

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*LEARNING ASSESSMENT IN DISTANCE EDUCATION
DEGREE COURSES*

*EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS TITULACIONES
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*

ROBSON CELESTINO PRYCHODCO ^I

EDGARD BATISTA DE MORAES ^I

CELIA MARIA HAAS ^{II}

^I Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/ SP-Brasil

^{II} Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP), São Paulo/ SP- Brasil

RESUMO A partir da popularização do acesso à Internet e do surgimento de novas universidades e cursos de graduação na modalidade a distância, novas estratégias didático-metodológicas e formas de proporcionar formação surgiram, o que impacta diretamente as formas de avaliação da aprendizagem. O presente investiga se a avaliação da aprendizagem na primeira universidade pública a distância corresponde à própria proposta pedagógica e aos anseios dos estudantes de licenciatura. Objetiva-se identificar limitações e possibilidades dos processos de avaliação por meio da percepção dos estudantes de cursos de licenciatura. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que os dados foram coletados com recurso de um questionário on-line. Participaram 35 voluntários e os dados foram organizados com recurso a um sistema categorial e analisados com vistas à literatura sobre o tema. Os principais resultados informaram que os estudantes não têm clareza sobre os instrumentos de avaliação e seus propósitos e que a instituição precisa investir mais em instrumentos e formas de avaliação baseadas nos conceitos de avaliação diagnóstica e formativa, reduzindo assim sua dependência da avaliação somativa e classificatória.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; ENSINO SUPERIOR; EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; UNIVERSIDADE PÚBLICA VIRTUAL.

ABSTRACT From the popularization of Internet access and the emergence of new universities and undergraduate courses in distance learning, new didactic-methodological strate-

gies, and ways of providing training, have emerged, which directly impacts the ways of assessing learning. This paper investigates whether the assessment of learning at the first public distance university corresponds to the pedagogical proposal itself and if the wishes of undergraduate students are answered. The objective of this paper is to identify limitations and possibilities of the evaluation processes through students' perception in undergraduate courses. This research is developed in a qualitative approach and data were collected using an online questionnaire. 35 volunteers participated, data were organized using a categorical system and analyzed with a view to the literature on the topic. The main results reported that students are not clear about the assessment instruments and their purposes and that the institution needs to invest more in assessment instruments and forms based on the concepts of diagnostic and formative assessment, thus reducing their dependence on summative and classificatory assessment.

KEYWORDS: LEARNING ASSESSMENT; UNIVERSITY EDUCATION; DISTANCE EDUCATION; VIRTUAL PUBLIC UNIVERSITY.

RESUMEN De la popularización del acceso a Internet y el surgimiento de nuevas universidades y cursos de pregrado en educación a distancia, han surgido nuevas estrategias didáctico-metodológicas y formas de impartir formación, que impacta directamente en las formas de evaluar el aprendizaje. Este trabajo investiga si la evaluación de los aprendizajes en la primera universidad pública a distancia se corresponde con la propuesta pedagógica en sí misma y con los deseos de los estudiantes de pregrado. El objetivo es identificar limitaciones y posibilidades de los procesos de evaluación a través de la percepción de los estudiantes de los cursos de pregrado. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, los datos fueron recolectados mediante un cuestionario en línea. Participaron 35 voluntarios, los datos fueron organizados mediante un sistema categórico y analizados con miras a la literatura sobre el tema. Los principales resultados informaron que los estudiantes no tienen claro los instrumentos de evaluación y sus propósitos y que la institución necesita invertir más en instrumentos y formas de evaluación basados en los conceptos de evaluación diagnóstica y formativa, reduciendo así su dependencia de la evaluación sumativa y clasificatoria.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE; ENSEÑANZA SUPERIOR; EDUCACIÓN A DISTANCIA; UNIVERSIDAD PÚBLICA VIRTUAL.

INTRODUÇÃO

Os processos de formação acadêmica não passam inertes às mudanças nas formas de interação, comunicação, organização social, busca por informação e conhecimento de cada tempo. Este fato pode ser observado nas estruturas atuais das formações de nível superior, impulsionadas por novas demandas do mercado de trabalho e pela necessidade da ampliação do acesso à formação desse nível de ensino, bem como por organismos nacionais e internacionais que estimulam a ampliação do acesso à internet e à educação formal por meio da modalidade EaD, o que tem gerado transformações significativas na elaboração e construção dos cursos de graduação e consequentemente na avaliação da aprendizagem.

Por avaliação, entende-se, a partir das contribuições de Piletti (1987) e Haydt (2002), um julgamento de algo ou de alguém com base em valores e critérios pré-estabelecidos, sendo assim um processo contínuo, que visa fornecer subsídios para o planejamento e ação docente.

De acordo com esses autores, destacaremos três tipos de avaliação: 1- Diagnóstica; 2- Formativa e 3- Somativa. A diagnóstica trata de um nível inicial, realiza uma verificação do estado do conhecimento dos estudantes¹ sobre determinado tema. A formativa acontece ao longo do processo de ensino e visa acompanhar o quanto o estudante vem avançando em sua aprendizagem utilizando-se de múltiplos instrumentos, permitindo aos docentes um *feedback* do trabalho realizado. A somativa é realizada ao final de um ciclo de aprendizagem, com base em critérios e procedimentos estáticos e visa classificar o desempenho dos estudantes. É muito utilizada com o propósito de certificação, promoção/retenção.

Entretanto, na perspectiva de Bitencourt, Severo e Gallon (2013), é necessário questionar a pertinência das formas de avaliação tradicional no ambiente EaD e o grau de suficiência para as novas demandas de ensino. Para essas autoras:

O processo avaliativo não pode se limitar à constatação da aprendizagem de conteúdo, com a mera utilização de provas e trabalhos (embora estes sejam parte do processo), porque o que está em jogo é a formação profissional do discente. Aqui, a avaliação deve considerar uma perspectiva mais ampla, uma vez que envolve a formação de um conjunto de atitudes que se deseja serem assumidas pelos futuros profissionais. Por este raciocínio, é imprescindível proporcionar aos estudantes, por meio da avaliação, situações e atividades que possibilitem a vivência e a incorporação de atitudes no seu processo de formação. (p. 212).

A ideia de avaliação abrangente às habilidades e atitudes necessárias para o exercício de uma profissão vinculada ao curso de formação na modalidade EaD aumenta a necessidade de buscar compreender como as formas de avaliação de cada instituição se adequam aos objetivos de aprendizagem e interesses formativos dos estudantes. Nesse caminho, é possível inferir possíveis contribuições das instituições de nível superior que atuam na modalidade EaD para a aprendizagem, para a cidadania e para a formação profissional e acadêmica de seus estudantes, bem como identificar pontos dessa atuação que precisam ser melhorados.

Segundo Lapa *et al* (2010):

Na modalidade EaD tem-se um novo olhar da educação, uma vez que ela é mediada e totalmente dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora seja embasada pelas referências e práticas acumuladas no ensino presencial. Isso porque os professores constroem suas referências com relação à docência desde a sua experiência como estudante, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente. Como a modalidade de EaD é relativamente nova, é com outra bagagem que o professor é desafiado a olhar e executar um novo. (p. 223).

¹ Como forma de padronizar a linguagem utilizada, ao longo do trabalho será utilizada a palavra apenas no masculino, entretanto esta também representa o sexo feminino.

Mesmo que as TICs sejam recursos que auxiliem positivamente o acompanhamento e o monitoramento de estudantes, as autoras alertam para a necessidade de o professor não ser afastado do processo avaliativo, ou seja, as TICs não podem substituir o professor. Nessa perspectiva, o ensino à distância deve considerar as experiências prévias dos professores, vivenciadas no momento da sua formação e atuação.

No que tange à avaliação da aprendizagem ao longo dos tempos, a modalidade de oferta educacional EaD se mostrou marcada por um certo hibridismo, contendo desde modelos que se apresentam totalmente na forma virtual até aqueles que se entrelaçam ao modelo presencial, configurando-se modelos semipresenciais.

Um dos aspectos problemáticos da mistura pouco consciente das formas distintas de ensino está na qualidade da aproximação e da interação entre docentes e discentes. De acordo com Vanconcellos (2005), a avaliação na modalidade EaD requer maior interação entre professor e estudantes, o que facilita a tomada de consciência do trabalho realizado e da aprendizagem alcançada. Por esse motivo, deve-se refletir a respeito da relação de proximidade entre professor e processo avaliativo adequado ao público em formação, ou melhor, sobre o grau de conhecimento que o professor consegue alcançar acerca do estudante e do processo de aprendizagem em cada curso. Estas parecem duas condições necessárias e fundamentais para o público estudado - estudantes de licenciatura, profissionais que em breve ocuparão as funções de formadores da educação básica.

Nessa direção, é importante ressaltar que os desafios da educação superior, sejam quais forem as modalidades, devem preocupar-se com a formação, com a expectativa das demandas profissionais do mundo do trabalho e dos estudantes, compreender a dimensão do estudante enquanto ser social e questionar-se sobre como a aprendizagem é avaliada (BITENCOURT *et al.*, 2013).

Em suma, são essas as razões da investigação da avaliação da aprendizagem no ensino superior na modalidade EaD para esclarecer em que medida as estratégias, métodos e instrumentos de avaliação são adequados ao EaD ou se apenas transpõem para ele as formas, estratégias e instrumentos da modalidade presencial. Para tal foram convidados a participar do estudo, estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)², a primeira instituição de nível superior pública e gratuita do país.

Atualmente, são cada vez mais numerosos os estudantes que recorrem, pelas mais diversas razões, ao ensino superior EaD no Brasil. Essa modalidade de oferta educacional foi regulamentada pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que nessa data revogou o Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. O referido normativo regulamenta os aspectos constitutivos dessa modalidade educacional, bem como as disposições gerais acerca da oferta da EaD no ensino superior no país.

O decreto mencionado evidencia ainda que o ensino a distância já era utilizado no Brasil mesmo antes da norma legal, por isso, havia a necessidade crescente de regulamentação por parte dos setores responsáveis. No documento podem ser observadas fortes influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (1995), que estimulavam a ampliação da formação de nível superior na modalidade EaD.

² Todas as informações acerca da instituição que forem referenciadas neste texto estão disponíveis em <https://univesp.br/>, mais especificamente no *Modelo Pedagógico* e nas *Normas Acadêmicas*.

A exemplo da UNIVESP, ao longo dos últimos anos, a modalidade EaD no Brasil tem ampliado o número de estudantes por meio da implantação de novos cursos e ampliação dos já existentes, levando-a ao impressionante contingente de mais de 7 milhões de estudantes (ALBINO *et al.*, 2020). Para exemplificar, ao analisar os dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os autores citados informaram que no ano 2000 havia apenas 13 cursos nessa modalidade. Para se ter uma ideia dessa evolução, os autores informam ainda que em apenas 8 anos esse número já estava em 1.752 cursos.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Superior do ano de 2017, no ano de 2007 a modalidade EaD representava 7,0% das matrículas de graduação, entretanto apenas 10 anos depois já representava 21,2% dos estudantes de graduação do país. Esses dados evidenciam uma ampliação significativa no número de estudantes e tornam relevantes estudos que objetivem produzir conhecimento acerca das questões que envolvem o crescimento demasiadamente acelerado dessa modalidade educacional e das implicações desse processo para a aprendizagem. Mais especificamente, nesse estudo, atentaremos aos processos de avaliação da aprendizagem na perspectiva dos estudantes de cursos de licenciatura da UNIVESP.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) é uma instituição pública mantida com recursos oriundos do Governo do Estado de São Paulo. Surgiu após a homologação da Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012 e seu primeiro vestibular aconteceu em 2014. Desde então tem demonstrado grande expansão no número de matrículas.

Em 2015, no primeiro ano da oferta de cursos de graduação, foram oferecidas 3.330 vagas, dentre as quais 2.034 eram destinadas a cursos de licenciatura e 1296 às Engenharias. Ao todo foram mais de 12 mil inscrições no vestibular.

No ano seguinte, a instituição ofertou mais 918 vagas, distribuídas pelos diversos cursos. Já em 2017, em decorrência da execução de um plano de expansão que visava a universalização do acesso ao ensino superior gratuito, a UNIVESP incorporou mais 35 mil estudantes. Em 2018, foram oferecidas mais 42.450 vagas. Em 2019, foram ofertadas mais 26.150 vagas, e em 2020 foram matriculados mais 16.100 estudantes. As vagas foram oferecidas a 354 polos de 305 municípios do Estado, tornando-se assim o maior vestibular em extensão territorial do país.

Os cursos são organizados com base em estrutura didático-pedagógica, carga horária e formas de avaliação padronizadas, disponibilizadas aos estudantes por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que conta com videoaulas, textos indicados pelos professores autores, fóruns de interação entre os estudantes, atividades avaliativas e desafios que são acompanhados pelos facilitadores³, que atuam como uma espécie de “tutores” dos estudantes.

Dentre os cursos ofertados pela instituição estão: Bacharelado em Ciência de Dados e em Tecnologia da Informação; Engenharias de Produção e de Computação. Dentre as Licenciaturas estão: Biologia, Física, Matemática, Química, Letras, Pedagogia.

³ Trata-se de estudantes de pós-graduação, que integram o Programa de Formação Didático Pedagógica desenvolvido em parceria com as demais universidades públicas do Estado de São Paulo. Esses profissionais são responsáveis por fazer a mediação entre os estudantes e o professor autor, bem como acompanham a participação dos estudantes e esclarecem dúvidas em fóruns e demais atividades realizadas pela turma.

Pela grande oferta de vagas na área das licenciaturas, é possível inferir que a UNIVESP pode ser considerada uma instituição de referência em formação de professores para a Educação Básica na modalidade EaD, situação que torna relevante estudos que produzam dados acerca da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura dessa instituição.

Indiretamente, mas com sensível impacto, a qualidade da aprendizagem alcançada pelos estudantes dessa instituição, indubitavelmente tem o potencial de influenciar a qualidade da educação básica no Estado de São Paulo e quiçá nas demais unidades da federação.

No *Modelo Pedagógico da instituição* é possível encontrar a seguinte abordagem para o tema da avaliação da aprendizagem:

(...) a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e formativa, levando em conta o processo, e não só o produto final apresentado pelos estudantes. Os conteúdos, por sua vez, devem ser integrados à realidade social e à prática profissional, de acordo com o processo pedagógico de cada curso. (p. 14).

A aquisição de conhecimento, o tipo de aprendizado, a capacidade de se organizar e aprender autonomamente, como se vê, dependem da forma como a instituição de ensino entende e define a avaliação da aprendizagem. Isso revela a pertinência de dar voz ao ator mais interessado nesse processo – o estudante. Tal medida serve de fundamento ao instrumento de coleta de dados e seu propósito de conhecer a percepção dos estudantes quanto ao processo de avaliação da aprendizagem na instituição.

Segundo Garcia (2009, p. 209) é “a percepção dos estudantes sobre os elementos do ambiente de aprendizagem que determina como eles aprendem, e não necessariamente o contexto educacional em si”, o que parece sugerir a necessidade de os professores autores manterem-se atentos ao modo como os estudantes percebem suas práticas avaliativas.

Nesse sentido, uma das questões a considerar diz respeito à importância de os estudantes terem clareza quanto às finalidades dos métodos utilizados, bem como dos critérios de avaliação praticados pela universidade e pelos professores.

Segundo Chaves (2010) existe uma espécie de premissa implícita nos cursos de EaD, para a qual a relação adulto-adulto traz consigo, automaticamente, um grau, o qual devemos nos ater, de certeza por parte dos programas, da autonomia dos estudantes com os estudos. Isso pode levar a um tipo de “despreocupação” e no baixo rigor das medidas de aproximação efetiva com os problemas e particularidades de cada um dos estudantes.

Um outro entrave à essa necessária aproximação diz respeito ao excesso de estudantes por turma. Na instituição em questão, por exemplo, há turmas que chegam a funcionar com 600 estudantes inscritos, para 1 professor autor e até 3 facilitadores. Referida situação pode implicar em dificuldade para os profissionais para se aproximarem dos alunos usando as ferramentas do mundo virtual⁴, conseqüentemente poderá haver aumento da evasão escolar, que é outro problema sério enfrentado pelas instituições que ofertam cursos de graduação na modalidade EaD.

Na compreensão de Chaves (2010) o que se percebe ao aprofundar os estudos sobre a evasão nessa modalidade é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais

⁴ Emails, mensagens, atividades e correções qualitativas e individualizadas, menos padronizadas etc.

constatados na realidade da educação presencial e que, tanto na teoria quanto na prática, a sua forma de avaliação se reveste de rituais e atitudes padronizadas e ainda assentes em práticas pedagógicas que se vinculam a modelos de educação e de avaliação da aprendizagem, típicos da formação presencial.

Se as formas de avaliação da aprendizagem repercutirem direta e negativamente para a ampliação da evasão, de algum modo desconsiderando as diferentes realidades e particularidades dos estudantes, é possível inferir que o compromisso, reiterado inúmeras vezes pela instituição, com a democratização do acesso ao ensino superior se mostrará frágil na sua realização, tornando-se insuficiente para alcançar a inclusão de parcela da população historicamente à margem do acesso ao ensino superior.

Na perspectiva de Leite e Fernandes (2014):

A avaliação pode constituir uma possibilidade para promover uma educação de qualidade social porque apoia processos de ensino- aprendizagem adequados às especificidades dos diversos estudantes e promove o envolvimento dos estudantes em reflexões sobre os percursos que vão realizando. (p. 432).

Vê-se que a avaliação da aprendizagem não se desvincula das questões concretas dos estudantes e do propósito formativo de cada um deles. Logo, as concepções somativa e processual de avaliação não são por si só suficientes para compreender o amplo significado que a avaliação tem para o processo formativo, não apenas técnico e profissional, mas sobretudo de seu caráter “humanizador”, como um direito cidadão. Por esse motivo ressalta-se a necessidade da avaliação diagnóstica e da constante aproximação entre professores e alunos para que exista a construção de um conhecimento mútuo que pode favorecer a aprendizagem dos estudantes.

A partir das contribuições de Pinto (1994) e Freitas (2009) sobre avaliação da aprendizagem, é possível inferir que as noções de avaliação formal e informal ajudam a observar o grau de aproximação/formalidade das avaliações na universidade em questão e sua relação com os percursos pedagógicos de cada um dos estudantes, bem como se há ou não prejuízo formativo de acordo com o grau de formalidade nas relações humanas, e se a padronização das relações e dos procedimentos avaliativos é suficiente ou não para evitar a evasão dos estudantes.

De acordo com Freitas (2009):

Por avaliação formal [entendem-se] aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo estudante, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o estudante, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao estudante. (2009, p. 27).

Essas definições não se limitam a uma modalidade específica de ensino. No entanto, podemos partir delas para investigar como se caracteriza a forma como se efetivam as avaliações formal e informal. Continua o autor:

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e estudantes nas interações diárias. (2009, p. 27).

A informalidade embutida na avaliação formal no ensino a distância se realiza, essencialmente, na generalização feita pelo professor conteudista, de posse das informações coletadas pelos questionários dos vestibulares, pelos dados constantes no processo de matrícula ou pelas informações a respeito do perfil do estudante (primeira ou segunda graduação, idade, tempo de interrupção dos estudos etc). Tais informações geradas no ambiente EaD parecem, à luz da literatura citada, serem insuficientes para produzir a informalidade na avaliação, constituindo-se assim uma tarefa difícil para a efetivação de um processo pedagógico que considere as questões individuais dos estudantes por meio de uma avaliação diagnóstica e formativa adequada.

A depender da amplitude destas condições a instituição pode ficar cada vez mais dependente da avaliação somativa e das provas de final de bimestre. O grau de formalidade das avaliações e da transposição das práticas didático-metodológicas tradicionais de ensino presencial para o ensino a distância pode determinar a forma de realização das avaliações. A análise dessa possível relação de determinação pode demonstrar o sentido efetivo da avaliação para a instituição, possibilitando compreender criticamente as possíveis consequências para a formação dos estudantes.

Segundo Garcia (2009), a avaliação influencia a forma como o estudante direciona os seus estudos e, mais do que isso, como entende a função do conhecimento. Bartalo e Guimarães (2008) defendem que há influência direta das estratégias e instrumentos avaliativos da instituição nas formas e estratégias de estudos dos estudantes.

Ao partir da premissa de que só há formação efetiva quanto menor for a passividade na relação dos estudantes com os instrumentos e os saberes, torna-se ainda mais urgente conhecer como os estudantes de licenciatura dessa universidade entendem as formas de avaliação da instituição e a relação dessas com suas estratégias de estudo e de atuação futura. Além disso, é importante conhecer o quanto a possível reprodução de estratégias didático-metodológicas da educação presencial para a EaD, a padronização e repetição das formas avaliativas no decorrer dos bimestres da formação repercutem na formação do estudante.

Segundo Garcia (2009):

De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, as experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem. (p. 206).

É possível afirmar que tais experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos. Elas podem influenciar o modo como os estudantes planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas acadêmicas, e, de modo amplo, como eles se desenvolvem academicamente. Além disso, quando expostos à cultu-

ra avaliativa de determinado curso, e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os estudantes tendem a desenvolver atitudes e práticas em relação à aprendizagem, que em tempo futuro, podem repercutir em suas práticas profissionais, influenciando a Educação Básica no país.

Em linhas gerais, o autor mostra que tanto maior será o aprofundamento e a qualidade do aprendizado, quanto melhor se der a experiência do estudante com as avaliações. Por essa razão, deve-se refletir de que modo as avaliações realizadas pela UNIVESP tendem a ditar a maneira como o estudante entende o significado e a dimensão do ato de estudar, o que nos remete à Garcia (2009), quando pontua:

A aprendizagem profunda se refere a certas práticas de ensino que priorizam a autonomia dos estudantes, os processos interpretativos e a elaboração conceitual. Além disso, haveria relação entre esse estilo de aprendizagem e a motivação intrínseca. A aprendizagem superficial, por seu turno, estaria relacionada a práticas de ensino mais diretivas, que priorizam a memória e nas quais os estudantes assumem papéis mais passivos. (p. 208).

É possível inferir ou pelo menos desconfiar que as formas de avaliações padronizadas não alcançam uma abordagem profunda, mas apenas superficial dos conteúdos tratados. Isso poderia, em certa medida, induzir a passividade dos estudantes perante as propostas de atividades e vincular-se à predisposição que os estudantes demonstram em priorizar materiais como videoaulas em detrimento da leitura dos textos indicados.

Por superficial, o autor entende que correspondem a estratégias de avaliação que solicitam aos estudantes que forneçam determinados tipos de resposta, que atendam a critérios de objetividade, previsíveis e, portanto, articuladas em uma pergunta, tal como nos testes de múltipla escolha. Esse tipo de avaliação, comumente realizada sob a perspectiva somativa, tem por objetivo distinguir o conhecimento objetivo do factual e atende melhor às expectativas de uma aprendizagem superficial.

Ao longo deste trabalho, pretende-se investigar se a avaliação da aprendizagem no formato de ensino a distância possui particularidades suficientes para exigir novas formas de avaliação. Ademais, questiona-se a transposição dos modelos de avaliação presencial para a modalidade EaD e os benefícios e constrangimentos da proposição de novas ferramentas de avaliação que visam à aproximação dos interesses dos estudantes, sem reduzir a formação a um mero processo de certificação.

MÉTODO

O percurso metodológico do trabalho incluiu as pesquisas bibliográfica e documental-relativa às normas acadêmicas da instituição. Os dados empíricos foram coletados⁵ por meio de um questionário elaborado para esse propósito e socializado nos fóruns de discussão das disciplinas dos cursos de licenciatura. A participação foi voluntária.

O enquadramento teórico foi realizado com vistas à literatura de referência sobre o

⁵ A coleta de dados aconteceu durante o primeiro bimestre de 2020 e seguiu todas as prerrogativas éticas necessárias, bem como a Portaria Univesp-PR-27, de 6-5-2020.

tema da avaliação da aprendizagem, mais especificamente sobre a Avaliação da Aprendizagem na modalidade de EaD. A pesquisa documental aconteceu sob as informações disponibilizadas no *website* oficial da UNIVESP e à análise das suas *Normas Acadêmicas* e do seu *Modelo Pedagógico*.

Em face da necessidade de identificar os contextos e as percepções dos participantes acerca do tema da avaliação da aprendizagem, bem como as implicações deste processo para a formação de cada um dos participantes, optou-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Turato (2004), essa abordagem não trata do fenômeno em si e sim dos sentidos e das significações que as pessoas atribuem a eles, portanto, capturá-los e atribuir as interpretações adequadas é o papel do pesquisador qualitativista. Esse tipo de abordagem permite mensurar opiniões, hábitos, atitudes, respostas do público estudado e tem o questionário como principal instrumento de pesquisa.

Para evitar incompreensões por parte dos participantes durante a interpretação das perguntas, os pesquisadores elaboraram as questões de maneira clara e objetiva e em linguagem popular, além da realização de pré-testes anteriores ao início da coleta de dados.

Segundo Minayo (2009), para a elaboração de questionários é fundamental conhecer as atitudes e opiniões da população alvo, suas maneiras de agir, pensar, sentir e o contexto em que estão inseridos.

Para manter a confidencialidade dos dados, os nomes dos participantes foram substituídos pela letra P, que será apresentada juntamente com o número da contribuição de origem do excerto.

Os dados foram categorizados conforme a análise de conteúdo temática, tendo em vista a aproximação das contribuições dos participantes em estreita articulação com os objetivos da pesquisa, visando à compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos processos de avaliação da aprendizagem ao qual são submetidos em seu curso de licenciatura na modalidade EaD na instituição pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 35 estudantes, 29 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, suas idades variaram entre 19 e 64 anos, com preponderância na faixa de idade entre 30 e 39 anos. Todos eram estudantes de cursos de licenciatura da instituição, distribuídos pelos seguintes cursos: 5 matriculados em Matemática, 7 em Letras e 23 em Pedagogia. Dentre eles 20 estavam na segunda graduação e 15 estavam matriculados em cursos de nível superior pela primeira vez. Dos 20 que já tinham um diploma de nível superior, 15 informaram que estavam matriculados em cursos de nível superior na modalidade EaD pela primeira vez. Consequentemente para 5 participantes essa não era a primeira graduação na modalidade EaD.

De acordo com dados da própria instituição, seus cursos são frequentados por estudantes com o seguinte perfil: 80% são egressos de escola pública; 37% são responsáveis pela renda familiar, destes, 32% ganham de 1 a 2 salários-mínimos e 86% têm 25 anos ou mais.

Quando solicitados a informar até dois motivos para a escolha do curso na modalidade EaD, conforme pode ser notado no gráfico a seguir, houve 14 indicações para o interesse pessoal, 16 citações ao fato da universidade ser gratuita, 10 citações referentes à importância da nova formação para melhoria da qualificação profissional e 9 associações à possibi-

lidade de melhorar a renda. Entretanto, o maior número de referências dos participantes, 24 ao todo, associaram-se à flexibilidade nos horários de estudos, característica que não pode ser encontrada em cursos na modalidade presencial.

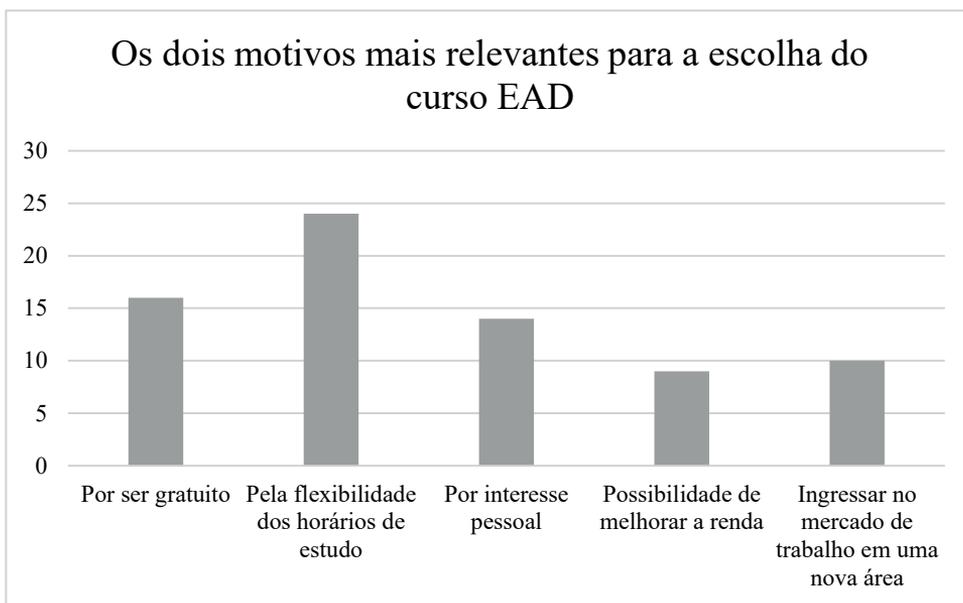


Gráfico 1: Motivação dos estudantes para a escolha por um curso EaD

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Quando solicitados a informar sobre a autopercepção quanto ao grau de conhecimento na área de formação no início do curso, dos 35 estudantes, apenas 5 informaram que possuíam excelente ou bom conhecimento na área. Por sua vez, quando perguntados sobre o grau de conhecimento no final do curso, 34 estudantes selecionaram opções entre “Excelente” e “Satisfatória”. Apenas 1 estudante informou que o conhecimento ao final do curso era “Moderado”. Com bastante clareza, os dados permitem inferir que o curso realizado pelos estudantes fez com que eles aumentassem seu grau de conhecimento e segurança para atuar profissionalmente na área escolhida.

Para encerrar esse tópico, foi questionado aos estudantes qual foi a contribuição do curso para a aquisição do conhecimento atual sobre a área de formação. Todos os 35 estudantes selecionaram opções desde “Satisfatória” até “Excelente”, o que evidencia que esses participantes reconhecem o papel da universidade em questão para ampliação de sua formação acadêmica.

Quando solicitados a informar se para eles os critérios utilizados pela instituição acerca da avaliação da aprendizagem eram claros, 30 estudantes escolheram opções desde “Claros” até “Extremamente Claros”, e apenas 5 estudantes informaram que tais critérios são “Pouco claros”. Nenhum estudante informou não saber quais são os critérios pelos quais é avaliado.

Na sequência, foi perguntado aos estudantes se eles saberiam quais atividades são as responsáveis pelas notas que recebem ao final de cada bimestre. As categorias mais citadas,

conforme demonstra o gráfico a seguir, foram: “Realização da avaliação presencial”⁶ e “Realização das atividades avaliativas ao longo das semanas”. Entretanto, alguns estudantes informaram opções como a “Participação em fóruns” e “lives” de facilitadores ou o registro de “Número de horas de estudo”.

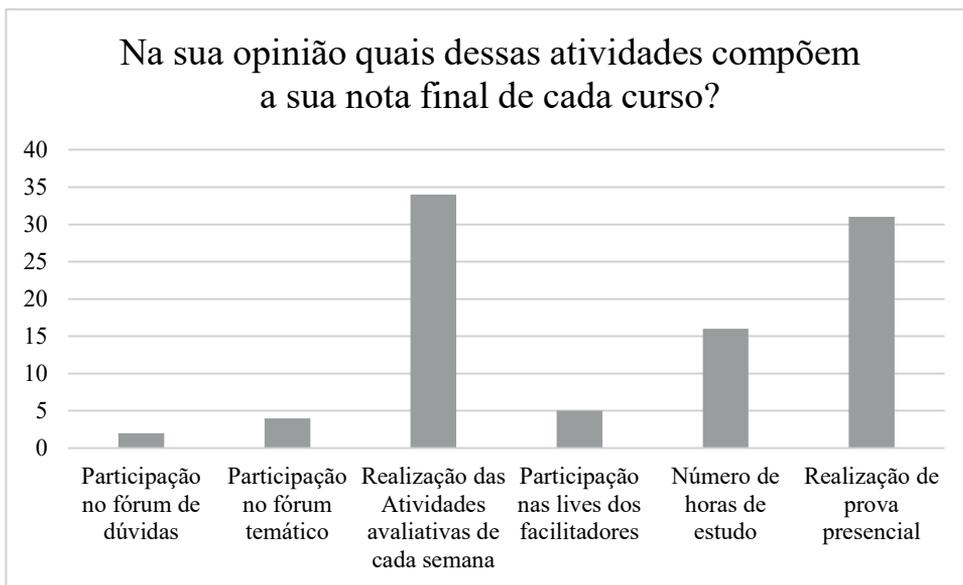


Gráfico 2: Critérios para a composição da nota final dos estudantes

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Embora a maioria dos estudantes tenha informado que tem consciência dos critérios que são utilizados pela instituição para compor a nota final, na prática essa acepção não se sustenta, uma vez que muitos estudantes citaram categorias de atividades que, conforme informam os documentos oficiais da instituição, não são utilizadas para a composição das notas finais, evidenciando assim que muitos estudantes não conhecem as normas pedagógicas da instituição ao qual estão vinculados, bem como não identificam com clareza quais atividades compõem suas notas finais.

Na direção de compreender quais os níveis de dificuldade com cada uma das atividades propostas pela instituição, foi solicitado aos estudantes que informassem o grau de dificuldade encontrado nas seguintes atividades: “Participar dos fóruns de dúvidas”; “Participar das lives dos facilitadores” e “Realizar provas presenciais”.

Conforme gráfico a seguir, os dados permitem inferir que na percepção dos estudantes as provas finais são os elementos avaliativos geradores de maior dificuldade, tendo sido citada 19 vezes.

⁶ Os dados foram coletados em momento anterior à pandemia de Sars-Cov2.

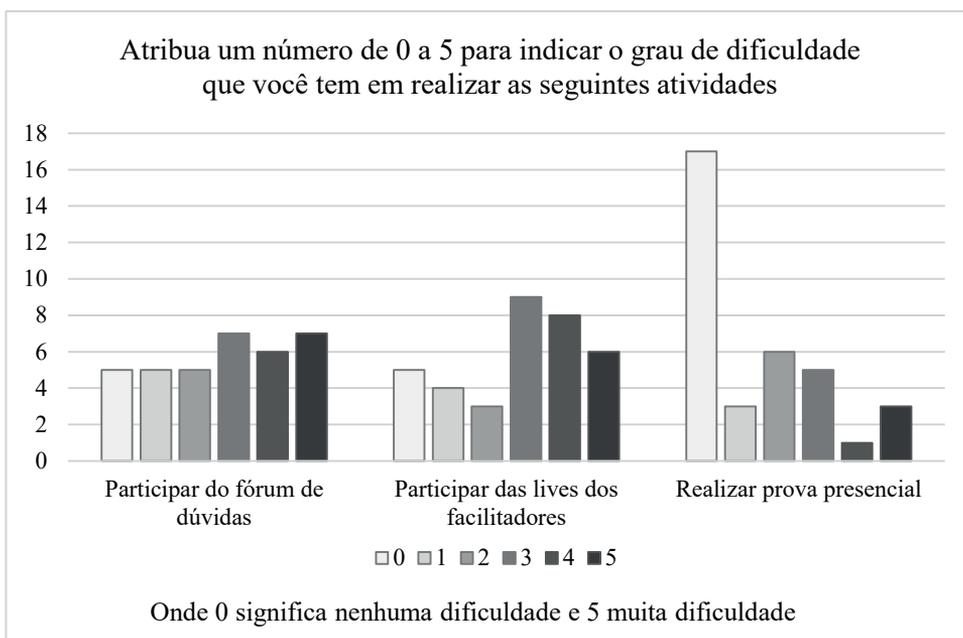


Gráfico 3: Grau de dificuldade dos estudantes

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Buscando investigar se as expectativas dos estudantes com relação ao curso estão sendo atendidas, perguntou-se se na percepção deles o conteúdo trabalhado no curso vincula-se à realidade social e à prática profissional da sua área de formação. 31 estudantes responderam que os conteúdos estão muito ou extremamente vinculados à área de atuação e à realidade social. Apenas 4 estudantes informaram que o curso não atende às suas expectativas.

Quando questionados sobre o nível de conhecimento exigido para concluir o curso de graduação, 34 participantes informaram que acreditam que seja de “Excelente” a “Satisfatório”, apenas um estudante informou que, para finalizar o curso, basta um conhecimento “Moderado”, o que pode evidenciar a confiança dos estudantes na qualidade do processo pedagógico ao qual são submetidos.

Por fim, quando convidados a fazer uma autoavaliação da aprendizagem conquistada no percurso dos estudos na instituição, 28 estudantes asseguraram que os conhecimentos adquiridos foram capazes de assegurar os conhecimentos necessários para exercer a profissão escolhida, 5 estudantes ainda se sentem inseguros e 2 estudantes foram categóricos em informar que os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para o exercício da profissão.

Quando questionados sobre suas principais necessidades/dificuldades durante o curso de licenciatura, os alunos fizeram citações como as que seguem agrupadas em 4 categorias de acordo com suas similaridades: 1- Necessidade de aproximação entre estudante e professor; 2- Dificuldade com o tempo para a realização das atividades; 3- Necessidade de rever a concepção e as práticas de avaliação da própria universidade para melhorar a organização das atividades; e 4- Dificuldade com a assimilação/aprendizado dos conteúdos.

1: Necessidade de aproximação entre estudante e professor: Nessa categoria foram agrupadas contribuições que trataram da necessidade de aproximação entre estudantes e professores e suas implicações para os processos relacionados à aprendizagem e ao tema da avaliação:

Ampliação do número de vídeo aulas. Maior aproximação com os professores. (P-1)

Mais lives com os professores, ao menos uma vez por mês. (P-4)

Melhor organização de horários de lives, pois elas cruzam muito, ficando bem difícil a participação. Mas já percebi que os avisos de lives são para todos, penso que seria mais fácil cada estudante receber os horários somente dos seus facilitadores. (P-8)

Eu acho que os fóruns e lives deveriam ser mais dinâmicos, a impressão que tenho é que estamos muito distantes dos nossos professores, a matéria fica muito impessoal. (P-13)

Pediria aos professores que fossem mais demonstrativos na execução dos exercícios, às vezes fica complicado acompanhar o raciocínio durante uma conta, a matéria de pesquisa não faz sentido ser no mesmo semestre em que já estamos organizando o projeto integrador [PI], o ideal seria a apresentação dela antecipada para que fosse mais claro a realização do PI. (P-21)

Melhor explanação e acesso aos professores para melhor entendimento dos assuntos. (P-24)

Através de constante avaliação, escuta e adequação de estratégias que contemplem as diversas formas de aprender (estudantes) e ensinar/auxiliar (facilitadores, mediadores, orientadores, professores). (P-29)

As respostas mostram que a maior carência para o bom cumprimento das demandas formativas dos estudantes está na aproximação com os professores (também mediadores, orientadores e facilitadores). Isso pode ser observado na valorização que reservam às lives, que, na prática, podem ser entendidas ou usadas pelos estudantes como videoaulas. A necessidade de dinamicidade, explicação, demonstração e explanação podem indiciar que o formato de EaD ainda pode provocar estranhamento aos estudantes.

2: Dificuldade com o tempo para a realização das atividades: Nessa categoria, foram agrupadas as contribuições que dizem respeito às dificuldades apresentadas pelos estudantes para a realização das atividades avaliativas acadêmicas:

Ampliação do período de estágio. (P-5)

Provas online para facilitar para quem trabalha a noite ou flexibilização dos horários para entrar no local da prova presencial. (P-9)

Para melhor aproveitamento, acrescentaria 1 ano a mais no curso e diminuiria as cargas horárias, podendo assim conseguir absorver mais os conteúdos trabalhados. (P-27)

Na minha opinião alguns professores se empenham mais em nos esclarecer e disponibilizar os materiais adequados ao assunto abordado, de uma maneira geral eu gosto bastante dos materiais do curso, sinto muito por conta do tempo não aproveitar todas as dicas e leituras que são oferecidas. (P-33)

O segundo item mais apontado se refere ao tempo. Este foi associado tanto às questões particulares, as quais podem dificultar o acompanhamento e o aprendizado, quanto à forma como é definido nas atividades obrigatórias. Esse ponto pode ser relacionado ao anterior. Visto que o maior problema apontado é o distanciamento dos professores e estudantes, percebe-se que as dificuldades em usar o tempo com os estudos poderia ser remediada com o aumento das atividades explicativas, de modo que os assuntos possam se organizar mais rapidamente e, assim, tornar o tempo de estudos dos estudantes mais proveitoso.

3: Necessidade de rever a concepção de avaliação da instituição para melhorar as práticas pedagógicas: Nessa categoria, questionam a concepção de avaliação da própria universidade e relacionam às práticas avaliativas adotadas, como no excerto a seguir:

Falam tanto de avaliação formativa, e que as formas tradicionais devem ser superadas, e estamos sendo avaliados de forma tradicional, por que a incoerência? O que ocorre é a mesma reprodução das formas de avaliação que são tão criticadas. (P- 35)

Nessa categoria, foram agrupadas ainda as sugestões dos estudantes acerca de estratégias metodológicas adotadas pela universidade ao longo do curso.

Menos textos. (P- 2)

Menos trabalhos em grupo. (P- 8)

Presença de um *checkbox* ao final de cada módulo, para ficar mais fácil de termos visibilidade quais tópicos da semana já foram estudados, pois o conteúdo a ser estudado é extenso e dificulta a organização. (P- 24)

As sugestões concernentes aos métodos utilizados pela instituição evidenciam a opção dos estudantes por abordagens superficiais conforme informou a literatura citada. Esse ponto evidencia que a instituição precisa estruturar seus cursos e estratégias didático-metodológicas na direção oposta, a de estimular abordagens mais profundas.

Essa categoria se refere à organização dos conteúdos e está diretamente relacionada à anterior. Como se observa no Gráfico 1, o maior motivo para a escolha da formação por EaD foi o tempo. Por essa razão, os estudantes esperam do curso a possibilidade de que os conteúdos e atividades possam se adequar às suas realidades, ao seu tempo e às suas rotinas e demandas.

4: Dificuldade com assimilação do conteúdo e com a baixa participação dos alunos em atividades diversificadas: A quarta e última categoria diz respeito à dificuldade dos conteúdos e à baixa adesão dos estudantes à momentos diversificados como as lives e à partici-

pação nos fóruns. O fato de terem surgido apenas duas contribuições nessa categoria pode revelar que a “dificuldade” associada à baixa participação nesses momentos podem não ser o maior dos problemas da proposta dos cursos de licenciatura da UNIVESP na visão dos estudantes, conforme evidenciam os excertos a seguir:

Eu penso que talvez o conteúdo da disciplina pudesse ser mais fácil. (P-21)

Temos que pensar de qual outra forma poderiam nos avaliar? Como estudamos via EAD, uma alternativa seria por meio dos facilitadores: no chat ou nas lives. Mas o que vemos é a pouca participação dos alunos nesses canais. (P-32)

Para finalizar, observou-se que, dentre todas as sugestões para melhoria do aprendizado e das práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem, em nenhuma das respostas houve algum tipo de crítica aos instrumentos e recursos digitais. Portanto, o discurso a respeito da necessidade de alcançar uma equidade tecnológica para reparar as desigualdades de acesso à formação possivelmente não seja um dos pontos mais relevante do ensino a distância. O que se quer dizer com isso consiste na ideia de que uma equidade tecnológica sem o aumento da aproximação entre professores e alunos ou sem o enriquecimento dessas relações, não pode produzir o ensino de qualidade desejável.

E, por essas razões, o fomento de pesquisas acerca de como se dão as relações humanas na EaD, não restringindo essa modalidade de oferecimento do ensino superior somente às questões técnicas, se faz urgente. Estudos pedagógicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, enfim, humanísticos, devem contribuir para a ampliação dos estudos críticos sobre a avaliação da aprendizagem pelas formas como se estabelecem as relações humanas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

A partir das sugestões e críticas dos estudantes, é possível observar que a relação com os professores e conseqüentemente com a avaliação da aprendizagem apresenta-se bastante afastada dos estudantes. Essa constatação pode decorrer da estrutura organizacional da própria instituição, que segmenta a avaliação em etapas. O professor autor produz as atividades avaliativas disponibilizadas aos estudantes ao longo das semanas de curso e a avaliação bimestral (no final do módulo), mas não as corrige ou acompanha nenhum dos instrumentos.

No primeiro tipo de instrumento, a correção é feita exclusivamente pelo sistema, pois trata-se de questões de múltipla escolha, geralmente entre 4 e 5 questões. A correção da avaliação final é feita pelo sistema (para questões de múltipla escolha). E as questões dissertativas, geralmente duas por disciplina, são corrigidas pelos facilitadores. Desse modo, a percepção dos pontos fracos e fortes demonstrados pelos estudantes, pelos materiais selecionados, pelas estratégias e instrumentos utilizados durante o curso fica segmentada entre os diferentes atores citados, o que leva a uma não diversificação dos processos, ao aprofundamento da padronização de estratégias e métodos de se avaliar, acabando por estimular os alunos a estudarem a partir de uma perspectiva superficial do conteúdo, fazendo com que os mesmos privilegiem a visualização de vídeos, em detrimento de abordagens mais profundas como a leitura dos textos indicados.

Tal condição dificulta que o professor autor proporcione uma avaliação formativa - e mesmo a diagnóstica fica comprometida -, restando ao cabo respaldar-se apenas nos resulta-

dos da avaliação somativa, de cunho meramente classificatório para os estudantes.

Como demonstrado, a avaliação fica fragmentada em diferentes atores – professor autor e facilitador. Desse modo é possível inferir que talvez tal estrutura de avaliação possa não oferecer as condições ideais para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos e consequentemente da aprendizagem dos estudantes.

Vê-se, assim, a necessidade de se requerer instrumentos e métodos por parte da instituição que proporcionem a aproximação entre todas as partes do processo, o que também pode se configurar em uma medida efetiva contra os altos índices de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho discute questões relevantes para o tema da avaliação da aprendizagem no ambiente EaD, questões essas que dizem respeito a uma instituição específica, entretanto, em muito podem ser generalizadas a outras instituições que atuam nessa modalidade de oferecimento e que enfrentem problemas semelhantes.

Para corresponder a um aprendizado que alcance uma abordagem profunda, é preciso que os instrumentos, procedimentos, estratégias e pressupostos de organização e avaliação da instituição considerem níveis de aprendizagem estruturados a partir dos conceitos de avaliação diagnóstica e formativa, utilizando-se de técnicas didático-metodológicas que exijam do estudante um certo aprofundamento nos temas estudados, como, por exemplo, a leitura de artigos científicos.

Nesse caso, as atividades de avaliação poderiam solicitar, por exemplo, que os estudantes desenvolvessem compreensão conceitual e análise interpretativa, a fim de explorar diferentes perspectivas sobre determinado contexto ou conjunto de dados, ao invés de utilizar recursos como questões de múltipla escolha baseadas na verificação de leitura. Esse tipo de experiência de avaliação encoraja os estudantes a explorar uma gama ampla de habilidades cognitivas por meio de atividades que envolvam a aprendizagem contextualizada em situações autênticas. Isso ocorre em avaliações de natureza formativa, como o trabalho com estudo de caso, portfólio, mapas conceituais e resolução de problemas práticos ligados à formação acadêmica e profissional.

Na esteira das ideias de Piletti (1997) que informa que a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como uma via de mão dupla, uma vez que fornece subsídios para que os professores e instituições de ensino obtenham elementos capazes de subsidiar a revisão de suas práticas de ensino aprendizagem, recomenda-se que a instituição invista com mais rigor em formas de avaliação assentadas nas avaliações diagnóstica e formativa, com o propósito de reduzir a dependência da avaliação somativa, estimulando os alunos a aprofundarem seus conhecimentos e técnicas de ensino.

Os dados permitiram inferir que, embora os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição ainda persistam em um conceito de avaliação da aprendizagem assente em uma perspectiva somativa e classificatória, muitos estudantes demonstram independência em seu processo pedagógico, entretanto seria necessário compreender as particularidades de cada estudante na sua relação com o curso para compreender a medida da sua autonomia.

Quanto à evasão é importante que as instituições que atuam nessa modalidade invistam em estratégias metodológicas que aproximem os estudantes dos professores autores. A

redução das turmas ou o aumento do número de docentes e de facilitadores, ou seja, um número equilibrado entre esses atores é um fator fundamental sentido e coerentemente exigido pelos estudantes nessa pesquisa, e que tende a contribuir significativamente com o fim principal – a promoção do aprendizado.

Por fim, e em referência ao problema de pesquisa investigado sugere-se à UNIVESP que proceda uma revisão de sua concepção de avaliação e conseqüentemente de suas práticas e instrumentos avaliativos, de modo a evidenciar com mais clareza em suas práticas o conceito que informa em seu Modelo Pedagógico, aquele que evidencia a relevância da avaliação formativa.

Apesar de não terem clareza acerca dos instrumentos de avaliação utilizados pela instituição, os estudantes demonstram reconhecer a importância e a relevância social, profissional e acadêmica da formação adquirida. Entretanto, a maior necessidade apresentada pelos estudantes foi a aproximação com relação aos professores.

Pela análise dos dados apresentados, é possível inferir que as concepções que embasam os processos avaliativos tanto na educação presencial quanto EaD podem ser as mesmas, entretanto o oferecimento EaD demonstra particularidades importantes, para as quais é necessária novas estratégias de produção de conhecimento, avaliação e aproximação entre professores e alunos, bem como o aprofundamento de instrumentos que estimulem uma abordagem profunda dos conteúdos estudados.

Essa pesquisa não pretende esgotar o tema proposto. Ao contrário, de acordo com os objetivos almejados, intenta com esse breve estudo abrir portas para novas e aprofundadas investigações sobre a avaliação da aprendizagem na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ALBINO JP; Azevedo ML; Bittencourt PAS. “A evolução do EAD no ensino superior e suas tendências na educação Brasileira”. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10148/8493>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL/BIRD. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p.1-14, jul./dez. 2008.

BITENCOURT, Betina Magalhães; SEVERO, Marília Bortoluzzi; GALLON, Shalimar. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: desafios e potencialidades na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, v. 7, n. 2, 2013. 211-226 p.

BRASIL, Ministério da educação. **Censo Da Educação Superior 2017**. Brasília: MEC, Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CHAVES, Sandramara M. “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades”. **UFG GT: Didática**. n.04.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. *In*: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Coleção Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic, 2010. 11-28 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, Joe. Avaliação e Aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 184 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2002

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/mhhhGJgYncZVDzNvrnVDQGr/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em 05 fev. 2022

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. 1994. 147f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. *In*: GRUBITS,

S.; NORIEGA, J. A. V. (Orgs). **Método qualitativo**: epistemologia, complementariedade e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004. p. 17-51.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15ª ed. São Paulo: Libertad 2005.

DADOS DOS AUTORES

ROBSON CELESTINO PRYCHODCO

Graduado em Letras (USP) e Pedagogia (UNINOVE/SP). Mestre e doutor em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (FCM/UNICAMP) pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal (doutoramento em cotutela). Atualmente é Diretor educacional em Escola de Ensino Fundamental no município de Campinas. E-mail: robsilcel@gmail.com

EDGARD BATISTA DE MORAES

Formado em Filosofia pela PUC Campinas. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: filoedgard@gmail.com

CELIA MARIA HAAS

Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (1974); Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Doutora em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: celia.haas@univesp.br

Submetido em: 12-01-2021

Aceito em: 17-01-2022