aluno e do professor, forte participação, compromisso, mediação e colaboração. Esses aspectos pressupõem uma relação acadêmica pautada pela qualidade, pela autoridade, desde que a autoria e a autonomia grupal e individual se construam com argumentos interativos, uma vez que é com base nos argumentos que a aprendizagem aflora e nela, consequentemente, a avaliação se estabelece.

Além das atividades avaliativas desenvolvidas no decorrer das aulas expostas nos ambientes virtuais de aprendizagem, há a obrigatoriedade da avaliação presencial e o nível de exigência dessas provas deve corresponder àquele das provas aplicadas na educação presencial. No entanto, é preciso não esquecer que, na EAD, há o acúmulo de conteúdos, tanto os de base quanto os complementares, que o professor dispõe nas

plataformas virtuais, o que torna esse processo mais complexo na EAD. Pela interação síncrona e assíncrona, o aluno vai tirando suas dúvidas e se preparando para os momentos presenciais em que será avaliado por meio das provas. Quando se trata da graduação, as avaliações são feitas por disciplina, sob a forma de trabalhos semanais, de fóruns, *chats*, tele e videoconferências, por portfólios e provas presenciais, além de outras ferramentas avaliativas que o AVA possa dispor.

Instrumentos de Avaliação em Educação a Distância

Os instrumentos de avaliação são procedimentos dos mais diversos utilizados na EAD. Podemos apontar como os mais usados:

- **Fórum de discussão**

É uma ferramenta para páginas de *internet* destinada a promover debates por meio de mensagens publicadas, abordando uma mesma questão. Os fóruns de discussão basicamente possuem duas divisões organizacionais: a primeira faz a divisão por assunto e a segunda uma divisão em **tópicos**. As mensagens ficam ordenadas, decrescentemente, por data, da mesma forma que os tópicos ficam organizados pela data da última postagem.

A grande maioria dos fóruns exige que o visitante se cadastre para postar. No caso da EAD, a matrícula faculta a participação, mas todo



fórum possui regras próprias e, quando um usuário desrespeita uma dessas regras, é alertado e/ou advertido. As regras são mantidas, executadas e modificadas pela equipe de moderação, mas os usuários também podem ajudar os moderadores que, no caso da EAD, são os tutores presenciais, os tutores a distância e os professores da disciplina. Todas as plataformas de fóruns possuem características (que podem ser habilitadas ou não pelos administradores) que não são comuns a todos os fóruns, mas podem facilitar o seu uso.

Um anexo pode ser mandado por um *post*. (daí ser chamado de postagem). É um arquivo que é mandado para o servidor do fórum e pode ser baixado pelos outros usuários. Fóruns geralmente possuem limites (de tamanho e/ou de extensão) para os arquivos que podem ser enviados.

Os fóruns podem ser públicos ou privados. No caso dos públicos, como na EAD, a instituição disponibiliza espaços para discussão sobre os tópicos das disciplinas que são de interesse geral, durante um determinado período. O acesso e a participação nesse tipo de fórum são livres, após sua abertura pelos tutores responsáveis, que medeiam as discussões, abrem espaço para diálogos e reflexões sobre tópicos específicos relacionados com a área de interesse, durante um tempo determinado. O usuário apenas precisa ter acesso ao sistema do fórum na *web*, por meio de cadastramento prévio para obtenção da senha competente.

As vantagens do fórum são: discussão mais ampla; inúmeras questões analisadas; organização de ideias; alargamento do conhecimento; acesso público e fácil; facilidade de armazenar e expressar questões e dúvidas; esclarecimento de dúvidas; troca de diferentes opiniões; fácil anexo de

arquivos; possibilidade de construção de um texto rico, utilizando diferentes opiniões; divisão de assuntos por tópicos diferentes, entre outras.

As desvantagens mais evidentes são: sua estrutura que, por ser montada com as mensagens, pode levar a algumas dificuldades para a recuperação e interpretação da informação; trabalhos que utilizam, por exemplo, **redes sistêmicas** para organizar a informação; o fato de ser assíncrono implica que uma mensagem pode ser respondida após alguns segundos, minutos ou depois alguns dias, o que dificulta a discussão no momento ou a autoria das ideias postadas.

- **Produção de textos diversos**

A elaboração de textos é uma maneira de organizar ideias sobre os assuntos que estão sendo estudados nas disciplinas. Esse conhecimento é construído por meio da capacidade que temos de questionar, repensar, refazer, reestruturar e aperfeiçoar nossas ideias e da percepção de que se aprende a escrever escrevendo. Por isso, antes de começar o texto, faça um esboço, mesmo sabendo que, inicialmente, ele terá a utilidade de um roteiro e que, durante a produção, poderá sofrer modificações.

Um método bastante simples de se estruturar as ideias começa com a anotação de todas elas, não se preocupando com uma sequência lógica. Tudo o que vier à mente deve ser escrito na folha, não importando a ordem ou os erros gramaticais. Essa técnica é conhecida como *brainstorm*, ou tempestade cerebral, e tem por objetivo registrar tudo sobre o assunto para que, mais tarde, seja possível avaliar e organizar as ideias. Esse processo costuma gerar bons resultados.



Também é necessário que haja a consciência de que pensar supõe diálogo e, quando escrevemos, é preciso sempre estar presente que a meta a ser atingida, isto é, o destinatário, são aqueles que irão ler o que escrevemos, ou seja, os nossos leitores. Assim que se conhecem as expectativas do receptor, é possível compreender as principais informações que devem estar contidas no texto. Quando se tem objetividade ou a transmissão é objetiva, pode-se chegar à organização ideal do texto. Atribuir a atenção devida ao leitor faz dimensionar o valor e dar destaque ao assunto mencionado no texto.

A elaboração prévia faz com que as informações menos importantes sejam desprezadas ou fiquem em plano secundário, e as que merecem realce sejam mais bem detalhadas. O controle das palavras é completamente possível. Para isso, é preciso lê-las em voz alta, primeiro, e ouvir como soam aos seus ouvidos, perguntando se o contexto faz sentido. Também é possível pronunciá-las em baixo tom, observando se realmente transmitem o que se deseja. Reescrevendo o que já se escreveu, aparecem várias chances de acertar, antes de mandar a mensagem para o receptor. Aqui estão subscritos os trabalhos individuais como também os trabalhos realizados em grupos.

Para escrever bem e de maneira simples, atribuindo qualidades à linguagem, alguns pontos devem ser levados em consideração. São eles: **clareza** – consiste na expressão exata de um pensamento. Para isso, recomenda-se o uso de períodos curtos, ausentes de adjetivação e rodeio de palavras e que não contenham duplo sentido e quebra da ordem lógica; **fluência** – é característica das redações que não causam prejuízo da compreensão e necessidade de releitura; **concisão**

– utilização do mínimo de palavras para dizer o máximo possível de coisas, é a eliminação da superficialidade de termos e expressões; **precisão** – é o uso da palavra certa para dizer exatamente o que se quer expressar, é determinada pelo domínio do vocabulário que temos; **coesão** – é a ligação lógica entre as palavras, orações, períodos e parágrafo. Para que isso ocorra, o autor deve usar conectivos como: mas, porém, contudo, todavia, o qual, cujo, quanto, que, onde etc. pois isso evita a repetição excessiva das mesmas palavras; e **coerência** – existe quando as ideias expostas estão relacionadas de tal maneira que a conexão entre elas fica evidente, dando origem a uma linguagem lógica em que não há nada destoante, ilógico, contraditório ou desconexo. Devem-se evitar: palavras difíceis quando se tem dúvidas quanto ao significado; o uso de gírias; grafia incorreta; palavras estrangeiras. É preciso utilizar o dicionário como suporte e usar a linguagem de acordo com as normas gramaticais.

- **Lista de exercícios e/ou atividades**

Diz respeito a exercícios e/ou atividades que são propostos aos estudantes que estão cursando determinada disciplina. Quase sempre estão ligados à fixação dos conteúdos que estão sendo estudados.

- **Prova presencial**

São provas ou testes elaborados por professores responsáveis pelos conteúdos que estão em curso. Podem ter questões objetivas, dissertativas ou ambas em uma mesma ocasião. Os testes serão objeto de detalhamento maior quando for discutida a elaboração de itens para



testes, a adequação mais apropriada para cada situação e a forma de organizá-los.

- **Questionários**

São perguntas para serem respondidas pelos estudantes e quase sempre têm características de fixação da aprendizagem.

- **Elaboração de projetos**

São propostas mais complexas que seguem etapas básicas, como a escolha do tema, estabelecimento de objetivos, levantamento de dados, conclusão etc. Têm um conceito plural, envolvendo concepções de educação em uma arquitetura pedagógica que tem por princípio aproximar a escola da vida real oferecendo uma alternativa à fragmentação das matérias num planejamento ordenado em que um passo anterior prepare para o seguinte. É muito usado pela metodologia construtivista.

- **Chat**

É um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). Apesar de o conceito ser estrangeiro, é bastante utilizado no nosso idioma para **fazer** referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar (por escrito) em tempo real pela *internet*. Por norma, o termo *chat* é usado para fazer alusão à troca de mensagens escritas de forma instantânea. Ou seja, na prática, quando um utilizador escreve a mensagem e a envia, o destinatário a recebe no mesmo momento. Isso acontece se o utilizador deixar a

sua mensagem num fórum público, o que nos leva a fazer a diferença entre o *chat* privado (que se realiza entre duas ou mais pessoas, mas num âmbito virtual, cujos limites são definidos pelos próprios participantes) e o *chat* público (em que todos os que entram na sala/ no fórum podem ler as mensagens). Quando no *chat* é possível ver a outra pessoa e falar com ela, costuma-se falar de *videochat* (ou videoconferência). Nesse caso, os utilizadores podem trocar mensagens escritas, mas também oral ou visual, o que é possível se dispuseram de um microfone e de uma câmara (*web cam*).

- **Elaboração de artigo**

Consiste na descrição pormenorizada e que obedece à determinada prescrição técnica, própria da confecção de artigos, seja para sua publicação em periódicos já existentes, seja para apresentação ao professor, que pode ou não agregar vários artigos de um mesmo tema em uma compilação.

- **Mapas conceituais**

São estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador. Portanto, são representações gráficas que indicam relações entre palavras e conceitos, desde aqueles mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para a facilitação, a ordenação e a sequenciação

hierarquizada dos conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer estímulos adequados à aprendizagem.

Na construção do mapa, são propostas que as temáticas sejam apresentadas de modo diferenciado, progressivo e integrado. Como usa a diferenciação progressiva, determinados conceitos são desdobrados em outros conceitos que estão contidos em si mesmos, parcial ou integralmente, em uma ligação entre os conceitos mais globais e os menos inclusivos, conforme pode ser observado no exemplo apresentado a seguir, no qual é possível observar como os conceitos estão distribuídos e correlacionados entre si, **formando** um verdadeiro mapa.

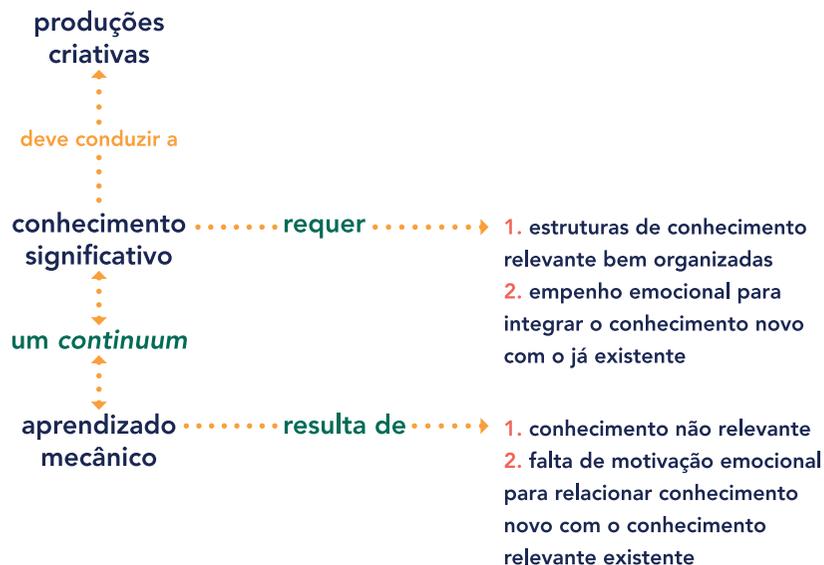


FIGURA 4 – MAPA CONCEITUAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
FONTE: NOVAK E CAÑAS (2010).

Outras formas de avaliação usadas na EaD

- **Webquest**

Do inglês, pesquisa, jornada na *Web* é uma metodologia de pesquisa orientada para a utilização da **internet** na **educação**, em que quase todos os recursos da pesquisa são provenientes da própria **web**, compreendendo uma série de atividades didáticas de aprendizagem que se aproveitam da imensa riqueza de informações do mundo virtual para gerar novos conhecimentos.

- **Wiki**

É uma coleção de muitas páginas interligadas e cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa. Isso torna este instrumento bastante prático para a reedição e futuras visitas. *Você* pode editar esta página clicando no separador no início da página (ou no *link* do fim da página, dependendo do modelo que estiver usando). *Wiki* é atualmente a forma mais democrática e simples de qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos técnicos, contribuir para os conteúdos de uma página *Web*. Uma característica notável das ferramentas *Wiki* é a facilidade de edição e a possibilidade de criação de textos de forma coletiva e livre.

- **Relatório**

É um documento que descreve em detalhe um trabalho técnico, como uma experiência científica, educacional ou mesmo a implementação de uma tecnologia. Uma situação que pode exemplificar seu uso é no contexto da disciplina Estágio. O relatório é escrito pelo aluno no final do semestre como uma síntese do trabalho efetuado na instituição que o acolheu e na qual desenvolveu suas atividades e experiência de estágio. Um relatório não é uma obra artística, literária ou biográfica. O texto deve ser conciso, claro e direto, com o mínimo de elementos supérfluos, quer de conteúdo, quer de estilo. Também não deve ser a coleção de toda a informação recolhida ou a listagem completa dos programas desenvolvidos. Se achar oportuno incluir listagens, deve-se fazer uma seleção de excertos representativos das soluções que usou. Também não é um manual, embora possa descrever a utilização de um ou mais programas implementados. Deve-se colocar ênfase nas tecnologias e métodos que foram usados.

- **Monografia**

É uma dissertação científica que se destina a estudar um assunto em específico. Normalmente é apresentada como um trabalho de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. Significa literalmente “escrita única”, mas que é compreendida academicamente como um tipo de trabalho escrito que está relacionado com a unicidade de um problema, um único contexto sobre determinada área do conhecimento. Seu principal objetivo é reunir informações, análises e interpretações científicas que agreguem valor relevante e original

à ciência, dentro de um determinado ramo, assunto, abordagem ou problemática.

- **Portfólio**

É uma coleção de trabalhos já realizados. É um termo originário do inglês e tem uma importância muito grande para profissionais pois permite mostrar dados além de seu currículo. O portfólio agrega valor para o indivíduo e normalmente é iniciado durante a vida acadêmica. A palavra portfólio também é usada para descrever um papel dobrado ou uma pasta que serve para armazenar documentos ou trabalhos. Muitas pessoas têm dúvidas em relação à grafia da palavra. A forma correta é portfólio e não portifólio. O portfólio acadêmico é uma ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados por um estudante ou até trabalhos desenvolvidos no contexto profissional. Essa lista costuma estar organizada de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas por meio de tarefas realizadas. Neste caso, o portfólio também pode facilitar o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico. Existe também o portfólio escolar, que é um sistema de registros muito desenvolvido na área da educação, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento individual de todos os alunos.

- **Blogs**

É uma palavra que resulta da simplificação do termo *weblog*, que vem da justaposição das palavras da língua inglesa *web* e *log*. *Web* aparece aqui com o significado de rede (da *internet*) enquanto *log*



é utilizado para designar o registro de atividade ou o desempenho regular de algo. Numa tradução livre, podemos definir *blog* como um **diário on-line**. São páginas da *internet* nas quais, regularmente, são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, podendo tanto ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral. Podem ser mantidos por uma ou várias pessoas e têm normalmente espaço para comentários dos seus leitores. Blogueiro é o nome dado a quem publica num *blog* e blogosfera é o conjunto de *blogs*. O sucesso deste tipo de páginas da *internet* resultou muito da existência de modelos de páginas predefinidos e da facilidade de inserção de conteúdos fornecidos por alguns sistemas de publicação.

- **Estudo de caso**

É um instrumento pedagógico que apresenta um problema que precisa de uma solução. Como o problema não tem uma solução predefinida, vai exigir o empenho do aluno para identificá-lo, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções. Reproduz questionamentos, incertezas e dispara a necessidade de uma tomada de decisão. Pelo raciocínio crítico, argumentativo, pela via individual ou do diálogo coletivo, as informações expostas desafiam a negociação e a reflexão para a busca de possíveis soluções. É um instrumento pedagógico muito valioso, especialmente em algumas áreas

- **Autoavaliação e avaliação por pares**

É a reflexão sobre o próprio desempenho. Muito usada para avaliações de cunho **atitudinais**, é um meio eficiente para o aluno aprender a identificar e corrigir seus erros. Nesse instrumento, o professor tem papel essencial e a abertura para o diálogo na avaliação é uma medida interessante tanto para o estudante tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar – é a chamada autorregulação – como para ajudar o professor a planejar suas intervenções em sala. Após o aluno refletir sobre o que e como aprendeu, o professor pode realizar um conjunto de ações para modificar o que não está adequado, os acertos e erros do percurso. O objetivo é levar o estudante a confrontar seu desempenho com o que se esperava e agir para reduzir ou eliminar essa diferença. Da mesma forma, os alunos podem avaliar o desempenho dos colegas, de modo a apontar pontos fortes e também fragilidades que podem ser aprimorados.

Pelo exposto acima, percebemos que é interessante que a avaliação utilize recursos diversos para que, dessa forma, a visão do processo de ensino-aprendizagem seja mais completa. Além disso, de modo geral, como o público da educação a distância é adulto, torna-se necessário que a avaliação dê ao estudante um *feedback* a respeito de seus pontos fortes e fracos, contribuindo para o redirecionamento do seu processo de aprendizagem.



Testagem

É uma técnica de avaliação que utiliza os testes/provas/exames e sinônimos. Como um instrumento construído para fazer uma verificação pontual, indicará o *quantum* de determinado conteúdo foi absorvido pelos alunos. Consiste em um conjunto de tarefas que são postas aos discentes seguindo o mesmo procedimento de aplicação, correção e critério de interpretação. Por esse motivo, é o instrumento que apresenta maior precisão nas informações obtidas, visto que, se bem construído, diminui a interferência dos examinadores.

Os testes podem ser padronizados (geralmente os testes de larga escala, como o Exame do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) etc. São elaborados por especialistas, validados estatisticamente, antes de sua aplicação, ou podem ser construídos pelo professor que ministra o conteúdo com a finalidade de confirmar se seus objetivos foram alcançados ou não e, nesse caso, sem experimentação prévia que lhe dê a validação estatística.

Em ambos os tipos de testes, será preciso a construção de questões e dos itens⁹ que constituirão o corpo do instrumento. Essa é uma etapa delicada de ser construída e, dependendo do formato do teste, implicará maior ou menor facilidade em sua construção e/ou correção. Por

⁹ A distinção entre item e questão se dá no campo das medidas educacionais. Neste trabalho, os dois termos serão utilizados com o mesmo sentido.

exemplo, podemos citar que os itens objetivos são de mais fácil correção, mas de mais difícil construção, em comparação com os itens dissertativos que são de difícil correção, embora sejam de mais fácil elaboração.

O item constitui a unidade básica do instrumento ou teste e, em testes de larga escala, cada item ou pergunta é uma questão que medirá, no caso de avaliação da aprendizagem, os conhecimentos, as competências e habilidades que o aluno desenvolveu a partir de determinado conteúdo. Assim como os testes, os itens também são de resposta livre ou itens objetivos.

Vamos detalhar mais cada um desses tipos de testes e de itens, mas, antes de descrevermos os tipos de itens de testes dissertativos ou objetivos, parece-nos interessante apresentar um quadro comparativo entre os dois tipos de provas que contêm esses itens, adaptado de Sant'Anna (1995, p. 75):

Quadro 2 – Comparativo entre provas objetivas e dissertativas

Requisito de comparação		Provas de dissertação (resposta livre)
Preparo das questões	Difícil e demorado	Difícil (porém menos demorado), sendo vantajosas com poucos examinadores
Julgamento das respostas	Simples, objetivo e preciso	Difícil, penoso, principalmente subjetivo e menos preciso
Fatores que interferem nos resultados	Habilidade de leitura e acerto por acaso	Capacidade de redação; habilidade de contornar problema central
Habilidade mais solicitada aos examinadores	Domínio de conhecimentos, apoiado na habilidade de ler, interpretar e criticar	Domínio do conhecimento apoiado na habilidade de ler e de redigir
Resultados verificados	Domínio de conhecimentos nos níveis de compreensão, análise e aplicação pouco adequados para síntese criação e julgamento de valor	Pouco adequados para medir domínio de conhecimento; bons para compreensão, aplicação e análise; melhores para habilidades de síntese
Amplitude alcançada pela prova	Com muitas questões de respostas breves podem abranger dilatado campo e dar boa amostragem da prova	Com poucas questões de resposta longa cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem
Elaboração das questões e atribuições de notas	Subjetivismo presente na sua construção; fundamental a competência de quem prepara a prova	Subjetivismo presente na construção e no julgamento; fundamental a competência de quem julga as respostas
Oportunidades oferecidas ao examinador e ao aluno	Liberdade ao examinador de exigir cada ponto; maior controle por parte do professor e mais limitação ao aluno	Liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade; mas ocasião para o examinador se deixar levar por opiniões pessoais
Efeitos prováveis na aprendizagem	Estímulo ao aluno para lembrar, interpretar e analisar ideias	Encorajam o aluno a organizar, interpretar e exprimir suas ideias

FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA DE SANT'ANNA, 1995, P.75.

- Prova escrita dissertativa, discursiva ou resposta livre

São aquelas em que os alunos escrevem a resposta das questões solicitada pelo professor, utilizando suas próprias palavras e organização do texto.

Dependendo da operação cognitiva que mobilizam, teremos tipos diferentes de itens discursivos conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Tipos de questões dissertativas

Tipos de Questões Dissertativas	
Relacionar ou enumerar	É uma exposição que exige apenas recordação. É uma forma simples de resposta livre
Organizar	Também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito etc.). É mais complexo que o anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir um estrutura
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério preestabelecido
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno
Analisar	É mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra e estabelece o relacionamento entre fatos e ideias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema
Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-texto, mas usar as próprias palavras
Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve não apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal

Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou ideias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito
Comparar	Consiste em uma análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de ideias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematizar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização d assunto em tópicos e subtópicos, dando ênfase às funções e às relações entre os elementos
Interpretar	Consiste em analisar o significado de palavras, textos e ideias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e realizar inferências
Críticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar ideias, textos e livros tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica

FONTE: VIANA (1973).

As questões dissertativas, discursivas ou de resposta livre apresentam vantagens já indicadas no quadro comparativo. Entretanto, vale, ainda, salientar o tempo exigido por tamanha carga material para correção, algo limitador que deve ser analisado criteriosamente.

Há alguns pontos para sua elaboração que podemos resumir em:

- organizar a prova com antecedência e formular questões que estimulem a reflexão e os esquemas operatórios do aluno;

- ter coerência com os objetivos e com os aspectos mais importantes do conteúdo;
- redigir os itens de resposta de forma clara e exata (compare, explique, descreva, exemplifique etc.);
- adequar os itens ao tempo disponível.

É possível orientar os alunos desde o ensino fundamental a fazer uma dissertação, organizando e estruturando adequadamente o conteúdo, formulando uma série de perguntas em sequência que, à medida que são respondidas, formam uma pequena estrutura dissertativa.

Também é bom atentarmos para uma chave de correção que deve ser elaborada junto com o teste, contendo o que pode ser considerado mais importante para abordar em cada item.

- **Prova escrita objetiva**

São aquelas em que os alunos assinalam a resposta correta, completam a questão, correlacionam uma coluna com outra etc., enfim, escolhem, dentre as opções colocadas pelo professor, aquela resposta que consideram correta para responder ao item. Haydt (1997) elenca as características de uma boa prova objetiva: ter conhecimento amplo do conteúdo a ser avaliado; estabelecer objetivos claros e bem definidos; possuir bom conhecimento das técnicas de construção de testes; ter capacidade de expressar as ideias por escrito de modo claro, preciso e conciso, com linguagem acessível ao nível dos alunos. As provas objetivas são assim conhecidas por usarem itens objetivos.

A organização de um teste objetivo exige alguns cuidados. Haydt (1997) nos apresenta sugestões para organizar uma prova objetiva e redigir questões adequadas.

Essas sugestões são válidas para todos os tipos de questão objetiva. Vejamos:

- elaborar as questões a partir de ideias relevantes e problemas importantes e que avaliem os conteúdos e objetivos realmente significativos;

- fazer adaptação da dificuldade dos itens ao grau que se equipare à formação escolar dos alunos e ao nível da classe;
- elaborar as questões, de preferência, com nível de dificuldade mediano, isto é, procurar não redigir algo extremamente fácil, que todos respondem, ou muito difícil, que ninguém consegue acertar;
- usar uma linguagem clara, direta e sucinta na redação das questões e instruções, evitando ambiguidade. Se a questão ficar ambígua, o professor deverá considerar certas todas as respostas possíveis. Nesse caso vale um exemplo simples de um teste aplicado a alunos do ensino fundamental.

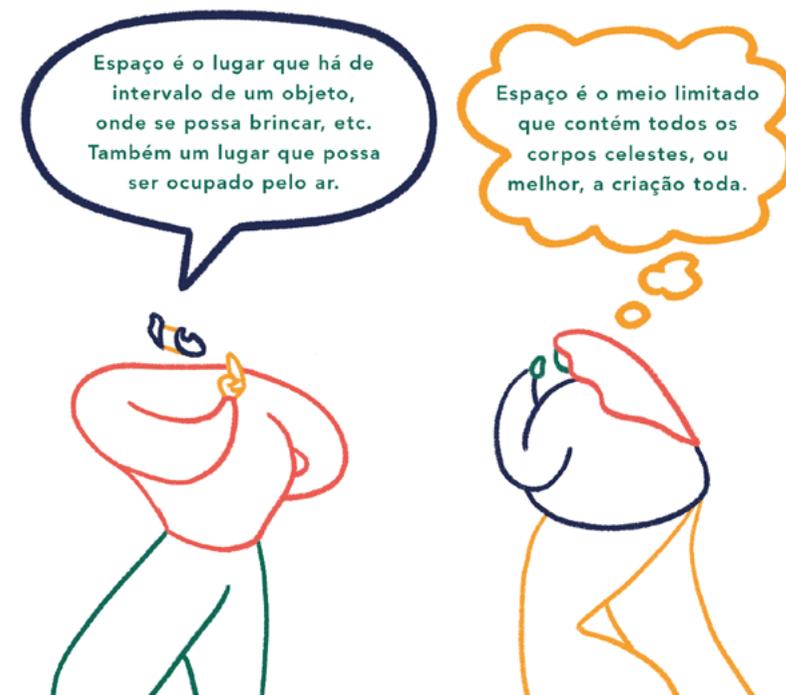


FIGURA 5 – ITEM DE TESTE SEM CLAREZA

Neste caso, a clareza do item pediria que o professor explicitasse de que espaço estava falando (sideral).

- incluir no teste as instruções específicas para cada tipo de item (múltipla escolha, certo-errado etc.), indicando a forma de registrar as respostas;
- organizar as questões em ordem de dificuldade crescente, apresentando primeiro as mais simples e depois as mais complexas;
- agrupar as questões de acordo com a forma, colocando juntos todos os itens do mesmo tipo (lacuna, múltipla escolha, certo-errado etc.);
- apresentar o teste impresso, para que o aluno não tenha que depender muito tempo copiando as questões do quadro;
- não dividir uma questão entre o fim de uma página e o início da outra;
- só incluir ilustrações quando puderem ser nitidamente reconhecidas;
- preparar chave de correção cuidadosamente, contendo a resposta certa de todos os itens do teste, para facilitar a apuração dos resultados por qualquer pessoa.

A escolha do tipo de item a ser usado no teste depende, em grande parte, dos objetivos a serem avaliados e da natureza do conteúdo abordado. Os tipos de itens objetivos mais comuns são: resposta curta; lacuna; certo-errado; acasalamento, correlação ou combinação; múltipla escolha.

a) Questão de resposta curta: é uma questão que exige resposta breve e bem definida. O aluno deve escrever apenas uma palavra, uma frase

curta ou um número. O problema é apresentado em uma pergunta direta ou sob a forma de uma declaração incompleta.

Sugestões para a elaboração de questões de resposta curta:

- redigir o item com linguagem clara, precisa e sintética, de forma que haja uma única resposta certa;
- elaborar a questão baseando-se em ideias relevantes e significativas, de forma que a resposta exija compreensão e aplicação de conhecimento, e não apenas simples memorização;
- elaborar, de preferência, uma pergunta direta em vez de uma afirmação incompleta, pois esta exige cuidado ao ser redigida, para que haja somente uma resposta correta.

b) Questão de lacuna: é uma questão constituída por uma ou mais frases, com algumas partes omitidas, correspondendo a espaços em branco, que devem ser preenchidos com uma palavra ou um número. A questão de lacuna é muito semelhante à de resposta curta com enunciado incompleto. A diferença é que, enquanto na questão de resposta curta só aparece um espaço no final da frase, a de lacuna pode apresentar mais de um espaço em branco em qualquer lugar da afirmação.

Sugestões para a elaboração de itens de lacuna:

- formular a questão de forma que cada espaço em branco só admita uma resposta correta;



- usar poucos espaços em branco, no máximo três, para que a frase não se torne longa demais, de difícil compreensão e sujeita a mais de uma interpretação;
- **não** colocar lacunas no início da frase, para não dificultar a compreensão;
- omitir dados significativos e não apenas detalhes irrelevantes, mas não retirar palavras fundamentais à compreensão da frase;
- **não** reproduzir textualmente declarações e enunciados de manuais ou outros livros, porque pode incentivar a simples memorização; além disso, uma afirmação fora do contexto original pode perder o sentido primitivo e tornar-se ambígua. É conveniente reformular as frases, recriando o enunciado.

c) Questão de certo-errado ou de resposta alternada: É uma questão formada por uma frase declarativa. O aluno responde assinalando uma das palavras destes pares: certo ou errado; correto ou incorreto; sim ou não; verdadeiro ou falso.

Sugestões para a formulação de uma questão de verdadeiro-falso:

- elaborar cada item de forma que inclua apenas uma ideia e apresente uma proposição que seja inteiramente certa ou inteiramente errada. Evite declarações parcialmente certas, para que a questão não seja ambígua;
- evitar frases longas e rebuscadas, contendo muitos detalhes. É preferível dividir os enunciados longos em dois ou mais itens separados;
- formular a questão de modo que a proposição se relacione com aspectos significativos e generalizações importantes;

- evitar frases de construção negativa, especialmente dupla negação;
- apresentar os enunciados verdadeiros e falsos misturados, sem seguir uma determinada sequência, para que sua distribuição no teste não seja regular.

d) Questão de acasalamento, correlação ou combinação: É uma questão constituída por duas colunas. Cada item da primeira coluna deve ser combinado com uma palavra, frase ou número da outra coluna. Victor Noll (1965) afirma que o emprego desse tipo de questão é recomendado em situações em que se examinam ou julgam relações entre ideias, fatos ou princípios mais ou menos semelhantes. Uma das formas mais usadas da questão de acasalamento é a chamada questão de classificação.

Sugestões para a construção de uma questão de acasalamento:

- usar conteúdo do mesmo tipo, em cada questão. Para manter um alto grau de homogeneidade, é preciso que o conteúdo de cada conjunto de itens pertença à mesma categoria;
- elaborar instruções completas, explicando qual será a forma de combinação e informando se cada letra ou número da resposta poderá ser usado apenas uma vez ou mais de uma vez;
- fazer com que uma das colunas contenha sempre um número maior de itens, para evitar que a resposta seja encontrada por simples eliminação ou exclusão e para reduzir o acerto casual;
- apresentar, sempre que possível, os itens das duas colunas numa ordem lógica, organizando-os em sequência numérica ou



alfabética, para que o aluno possa encontrar mais facilmente a resposta certa;

- colocar os enunciados mais longos na coluna da esquerda, e os mais breves na da direita, para facilitar a leitura parte do aluno.

e) Questão de múltipla escolha. É uma questão formada por uma parte introdutória (suporte) contendo o problema que pode aparecer sob a forma de afirmação incompleta ou de pergunta direta, seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções; uma delas é a resposta correta, que deve ser escolhida e assinalada.

A questão de múltipla escolha pode verificar conhecimento e também a capacidade de compreensão, interpretação e aplicação. Além disso, é fácil de corrigir, mas sua construção requer tempo e certa habilidade criativa. Para verificar a capacidade de compreensão e interpretação, as questões de múltipla escolha podem empregar textos ou utilizar mapas, gráficos e tabelas.

Sugestões para a elaboração de questões de múltipla escolha:

- apresentar a ideia ou problema contido no suporte do item de forma definida e breve, usando uma pergunta direta ou uma declaração incompleta;
- incluir sempre uma resposta correta ou que seja considerada a melhor para cada item;
- redigir as diversas alternativas de modo que todas pareçam plausíveis à primeira vista, embora apenas uma delas seja correta;

- construir todos os itens de múltipla escolha de um teste com o mesmo número de alternativas. Colocar pelo menos quatro alternativas. O número geralmente recomendado é cinco, para reduzir a influência do fator adivinhação ou acaso;
- tornar todas as alternativas gramaticalmente ajustadas ao suporte, para não dar indicações da resposta correta;
- colocar a resposta correta em cada uma das posições possíveis (letras), com a mesma frequência;
- formular todas as alternativas com aproximadamente o mesmo comprimento;
- elaborar alternativas breves, eliminando tudo aquilo que não for essencial;
- colocar no suporte da questão todas as palavras que ficariam repetidas nas alternativas;
- evitar, sempre que possível, suportes negativos, em que o aluno deve selecionar a resposta incorreta;
- evitar a redação de alternativas muito semelhantes e de discriminação sutil, para que a questão de múltipla escolha não se transforme num mero jogo de adivinhação;
- colocar, de preferência, as alternativas que expressam respostas verbais em ordem alfabética e as que contêm números em ordem numérica.



Item de questão de múltipla escolha

A elaboração desses itens é de maior complexidade, embora de mais simples correção. Há alguns autores que descrevem a elaboração de itens objetivos, orientando-nos de modo prescritivo, quanto aos cuidados que cada tipo exige. Entre os mais atuais, estão: Haydt (1997, 2008), Sant'anna (1995), Piletti (1989) e mais remotamente, porém merecendo destaque por serem referência no assunto, estão: Noll (1965), Lindeman (1972), Grunlund (1979), dentre outros. Acreditamos, no entanto, que Haydt (1997, 2008) consegue, de forma simples e clara, dar-nos as coordenadas essenciais para elaborarmos de maneira mais técnica nossos itens objetivos. Por esse motivo, haverá muitas referências a essa autora neste trabalho. O item objetivo possui alguns elementos que o constitui e que, basicamente, seguem a estrutura abaixo descrita.

- **Elementos constitutivos de um item objetivo**
- **texto-base:** é o texto que compõe a situação ou o problema apresentados no item. Podem ser usados textos verbais, gráficos, tabelas, imagens, charges etc.;
- **enunciado:** é a instrução dada para a execução do item pelo aluno. Precisa ser usada linguagem clara e objetiva, sem possibilidade de dupla interpretação em todos os formatos em que esse tipo de item for adotado;
- **alternativas:** são as possibilidades de respostas para a situação que foi apresentada como problema ou enunciado. Essas alternativas se dividem em **gabarito** – a única resposta correta ao

enunciado; e **distratores** – alternativas incorretas à situação-problema apresentada.

O ponto de partida de elaboração de um item é uma **Matriz de Referência**, que é composta pelos descritores de desempenho em alguma área de conhecimento. Esse descritor deve traduzir as habilidades ou as competências que se espera que o aprendiz demonstre na associação. No caso da avaliação da aprendizagem, traduzir as habilidades entre os conteúdos curriculares e as operações mentais que o aluno terá que utilizar para responder ao item. Na **FIGURA 5**, a seguir, ficam demonstradas de modo conciso, as etapas de elaboração de itens.

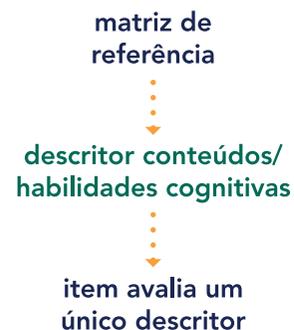


FIGURA 5 – ETAPA DE ELABORAÇÃO DE ITENS
FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA.

O ciclo completo do fluxo de elaboração de itens pode ser exemplificado como no gráfico apresentado a seguir. É lógico que esse fluxo longo é usado em testes de larga escala, aqueles que são elaborados para testagem de uma população extensa, como nos casos já citados de Enem, Enade, Prova Brasil, entre outros. Em testes usuais, do nosso dia a dia, podemos nos deter no ciclo apresentado acima que, por ser mais curto, é mais facilmente assimilável por nós, professores. Mesmo assim, vale salientar que são itens de mais difícil elaboração,

como já destacado. É importante destacar também que, ao elaboramos os itens objetivos com frequência, vamos nos aperfeiçoando no passo a passo da elaboração, e a tendência é que cada vez mais nossos itens fiquem mais precisos. Entretanto, a revisão sempre será necessária,

visto que as “ciladas” desse tipo de trabalho são muitas e, mesmo sendo muito experientes na área, podemos cometer equívocos que tornam o item defeituoso. A seguir, apresentamos o fluxo completo de elaboração de itens objetivos.

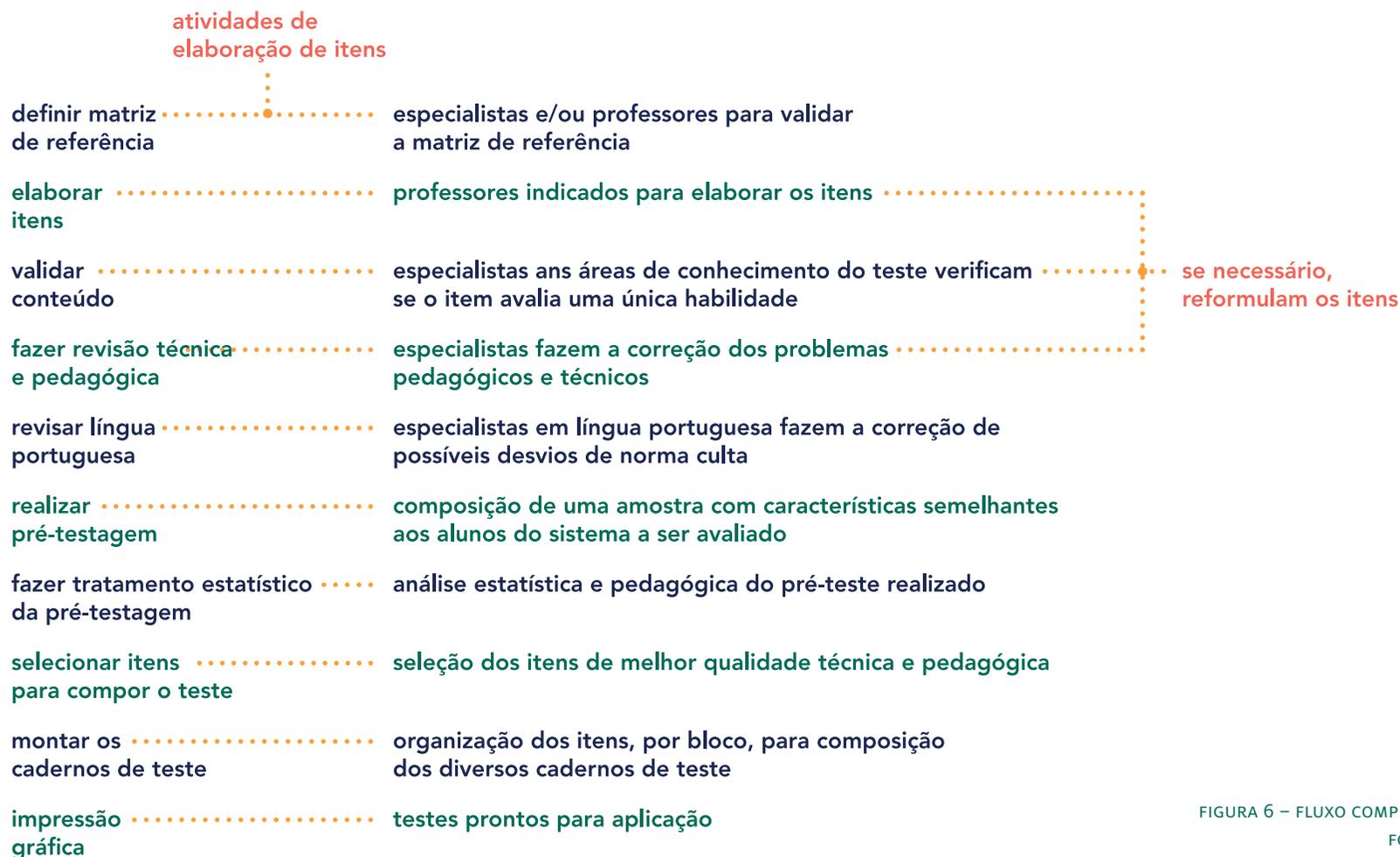


FIGURA 6 – FLUXO COMPLETO DE ELABORAÇÃO DE ITEM.
FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA

- Detalhamento da estrutura do item objetivo: enunciado, suporte, comando, alternativas de respostas

ENUNCIADO

Leia a tirinha e responda: } comando

SUPORTE

a. Irritação
b. Alegria
c. Indignação
d. Tristeza
e. Espanto

Distrator ou alternativa de resposta

Gabarito ou resposta correta

A expressão do pipoqueiro após a resposta da Magali indica: } comando

Enunciado: é a base da questão, o estímulo que o aluno precisa para mobilizar sua cognição para solucionar o que se pedirá para a solução do item. É uma situação-problema expressa como afirmativa ou pergunta e deve deixar explícita a base da resposta – **o que se exigirá do aprendiz** – e como ele deverá proceder – **o comando de resposta**. Esse estímulo pode conter um texto, imagem ou outros recursos, que recebem o nome de **suporte**, ou pode apenas apresentar uma situação-problema, um questionamento ou questão contextualizada. O importante é que o enunciado, com ou sem suporte, apresente todos os dados e informações necessários à resolução do item e, ainda, ao enunciar o problema, deve-se apresentar todas as informações de que o aluno precisa para se situar sobre o que o item aborda e que é objeto de análise.

O enunciado deve conter informações suficientes para que o aprendiz compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma ele deverá resolvê-lo. Devese ter cuidado com enunciados inespecíficos e comandos pouco definidos para não se incorrer no erro de exigir do aluno que “adivinhe”. O uso de enunciados como:

“Analisar as afirmativas corretas” ou “É correto afirmar” é pouco claro e não indica o que se deve fazer, ou seja, deve-se analisar se as afirmativas estão corretas em relação a quê?

Suporte: são referências apresentadas no enunciado da questão, ou seja, o aluno precisa consultar o suporte, fazer uma interpretação e/ou análise dos elementos que são indicados para responder à questão.

Podem ser recursos visuais, gráficos e textuais, como: figuras, gravuras, desenhos, mapas, tabelas, gráficos, fotos, imagens, textos, entre outros. Não se devem usar suportes em caráter decorativo, mas como material para consulta e análise.

Ao se escolher um suporte, devem-se usar critérios, tais como: observar adequação à idade, ao assunto e à habilidade que se quer testar; ser compreensível e acessível ao desenvolvimento do aluno; ter sentido no contexto sem ser muito genérico ou muito restritivo; usar fontes variadas; ser representativo de diferentes grupos sociais; ser legível; apresentar a fonte de onde foi retirado; ser compatível com o nível de escolaridade e o tempo disponível para a resposta; expressar a comunicação em língua culta e em outros dialetos; evitar abordagens que usam pregação religiosa ou ideológica; evitar o uso de temas que podem reproduzir discriminações e preconceitos.

Comando de resposta: indica a tarefa e/ou o procedimento que deverá ser realizado para se responder à questão. O comando pode ser feito, por exemplo, em forma de sentenças interrogativas ou frases incompletas. Está ligado à habilidade que se quer testar, estar diretamente relacionado a um único descritor da Matriz de Referência e precisa indicar, de modo claro e objetivo, a tarefa a ser executada. Como no suporte, o comando de resposta também exige cuidados, tais como: a escolha do vocabulário que deve ser adequado ao nível de desenvolvimento e de escolaridade do aluno; o uso de conceitos, termos/terminologias universais que evitarão comportamentos diferenciados do item, geralmente originados de posturas ideológicas,

religiosas, de especificidades regionais; o cuidado de afastar qualquer fator que possa dificultar a compreensão do item pelo estudante.

Importante atentar para **NÃO** utilizar ou evitar ao máximo utilizar:

- questões que induzem ao erro ou ao acerto com as famosas “pegadinhas”;
- termos como: incorreto, falso, exceto, não ou errado;
- termos como: sempre, nunca, todo, totalmente ou qualquer outra expressão que seja determinante na resposta;
- caso não seja possível evitá-las, usar com destaque (maiúsculas em negrito).

Alternativas de resposta: construídas visando à produção de informações que sejam relevantes sobre a habilidade que se quer avaliar. A **resposta correta** ou **gabarito** deverá validar a capacidade do aluno em relação àquela habilidade cognitiva específica que se deseja avaliar. As outras **alternativas de resposta**, chamadas **distratores**, são possíveis caminhos apresentados ao avaliando e devem ser coerentes com a questão proposta em tamanho da resposta; serem plausíveis de serem escolhidas por quem não adquiriu a habilidade solicitada; não serem mutuamente excludentes de modo a não serem descartadas pela mera eliminação, levando à escolha da resposta correta por essa via e não pela desejável garantia de aquisição da habilidade pretendida. Portanto, a resposta correta deve ser, exclusivamente, uma.

Na construção das alternativas para a resposta, deve-se assegurar que a questão de múltipla escolha tenha **uma alternativa correta como**

resposta. Além disso, embora já destacado, respeite alguns cuidados, entre outros, como:

- eliminar possíveis indicadores gramaticais da resposta correta, como artigos, palavras de gênero, plurais, evitando o acerto casual ou por exclusão;
- focalizar o certo ou o errado em relação ao elemento essencial da questão de que trata a alternativa de resposta e não falsear com detalhes e dados secundários e/ou supérfluos, nem elementos que dependam apenas de atenção;
- fazer com que cada alternativa de resposta seja interessante e se refira a um tópico importante do conteúdo – não tratar de dois tópicos para não gerar dúvidas do tipo: um está certo e o outro errado ou alternativa que seja metade certa e metade errada, pois isso confunde o aluno;
- redigir as alternativas de forma resumida, mas clara, sem repetições de termos – todo termo ou expressão repetido em todas as alternativas deve ser incluído no enunciado do problema;
- verificar se há sintonia gramatical e de sentido entre o enunciado do problema e as alternativas;
- tornar as alternativas de respostas homogêneas e equiparadas em relação ao conteúdo e à extensão do texto;
- evitar que a alternativa correta tenha maior apuro de linguagem ou use mais termos técnicos;
- organizar as alternativas por um critério lógico, como ordem alfabética, tamanho, sequência etc.;
- variar a posição da alternativa correta;

- verificar se as alternativas de respostas são independentes entre si e mutuamente exclusivas;
- evitar itens de múltipla escolha baseados em opiniões;
- evitar formulação de alternativas absurdas;
- usar os itens de múltipla escolha para medir o raciocínio e não para a mera memorização;
- evitar “pegadinhas”.

Enfim, nunca é demais lembrar que instrumento de avaliação é um recurso muito sério e precisa ser construído com critério e cuidado. A técnica de elaboração de provas só ajuda ao profissional que sabe da responsabilidade que deve ter com o aprendizado de seu aluno e tem respeito por isso. Esse professor procurará, diuturnamente, aprimorar seus instrumentos de medida e de avaliação consciente de que mais importante do que saber o que nossos alunos aprenderam é saber o que eles ainda não aprenderam para, retornando ao ensino, **reensinar**.

Hora de trabalhar:

7ª ATIVIDADE

1. Elabore dois itens de cada um desses apresentados e, posteriormente, troque-os com um colega para a análise e sugestões de correção.
2. Analise, criticamente, os itens que seu colega lhe apresentou, faça as indicações que julgue pertinentes para o aprimoramento do item.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. Aprender a aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Presidente da República. Regulamenta o art. 8o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. 20 dez. 2005. Disponível em: < www.planalto.gov.br/.../Decreto/D5622.htm >. Acesso em: 22 jul. 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, DF, 2000. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm> >. Acesso em: 20 set. 2015.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, M. T. (Org.) Escola, currículo e avaliação. **Série Cultura Memória e currículo**, São Paulo: Cortez, 2003. v. 5.

ESTEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação**. Rio de Janeiro: Arte e Indústria, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. La concepción “bancaria” de la Educación y la desumanización: la concepción bancaria de la Educación y la humanización. **Cristianismo y Sociedad**, Montevideo: Junta Latino-Americana de Iglesia y Sociedad, 1968. (Suplemento – Edición no comercial).

GAMA, Z. J.; OLIVEIRA, H. A avaliação da aprendizagem: a proposta do curso de Pedagogia a distância do Consórcio CEDERJ. In: SILVA, M.; SANTOS, E (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2006.

GRONLUND, N. E. **Elaboração de testes para o ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 2. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção desde a pré-escola à universidade**. 2. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>> Acesso em: 19 jul. 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LINDEMAN, R. H. **Medidas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAS GERAIS (Estado). **Guia de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha**. Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. [Belo Horizonte: s.n., s.d.]. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf). Acesso em: 23 jul. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOLL, V. H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

NOVAK, J. D.; CANÃS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan./ jun. 2010. Disponível em: < <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TeoriaSubjacenteAosMapasConceituais.pdf> >. Acesso em: 23 jul. 2015

OLIVEIRA, V. C.; CRUZ, F. M. L. **A avaliação da aprendizagem na educação a distância: um estudo sobre as concepções docentes na ead online**. Disponível em: < <https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Valeria-CarmoOliveira&Fatima-Maria-%20Cruz.pdf> >. Acesso em: 26 jul. 2015.

OTSUKA, J L et al. **Suporte à avaliação formativa no ambiente de educação a distância TelEduc**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6., 2002, Vigo. **Anais...**, Vitória, 2002. Disponível em: < http://www.teleduc.org.br/artigos/18_jrth_ie2002.pdf > Acesso em: 5 jul. 2015.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, C. **Didática geral**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SGARBI, N. M. F. de Q. et. al. Ensino-aprendizagem e avaliação na educação a distância (EAD): abordagem colaborativa. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. XVI, n. 4, Anais. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SHUDO, R. **Sala de aula e avaliação**: caminhos e desafios. 2001. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/articulas/reginao01.asp>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). Aprendizagem na sala de aula online. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Fluxo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Caed**. Guia de elaboração de itens – Português. 2008. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caeduff.net/wpcontent/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf. Acesso em: 12 jul. 2015

VIANA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa/Fundação Carlos Chagas, 1973.