

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Zacarias Jaegger Gama
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Brasil

1. Introdução: um pouco da história da Educação a Distância (EAD).

A educação à distância no Brasil, ao contrário do que se possa pensar, somente constitui novidade pelas modernas tecnologias telemáticas dos dias de hoje, tais como a rede mundial de computadores. Antes destas novas tecnologias os institutos de correspondência já tinham firmado uma tradição difícil de ser desprezada. As radiotransmissões de programas educativos tiveram sua época, interiorizando saberes profissionais por meio de cursos regulares, e as pioneiras emissoras de televisão e as redes educativas, desde os anos sessenta, encarregaram-se de criar os nichos educativos para as atuais tecnologias de comunicação à distância.

Esta modalidade de ensino vem acumulando uma trajetória de acertos e erros, de belas iniciativas alternadas com projetos pífios e, muitas vezes, acadêmica e politicamente questionáveis. Retomando um pouco mais dessa história, lembramos que os estudos sistematizados sobre a mesma são recentes, embora alguns autores afirmem que a primeira iniciativa de Educação à Distância remonta ao Século XVII, no ano de 1728, com o oferecimento, por meio de um anúncio da Gazeta de Boston, de um Curso de Taquigrafia por correspondência.

Só na década de 70 a América Latina teve as suas primeiras experiências nessa modalidade de educação. Nesse período, de grande mobilização e participação política, as experiências em EAD objetivavam atender a grupos excluídos da universidade.

As universidades abertas e a distância, então procuraram romper com a tradição e ousaram, no sentido de atender a segmentos da população não atendidos pelas modalidades convencionais de ensino. Inicialmente, utilizando apenas programas de televisão e materiais impressos, a EAD evoluiu para a utilização de tecnologias de comunicação inovadoras, em que o *world wide web* dinamizou novas estratégias didáticas. A internet constitui-se em um

universo constantemente em mutação, exigindo o desenvolvimento da reflexão e da metacognição e proporcionando a utilização da videoconferência, da tutoria *on line* e das salas interativas de aprendizagem em grupo (*chats*).

No Brasil, a primeira escola por correspondência data de 1904 e o Plano Roquette-Pinto (rádio – escola) surgiu em 1933. Foi em 1960, porém, por intermédio do Movimento de Educação de Base (criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC), que as primeiras propostas politicamente significativas realizaram-se de fato. Após a revolução de 1964 a EAD foi aplicada a projetos como o “Minerva”, o “João da Silva” e, posteriormente o MOBREAL, todos ideologicamente afinados com o grupo político hegemônico na época. Em 1980 a Rede Globo, por sua vez, criou o “Telecurso de 1º e 2º Grau” reformulado em 1995 como “Telecurso 2000”, com o surgimento da Fundação Roberto Marinho. Dez anos depois o Governo Federal volta à cena, com o Projeto “Um Salto para o Futuro”, do MEC. Nessa época, a Faculdade de Educação da UERJ disponibilizava, em suas dependências, uma sala para o desenvolvimento das atividades desse Projeto.

É impossível, contudo, falar em iniciativas em EAD omitindo-se o nome do Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Desde 1994, com a criação do Centro de Educação à Distância (CEAD), atua ministrando cursos e possui um “leque” de alternativas, incluindo produção de material, consultoria, planejamento e avaliação de projetos em EAD. Atualmente também merecem destaque, entre outros, os programas em EAD da Espanha (UNED) da Costa Rica (Open University), da Venezuela (UNA) e do México (UNAM).

No Brasil, merecem o mesmo destaque a UNIREDE, em âmbito federal, e o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no Rio de Janeiro. Este foi criado para oferecer educação superior pública, gratuita e de qualidade aos estudantes que moram longe dos grandes centros urbanos ou que não podem frequentar aulas nos horários tradicionais. Atualmente, é coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) e reúne em consórcio, as universidades públicas sediadas no Estado: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do

Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

São, em resumo, quatro etapas da história da EAD no Brasil: a primeira, do “ensino por correspondência”; a segunda, após a Segunda Guerra Mundial, com a expansão do rádio e da telefonia; uma terceira alicerçada no uso da imagem, com o advento da televisão; e uma quarta, a atual, em que a informática alavancou sua disseminação.

Em relação à escola, a informática chegou com a informatização dos setores administrativos e, por essa razão, ainda não pode ser chamada propriamente de “informática educativa”. Posteriormente começou a ser proposto o acesso dos alunos aos conhecimentos de programação, em especial ao sistema *LOGO*, mas isto ainda justificava a crítica de CANDAU (2000), de que as propostas de tecnologias educacionais em nosso país, desde a década de 60, ocorreram desvinculadas da realidade educacional e dos seus problemas mais emergentes. Isto faz que, na busca de conceitos relacionados a EAD, ainda nos deparemos com um universo de definições em que as referências ao “design instrucional”, “tecnologias de aprendizagem”, “multimeios educativos”, por exemplo, denotem a sua herança tecnicista.

A crescente popularização do uso da informática provocou a criação, nas escolas, dos chamados “laboratórios de informática”. Isto, entretanto, pode ter beneficiado, a princípio, mais a indústria de informática do que o processo educacional em si. Diante do desafio da melhor utilização das salas equipadas para otimizar a aprendizagem, surgiram os “*softwares educativos*”, programas prontos para que os professores os utilizassem em suas aulas, agora realizadas nos laboratórios, ampliando o sentido das denominadas “aulas de informática”.

O momento atual, da sociedade da informação, em que a *internet* chega às escolas revolucionando o processo ensino – aprendizagem e a relação entre teoria e prática como era conceituada anteriormente, tornou o professor um mediador do processo de construção ativa do conhecimento pelo aluno. Isto acontece em um ritmo alucinante de surgimento e renovação dos saberes existentes, que justifica a afirmação de LÉVY (1998, p.157), "pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo do seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira".

A multiplicação dos espaços de educação semipresencial e a distância leva os professores / tutores a desempenharem um novo papel, no dizer de LÉVY (op. cit., p. 158): "nesse contexto o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos." No que diz respeito à avaliação, foco do nosso artigo, podemos constatar, no entanto, que – identicamente ao que ocorre na modalidade presencial de ensino – ela, a avaliação, ainda constitui-se em um desafio e em grande dificuldade para os professores.

2. O desafio de avaliar a aprendizagem na Educação a Distância

Um programa de Educação a Distância demanda procedimentos claros e bem definidos de avaliação. Embora pretendamos, neste artigo, discutir apenas a avaliação da aprendizagem dos alunos participantes de tais cursos, destacamos a necessidade de uma avaliação institucional, que incidirá sobre aspectos como:

- a qualidade dos métodos, meios e materiais utilizados;
- a tutoria desenvolvida, em seus vários procedimentos e estratégias;
- a organização interna do curso, o planejamento, o cronograma etc;
- o acompanhamento dos alunos, procurando-se examinar os efeitos do curso sobre suas vidas profissionais;
- a evasão e as dificuldades encontradas pelos alunos;
- as relações sócio-pedagógicas, assim como a integração dos sujeitos envolvidos e a orientação formativa;
- o impacto do curso sobre a comunidade externa, o interesse despertado, a ênfase qualitativa e a “reputação” que vai construindo, entre outros aspectos;
- e os procedimentos de avaliação de aprendizagem utilizados.

Esta forma de avaliação institucional deve ser um empreendimento coletivo que, em princípio, como aconselha SOBRINHO (2000), deve compreender os sentidos múltiplos e até mesmo contraditórios dos processos relacionais, que tornam a educação a distância formadora de uma *comunidade de comunicação*.

Voltando à avaliação da aprendizagem em EAD, precisamos antes refletir sobre algumas peculiaridades desta modalidade de ensino, que tornam a avaliação ainda mais complexa que na modalidade presencial. A primeira peculiaridade vem do fato de haver pouco contato entre o professor/tutor e os alunos. Há outras, que são decorrentes desta primeira. Talvez a maior seja a de que a avaliação em EAD exige críticas ao paradigma tradicional e a necessidade de substituí-lo por um outro.

Avaliar, como sempre, constitui realmente um desafio... O surgimento da “world wide web” (www), com a combinação de multimídia e hipertexto, amplia infinitamente as possibilidades de aprendizagem. Estimula-se “a exploração, a auto-expressão e um sentido de propriedade (...) favorece-se a comunicação, a cooperação e a colaboração entre professores e alunos” e isto naturalmente “torna a aprendizagem estimulante, atraente e divertida” (SANCHO, 1998, p. 45). Ao mesmo tempo, no entanto, cria-se um labirinto, metáfora utilizada por SILVA (2000, p. 158), ou um “conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1995, p. 33). Segundo este autor, isto implica “desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicado quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira”.

É natural que o nosso professor/tutor esteja perplexo diante desta aprendizagem e da avaliação da mesma, mas é necessário que examinemos as propostas de avaliação que vêm sendo apresentadas, como ensaiamos a seguir.

3. Análise crítica de duas propostas de avaliação de aprendizagem em Educação a Distância.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394), sancionada em 1996, reconheceu legalmente as práticas de EAD e, por um lado, abriu-lhes um leque de possibilidade ao permitir a existência de cursos à distância para todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter de emergência e/ou regularidade. Esta lei atual avançou bastante para além da LDB de 1971 que somente tinha permitido a existência de cursos à distância na modalidade supletiva. Tal abertura, por outro lado, ao mesmo tempo em que favoreceu a democratização das oportunidades, sobretudo para as populações distantes das cidades brasileiras do litoral, também criou a necessidade de se pensar o conceito de educação à

distância, a atuação dos seus professores, a importância dos materiais instrucionais/educacionais utilizados e, particularmente, os seus processos de avaliação.

Perpassando estes lados, cresce e se aprofunda o debate acerca da EAD. Pretendemos, no presente texto, contribuir com algumas reflexões, esperando que possam, de alguma maneira, ser úteis aos processos de avaliação em programas de Educação a Distância e, em especial, aos de formação de professores, em nível de graduação, em desenvolvimento pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Nosso objetivo específico incide sobre a análise de propostas de avaliação, a fim de examinar seus pressupostos epistemológicos e os sentidos das suas práticas. Duas propostas de avaliação constituem seu objeto de análise e crítica.

A primeira delas é de autoria de RODRIGUES (1999), especialista em avaliação pela Universidade de Brasília (UnB) que resulta de sua prática com alunos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, do 3º período, na disciplina História da Educação II. A segunda está sendo utilizada pelo Cederj, inicialmente com os alunos dos cursos de Licenciaturas em Matemática, Física e Biologia e discutida para o Curso de Pedagogia, a ser implementado. O elemento mais comum entre ambas propostas é o fato de se preocuparem com a avaliação da aprendizagem de alunos à distância, em nível de graduação.

3.1. Sistemismo em avaliação: a proposta de Rodrigues

A proposta formulada por RODRIGUES (1999), *Reflexões sobre uma prática sistemática de avaliação instrucional*, como o título indica, preocupa-se em sistematizar a atribuição de conceitos aos alunos da disciplina História da Educação, no curso de graduação em Pedagogia, considerando a avaliação instrucional como problema. Para atribuir conceitos, desenvolveu o que entende ser uma avaliação “*prática coerente, sistematizada, com consistência e fundamentação*” (p. 33), a qual em seu entendimento deverá ser um “*sistema de acompanhamento de avaliação comparativa – SAAP*” com vistas a facilitar o desenvolvimento do processo educativo. Seu pressuposto é que as práticas avaliativas realizadas são ainda formais, injustas, ineficientes, difusas, inconseqüentes e, na maioria das vezes, deixam de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

A expectativa criada conflui, assim, para um *“sistema de avaliação coerentemente estruturado do ponto de vista interno, e pedagogicamente válido e eficiente do ponto de vista externo”* (p. 34), de modo a assumir o caráter formativo de totalidade com o aperfeiçoamento das funções de ensino-aprendizagem e das relações interpessoais. Em termos operacionais, o sistema propõe critérios, indicadores e padrões divisores aplicados à frequência, participação, aos seminários, resumos escritos de textos e às provas correspondentes às unidades de ensino. Propõe, ainda, registros em fichas próprias com espaços destinados à auto e hetero-avaliações feitas, respectivamente, pelo aluno e seus colegas, esperando uma avaliação ética, democrática e humanizante que possa auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, aguçar a curiosidade, a vontade e o desejo de cada aluno, em termos de aperfeiçoamento e empenho.

O SAAP, nos termos em que é proposto, *“é um sistema que avalia o aluno através de conceitos e pontos atribuídos referenciados na lógica Fuzzy”* (p. 34), por meio de testes, provas e outras atividades (seminários, resumos...). Inclui, ainda, além da avaliação feita pelo professor, a auto e a hetero-avaliação, esta última feita pelos alunos entre si, mas somente nos seminários.

Segundo RODRIGUES (1999, p. 36), o sistema de avaliação do tipo do SAAP, por um lado, contribui para o desenvolvimento da prática educativa ao exigir parâmetros de planejamento e metodologia de ensino, relação direta e interativa entre professor/alunos, alunos/alunos, alunos/instrumentos de avaliação e alunos/conhecimentos/instrumentos de avaliação/professor. Por outro, estreita a vinculação e o comprometimento dos alunos com a instituição e com sua própria aprendizagem, assim como define os estados ou níveis de conformação com o processo no seu todo (p. 37).

Este modelo de avaliação é atual e, na literatura corrente corresponde ao chamado “sistemismo” em avaliação (BONIOL & VIAL, 2001), que funciona como meio de regulação de um sistema de progressão e formação dos alunos a partir de determinados pontos de entrada, passagem e saída do sistema. Suas principais etapas correspondem à coleta de informações relativas aos progressos e às dificuldades dos alunos, interpretação dessas informações na perspectiva dos critérios, indicadores, padrões e fatores das dificuldades, e, por fim, na perspectiva de adaptação das atividades de ensino e

aprendizagem em função da interpretação das informações obtidas. Na prática, os professores ou tutores no SAAP, depois das atividades de ensino e aprendizagem, organizam a avaliação formativa (organizada metodicamente com anotações das falhas e dos avanços) como forma de controle por meio de testes, exercícios ou provas. Os resultados obtidos permitem identificar se os objetivos propostos *a priori* foram ou não alcançados. A avaliação neste caso é pontual e permite constatar os desempenhos dos alunos em relação aos objetivos. As interações com o professor e com os demais colegas, em processos de avaliação, bem como a auto e hetero-avaliação correspondem ao objetivo de oferecer uma “orientação” individualizada no decorrer da aprendizagem à distância.

A avaliação formativa, tal como proposta e aplicada por Rodrigues, segundo BONIOL & VIAL (2001, pp. 240-249), na verdade, funciona como meio de regular os processos de aprendizagem, porém com vistas a melhorar a eficácia do próprio sistema de ensino; daí a importância dos alunos como sujeitos na organização, gestão e utilização de dispositivos pedagógicos. Suas influências provenientes da Psicologia Social admitem que a aprendizagem se baseia na comunicação intersubjetiva e, por essa razão torna-se importante eliminar ruídos, perceber os erros de raciocínio e procedimentos dos alunos, comunicar diretamente os objetivos e os critérios de avaliação aos alunos, bem discuti-los com eles. A auto-avaliação, neste caso, é uma ferramenta de auto-regulação, autocorretiva e implica que os alunos manipulem os critérios e analisem seus produtos com referência a tais critérios (p.247).

A crítica a essas retomadas sistêmicas em avaliação, segundo os autores citados acima, tem sido acentuada, incidindo principalmente sobre o primado dos procedimentos de realização, a aprendizagem do controle, o domínio como valor absoluto e o processo instrucional com vistas ao *savoir-faire*. Outras críticas colocam em relevo as limitações existentes, as imposições externas de procedimentos, a confusão existente entre “sistema de formação” e “andamento em serviço”, a pedagogia do sucesso e da eficácia econômica implícita (BONIOL & VIAL, 2001).

3.2. Estruturalismo em avaliação: a proposta do CEDERJ

O projeto pedagógico do CEDERJ, diante das novas perspectivas de Educação Continuada e a Distância e o surgimento de freqüentes possibilidades tecnológicas, procura

configurar os processos de ensino e aprendizagem com base em princípios construtivistas. Seu objetivo maior é que os alunos, a serem formados integralmente, sejam produtores de conhecimento com autonomia de estudo, esta última garantida por meio de uma comunicação multidirecional e viabilizada por diferentes meios impressos, tecnológicos ou virtuais. Na perspectiva desse projeto a aprendizagem:

... deve se realizar pelos seguintes meios: material atraente em linguagem adequada; atividades relevantes e contextualizadas; troca de experiências e interação social; fontes de informação de qualidade (CEDERJ, HP acessada em setembro de 2002).

Os exames e demais tarefas escolares também são considerados partes integrantes e fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Todas as disciplinas se utilizam destes meios para garantir a temporalidade ao estudo e a interatividade do aluno com os docentes das universidades consorciadas, variando conforme as características de cada disciplina.

O processo de avaliação apresenta-se composto, minimamente, por exercícios avaliativos, duas avaliações à distância, duas avaliações presenciais e, quando necessário, por uma avaliação suplementar presencial. As avaliações a distância são expressas em notas e sempre procuram estimular a cooperação em grupo. As avaliações presenciais – aplicadas ao final do segundo mês e no encerramento do semestre – seguem o rigor característico das Universidades consorciadas, tanto no que se refere à fiscalização, quanto à elaboração, aplicação e correção das provas.

Neste projeto, espera-se que as estruturas de ensino, aprendizagem e avaliação sejam identificadas por meio da trama que se desenvolve nos pólos de EAD e explicadas pelo jogo interno de suas forças, porém sempre supondo formas de interação e cooperação entre os alunos/alunos e alunos/tutores presenciais e à distância. A energia que movimenta a trama tende a ser sempre considerada como produtiva; as avaliações à distância, nesse caso, procuram estimular os mecanismos cognitivos podendo tanto melhorar a formação de cada aluno como o próprio programa de ensino.

A avaliação, tal como está proposta pelo CEDERJ, tende então a ser um “*processo de atribuição de um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*”, conforme a definição de avaliação de LUCKESI (1998 p. 69). Tal juízo é

subjetivo e resulta de comparações entre o objeto de avaliação e determinado padrão ideal de julgamento. Os dados relevantes da realidade correspondem aos dados coletados com base nas condutas apreendidas e manifestadas pelos alunos. A tomada de decisão, por sua vez, traduz-se na *não-indiferença* do professor diante da decisão do que fazer com o aluno em face de uma aprendizagem satisfatória ou insatisfatória e na *não-indiferença* do aluno ao considerar sua própria aprendizagem.

A avaliação a distancia proposta pelo CEDERJ, nestes termos, regula estruturalmente a organização das atividades de formação mesmo tendo dificuldade de valorizar a ação cognitiva particular uma vez que esta não se apresenta descolada das condições de realização das tarefas propostas aos alunos e das concepções dos mecanismos pedagógicos gerados para tal ação. Por isso são relevantes os erros nas definições das tarefas, os ajustes aos planos de ação e execução, bem como as correções das apreensões de conteúdos e a produção de novos conhecimentos.

Para os críticos a avaliação estruturalista tende a dar mais visibilidade aos princípios organizativos e racionalizantes que aos sujeitos envolvidos na trama, segundo BONIOL & VIAL (2001, p. 213), assim como a supervalorizar os aspectos organizacionais e estruturais. Talvez seja este seu problema técnico mais acentuado. Em função dele, pode haver equívocos na representação dos conceitos finais dos alunos com mais visibilidade organizativa e estrutural. Segundo os autores citados acima, esta avaliação não é objetiva e não “mede” de forma correta os saberes dos alunos.

Em termos deontológicos e funcionais tal avaliação ainda dá origem a outros problemas: afinal o que deve ser avaliado? Os saberes dos alunos? As energias despendidas nas estruturas de ensino-aprendizagem? Quais os limites entre a indiscrição e a ajuda necessária à tomada de decisão? Onde se situa a apreciação subjetiva de quem faz a regulação social por meio da avaliação?

A avaliação presencial no modelo do CEDERJ, realizada com os mesmos rigores das instituições de ensino superior consorciadas, então parece querer fazer sobressair os sujeitos corrigindo possíveis distorções estruturais. Isto, entretanto, não chega a ser suficiente nos limites do mesmo modelo de avaliação. Quando muito, cria uma complicada dualidade objetivismo/subjetivismo.

3.3. Confrontando as propostas

Confrontando-se as propostas de RODRIGUES e do CEDERJ é possível encontrar elementos comuns que as aproximam, sobretudo quando focalizamos seus aspectos mais aparentes. De imediato, ambas revelam preocupações de avaliar a aprendizagem dos alunos e mantê-los ativos à distância, por meio de seminários, resumos, exercícios, testes e provas, à distância e presenciais. Os distanciamentos entre ambas, no entanto, podem ser visualizados a partir do momento em que são refinados os olhares.

A proposta de Rodrigues aparece, por um lado, pretendendo fundamentar-se em técnicas para guiar, gerir e dominar a situação de ensino, aprendizagem e avaliação com vistas ao sucesso. De uma perspectiva heurística aproxima-se de paradigmas de governo, dotados de entradas pelas quais passam as instruções provenientes do exterior. CARDINET, 1977 (citado por BONIOL & VIAL, 2001, p. 219), em linguagem metafórica, compara tal sistemismo em avaliação à ação de guiar um foguete rumo ao seu objetivo, prevendo-se a priori sua trajetória e as forças de gravitação incidentes. Por outro lado, são evidentes as influências da teoria dos objetivos e da “pedagogia de domínios” que permitem a Rodrigues considerar a aprendizagem de forma dicotômica ao opor a perspectiva cognitivista (construtivismo) ao (neo)behaviorismo. Assim, conforme seja a concepção de aprendizagem predominante em dado momento do sistema de formação, variam as práticas de avaliação formativa como se houvesse aprendizagem estritamente construtivista ou behaviorista. A avaliação formativa, contudo, desprezando-se as impregnações redutoras e simplificadoras, na literatura especializada, é tida como promissora na medida em que se insurge contra o fracasso escolar. Todavia, é preciso que seja mais estudada e aperfeiçoada, para além das regulações retroativas e interativas e das retomadas sistêmicas, que acabam por capturar as subjetividades dos sujeitos em processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A avaliação do CEDERJ, por sua vez, situa-se em posição diferente. Suas preocupações, por não conterem elementos caracterizantes do sistemismo em avaliação, deixam de ser de ordem tecnicista, interessada em que o aluno aprenda e aprenda a fazer, sem saber porque aprende e aprende a fazer. Seus pressupostos epistemológicos correspondem ao paradigma subjetivista, segundo FRANCO (1991), cuja ênfase avaliativa

desloca-se para os processos de ensino e aprendizagem colocando-se os alunos no epicentro deles. A idéia sempre presente é a de interpretar as ações discentes nas estruturas onde ocorrem as construções de significados. As avaliações à distância, neste caso, estão orientadas para a valorização dos modos de criar, demonstrar e mostrar realizados pelos alunos em face de algum conhecimento, mais em grupo que individualmente. Quando ocorre esta orientação valorativa na prática, as produções discentes deixam de ser consideradas como definitivas; elas passam a ser valorizadas como pontos de partida para novas construções, mediante novas regulações e mediações que possam superar as limitações acaso existentes.

Ambas as propostas, no entanto, apresentam questões que merecem novas reflexões. Não obstante a competência e a seriedade com que se apresenta, a proposta de Rodrigues permite ser questionada em função de suas filiações epistemológicas (objetivismo), que favorecem imprimir grande destaque à avaliação, tornando-a mais o fim, do que o meio subsidiário ao processo de aprendizagem. A lógica de racionalidade que imprime à avaliação, organizando-a a partir de instrumentos supostamente neutros, objetivos e imparciais, tende a sobrelevar-se e a excluir alunos que podem ser considerados como incompetentes, ineficientes e improdutivos de um ponto de vista técnico.

A proposta de avaliação do CEDERJ, por sua vez, de igual modo suscita questões, mas de outra ordem. A mais imediata liga-se à possibilidade de reduzir suas intenções a análises de situações, ao privilegiar os fatores estruturais determinantes. Outra questão surge em face de sua opção pela centralidade nos processos de ensino, ao invés dos processos de aprendizagem dos alunos. É possível que se realize em bases construtivistas ao demandar permanente interação entre o aluno – o sujeito cognoscente – e o objeto conhecido. A aprendizagem nesse caso, como resultado de um processo de construção, deve ocorrer sempre em função desta interação, em uma relação dinâmica de trocas com o meio, cabendo ao professor ensinar e criar situações problematizadoras que permitam avanços conceituais, bem como mediações adequadas que tornem os *não observáveis* em *observáveis necessários e possíveis* (PIMENTEL, 1991).

A concentração de nossa atenção nas propostas de avaliação de Rodrigues e do CEDERJ ocorre porque, em nossa opinião, a educação e a avaliação à distância exigem

novos modos de pensar e uma nova cultura pedagógica e avaliativa. Os modelos de ensino e avaliação existentes, em nossa opinião, não podem simplesmente ser adaptados às tecnologias existentes e à disposição.

Segundo CRUZ (1999) estamos vivendo uma fase intermediária entre a geração que utilizou as tecnologias de comunicação interativa para se aproximar da experiência da sala de aula, e a geração que terá acesso direto às bases de dados, vídeo e texto, professores e colegas no tempo, lugar e ritmo que estabelecerem para si próprios. Cruz compreende esta fase intermediária como sendo a de “teleaprendizado”, com interatividade em tempo real de imagem, som e dados, na qual os controles dos tempos e lugares de encontros ainda continuam sendo determinados pelas instituições de ensino, emissoras dos programas de ensino à distância.

O projeto do CEDERJ parece aproximar-se mais desta geração de teleaprendizado, mesmo sendo mais telemático. O que contribui para estabelecermos esta aproximação de geração encontra-se em sua permissão de acesso direto a dados, vídeos e textos, ao lado da organização de pólos regionais nos quais ocorrem atividades presenciais, algumas delas para a recepção de teleconferências, audioconferências e audiográficas. Deste modo, o CEDERJ deixa de integrar a última geração sinalizada por CRUZ (1999), precisando ainda evoluir para liberar todo o sistema de modo que o aluno seja sujeito de seu tempo, lugar e ritmo.

Resolver estas questões constitui, em princípio, um grande desafio. Consideramos ser preciso caminhar rápido em direção aos processos de aprendizagem dos alunos, urbanos e rurais, considerando-se os seus lugares, tempos, ritmos e os seus próprios conteúdos culturalmente contextualizados. Em outra oportunidade, por ocasião de análises avaliativas do programa “Um Salto para o Futuro”, veiculado pela TVE/Fundação Roquette-Pinto, esta questão dos conteúdos já se revelou importante (GAMA, 1994). Na época, uma aluna de meio rural alertava para o fato do programa estar preso aos símbolos e códigos urbanos e, por esta razão, tinha algumas dificuldades para decodificar muitos dos elementos veiculados, porquanto estavam distantes dos códigos de seu grupo social.

Outra questão igualmente importante, percebida por meio de análises do mesmo Programa, e relativa aos lugares e tempos, trouxe à tona certas precariedades existentes em

muitos municípios brasileiros, que vão desde os problemas com as redes de energia elétrica (interrupções frequentes, voltagem, horários de fornecimento, etc.) à inexistência de bibliotecas ou livrarias locais. Muitos alunos às vezes deixavam de estudar, ou mesmo de participar dos programas em tempo real, porque faltava luz elétrica em suas localidades, por quedas de energia ou simples falta de diesel. Outros ficavam impedidos de ter acesso a determinada recomendação bibliográfica não contida nos bancos de dados e por inexistir alguma biblioteca atualizada ou livraria em seu município.

Sabemos que ainda hoje estes problemas são recorrentes. Em função disto, os atuais cursos de EAD têm necessidade de proporcionar bancos de dados completos, com acesso fácil, de modo a permitir que os alunos tenham as informações necessárias aos seus processos de aprendizagem, em seus lugares e tempos de estudo.

Além disso, também se torna importante que quaisquer materiais impressos tenham apenas importância relativa, em função de eventuais atrasos na distribuição. A experiência mostra que os sistemas de entregas no interior podem simplesmente ser regulados pelo regime de chuvas ou pelo estado do sistema rodoviário, por exemplo. Os alunos do “Salto para o Futuro”, dos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Tocantins, por exemplo, reclamavam muito destas interferências em seus processos de aprendizagem.

7. Algumas (in) conclusões.

Esperamos que o termo utilizado no título desta seção (*in – conclusões*) denote o quanto ainda falta percorrer na discussão das melhores formas de avaliar a aprendizagem dos alunos de cursos à distância. Uma dificuldade característica da área da Educação é, segundo NASCIMENTO (1995), o conservadorismo e a dificuldade em relação a mudanças e inovações. Diz o autor:

As portas do século XXI estão escancaradas. Um turbilhão nos suga vorazmente para o futuro e para ele somos arrastados, mas, em educação nos agarramos a tudo em um desespero para não corrermos riscos, em uma tentativa de ignorar o que está ao nosso redor. Há tecnologias novas, as convencionais estão sendo revistas e usadas com maior efetividade, há uma moeda européia (haverá uma universal?), uma língua quase universal, a nova presença de uma nova mulher, a velocidade/instantaneidade/ simultaneidade da informação, as superpopulações/mercados nas megacidades, a superprodutividade, o novo, o fugaz... Em educação permanecemos em sala de aula com o

quadro de giz, os textos e os trabalhos em grupo a-criativos, a-críticos, a-motivadores” (p. 35)

Temos que um primeiro passo, então, deve ser a perda do medo provocado pela “novidade” de tutoriar e avaliar nesta modalidade de ensino. Aprender em um ensino a distância significa mais que apenas tornar-se competente em manusear o computador, ou dominar técnicas de utilização de softwares, mas construir os conceitos pretendidos no planejamento de cada aula e, ao mesmo tempo, adquirir “o vocabulário básico do novo alfabeto informático” (SANCHO, 1998, p. 165).

Os procedimentos de avaliação que pretendemos podem beneficiar-se da variedade de possibilidades e da flexibilidade de organização características da EAD. Princípios como o ritmo pessoal de aprendizagem, a exploração ativa e interativa dos meios de aprendizagem, a autonomia do aprendiz e a equidade no oferecimento de oportunidades, por exemplo, devem ser respeitados. Sugerimos assim, sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, algumas pistas para uma prática avaliativa que em princípio pode resultar outras direções indo além dos modelos avaliativos existentes:

- pesquisas individuais e/ou em grupos, contendo relações complexas que se estabelecem entre sujeito/objeto do conhecimento, gerando trabalhos escritos;
- resposta individual a questões que articulam diversas dimensões do real;
- apresentação de trabalho final, contendo sínteses integradoras dos aspectos mais importantes do conteúdo desenvolvido.

Afinal, se as portas do novo milênio estão escancaradas, precisamos nos livrar de certos lastros...

Referências bibliográficas

BONNIOL, J-J., & VIAL, M (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.

BRASIL PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

CANAU, V. M. (2000). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A.

CEDERJ. Home Page desenvolvida pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Apresenta textos institucionais sobre o CEDERJ. Site Oficial: www.cederj.rj.gov.br/ . Acessado em 26/10/01.

CRUZ, D. M. (1999). *Aprender e ensinar através da videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo*. Revista Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro, RJ, v. 29 (145), p. 4- 10.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. (p. 13 – 26). In Souza, C. P. (Org.). (1991). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus.

GAMA, Z. J. (1994). *Relatório de Avaliação: Um Salto para o Futuro, Série V*. Rio de Janeiro: MEC/SEF/CNEAD/Fundação Roquette-Pinto/DTE.

LÈVY, P. (1995). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.

LÈVY, P. (1998). *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LUCKESI, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

NASCIMENTO, N. (1995). Da sala de aula ao espaço aberto da escola sem paredes. IN: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 35-36.

PIMENTEL, M. A. M. (1991). O modelo construtivista e o ensino da aprendizagem. *Cadernos AMAE 2: Reflexões Construtivistas*. Belo Horizonte, 1991.

RODRIGUES, J. R. G. (1999). Reflexões sobre uma prática sistemática de avaliação instrucional. *Revista Tecnologia Educacional*: Rio de Janeiro, RJ, v. 29 (145), p. 32-39.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. IN: Sancho, J. M. (org.). (1998). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, M. A. (2000). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.

SOBRINHO, J. D. (2000). Avaliação Institucional : instrumento da qualidade educativa – A experiência da UNICAMP. IN BALZAN, N. C. & SOBRINHO, J. D. (orgs.). *Avaliação Institucional : teoria e experiências*. São Paulo : Cortez.