

5

Artigo

A EaD no Contexto Educacional: propostas para avaliação

*Diovana Paula de Jesus*¹

*Eliane Medeiros Borges*²

RESUMO

Este trabalho apresenta, por meio de contribuições teóricas de Castells e Belloni, uma reflexão sobre caminhos avaliativos, trilhados no interior de um curso de Educação a Distância (EaD) do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir do objetivo principal de discutir e demonstrar a necessidade e as possibilidades de realizar avaliações de cursos de EaD que incluam as percepções e vivências mais concretas dos sujeitos que deles participam, o artigo propõe refletir sobre a necessidade de um modelo de avaliação capaz de ultrapassar a dimensão estrutural dos sistemas de EaD, dirigindo-se às relações entre os elementos que constituem o curso. Edificamos, em paralelo, o histórico da forma avaliativa de tais cursos, sua afinidade e diferenças em relação ao modelo presencial tradicional. O artigo conta com um capítulo introdutório e um segundo capítulo que apresentam a Educação a Distância em um contexto de inovações tecnológicas e intensificação de políticas públicas para a modalidade.

O terceiro capítulo coloca em discussão o desafio de estudar, desenvolver e aperfeiçoar modos de avaliação destes processos e sistemas que deem conta de suas múltiplas dimensões; o quarto capítulo abarca dados trazidos da avaliação institucional do curso a distância, apresenta-se a inclusão digital como um aspecto de grande relevância do impacto de curso a distância junto aos seus alunos. Como considerações finais, o artigo sustenta a necessidade de contribuir para pensar um modelo de avaliação capaz de colocar em relevo outras dimensões relevantes dos cursos a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância, avaliação institucional, inclusão digital, qualidade em Educação a Distância.

ABSTRACT

This work presents, through theoretical contributions of Castells and Belloni, a reflection about the evaluation path performed at a Distance Education (DE)

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: diovana_paulaj@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: mborges.eliane@ufjf.edu.br

course from *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Based on the main objective of discussing and demonstrating the need and the possibilities of carrying out DE courses evaluations that include more concrete perceptions and experiences of individuals enrolled in them, the paper proposes a reflection on the need for an appraisal model capable of overcoming the structural dimension of distance education systems, addressing the relationships between the elements that constitute the course. We build, in parallel, the evaluation form history from these courses, their affinity and differences in relation to the traditional classroom model. The article has an introductory chapter and a second chapter that present distance education in a technological innovations context and intensification of public policy for the modality. The third chapter questions the challenge of studying, developing and improving evaluation methods of these processes and systems that handle its multiple dimensions; the fourth chapter covers data brought from distance learning course institutional evaluation, it presents digital inclusion as an aspect of great relevance considering the impact that distance learning course perform on the students. As conclusion, the article argues the need to contribute in thinking about an evaluation model able to emphasize other distance courses relevant dimensions.

Keywords: Distance Education, Institutional evaluation, Quality in distance education.

RESUMEN

Este trabajo presenta, por medio de contribuciones teóricas de Castells y Belloni, una reflexión sobre caminos evaluativos, elaborados en el interior de un curso de Educación a Distancia (EaD) del sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB). A partir del objetivo principal de discutir y demostrar la necesidad y las posibilidades de realizar evaluaciones de cursos de EaD que incluyan las percepciones y vivencias más concretas de los sujetos que participan en ellos, el artículo propone reflexionar sobre la necesidad de un modelo de evaluación capaz de superar la dimensión estructural de los sistemas de EaD, dirigiéndose a las relaciones entre los elementos que constituyen el curso. Edificamos, en paralelo, el histórico de la forma de evaluación de tales cursos, su afinidad y diferencias con relación al modelo presencial tradicional. El artículo cuenta con un capítulo introductorio y un segundo capítulo que presenta la educación a distancia en un contexto de innovaciones tecnológicas e intensificación de políticas públicas para la modalidad. El tercer capítulo coloca en discusión el desafío de estudiar, desarrollar y perfeccionar modos de evaluación de estos procesos y sistemas que alcancen sus múltiples dimensiones; el cuarto capítulo abarca datos producto de la evaluación institucional del curso a distancia, se presenta la inclusión digital como un aspecto de gran relevancia del impacto del curso a distancia junto a sus alumnos. Como consideraciones finales, el artículo sustenta la necesidad de contribuir para pensar un modelo de evaluación capaz de colocar en relevo otras dimensiones relevantes de los cursos a distancia.

Palabras clave: Educación a Distancia, Evaluación institucional, inclusión digital, calidad en Educación a Distancia.

INTRODUÇÃO

No bojo do surgimento das novas tecnologias digitais interativas, novos modos de relação ensino-aprendizagem se estabelecem, agora, pela mediação tecnológica. Referimo-nos aos diversos sistemas de Educação a Distância criados nas últimas décadas, pela apropriação pelo campo da educação, dos recursos que permitem a comunicação em tempos simultâneos ou diferenciados, possibilitando modos de interação a partir de novas relações tempo-espaciais.

Se os sistemas de Educação a Distância (EaD) são hoje realidade, e em processo de nítida expansão, os modos como devem ser avaliados do ponto de vista institucional ainda carecem de aprofundamento. Sistemas de EaD, em nossa opinião, são sistemas de complexidade largamente superior a dos sistemas presenciais, devido aos múltiplos elementos que compõem sua estrutura e determinam as suas relações internas.

Neste sentido, este trabalho apresenta uma reflexão sobre caminhos avaliativos trilhados no interior de um curso de EaD do sistema UAB. Com isto, pretende-se contribuir para a construção de modelos de avaliação que ultrapassem a dimensão estrutural ou mais material dos sistemas de EaD, e se dirijam as relações entre os elementos que constituem o curso. É preciso aceitar o desafio de estudar, desenvolver e aperfeiçoar modos de avaliação desses processos e sistemas que deem conta de suas múltiplas dimensões.

Inicialmente, refletindo acerca da Educação a Distância em um contexto de inovações tecnológicas e intensificação de políticas públicas para a modalidade, o artigo conta com um capítulo introdutório e um segundo capítulo que apresentam a discussão. O terceiro capítulo coloca em questão o desafio de estudar, desenvolver e aperfeiçoar modos de avaliação desses processos e sistemas que deem conta de suas múltiplas dimensões. Já dentro da análise de dados, o quarto capítulo abarca a avaliação institucional do curso a distância de Pedagogia, apresentando a inclusão digital como um aspecto de grande relevância do impacto de curso a distância junto aos seus alunos. Como considerações finais, o artigo sustenta a necessidade de contribuir para pensar um modelo de avaliação capaz de colocar em relevo outras dimensões relevantes dos cursos a distância.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

A Educação a Distância como prática efetiva e reconhecida no cenário educacional é algo recente no país, com representação mais concreta a partir do século XX: funcionava como alternativa empregada principalmente na educação não formal (ALMEIDA et al., 2009). Até que tal prática fosse progressivamente regularizada e regulamentada pela esfera governamental que sistematiza o ensino no Brasil, algumas décadas se passaram. Atualmente, a EaD goza de uma estabilidade na ocupação de lugar substancial no cenário acadêmico, principalmente no ensino superior, conquistada ainda que com certas dúvidas e críticas inerentes a esse modelo de ensino.

Incorporadas como interface de ferramenta, o surgimento e aperfeiçoamento das TIC vêm se atrelando à EaD com muito sucesso, proporcionando, com isso, uma intensa mudança, até na própria forma de se entender e conceber a modalidade a partir de então (BELLONI, 2009, p.31). Não é possível, contudo, descolar a esfera educacional do contexto em que a mesma se insere que atualmente também se mostra permEaDo por essas tecnologias: sociólogos contemporâneos como Castells partem da revolução da tecnologia da informação como pontapé de análise da complexidade da nova economia, sociedade e cultura em formação devido a sua penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana.

A comunicação, decididamente, molda a cultura, porque, como afirma Postman, “nos não vemos a realidade como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELS, 1999, p. 414)

Em consonância com esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, a Educação a Distância surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e necessidades da sociedade moderna, considerando-se que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira diferente das formas de educação tradicional,

presencial, que ainda não teve a capacidade ou a necessidade de incorporá-las plenamente as suas práticas de ensino. As TICs – cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna – se adequam à proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes.

Mas é importante salientar que há muito tempo existe a modalidade de educação “a distância”, se considerarmos que ela vem se desenvolvendo em paralelo com os meios de comunicação entre os indivíduos. O próprio livro, a partir do momento em que começou a se consolidar como instrumento de apreensão e difusão de conhecimentos conceituais, foi o primeiro meio do qual a educação se valeu para existir a distância. Mas as primeiras experiências em EaD propriamente ditas tiveram início a partir do século XIX, com cursos profissionalizantes e preparatórios para os ofícios que não tinham espaço nos sistemas formais de ensino. Eles eram basEaDos “em material autoinstrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados” (GIUSTA, 2003, p. 28). Sem prestígio, principalmente por se tratar de um modelo de educação que, por suas determinações, não podia nem ao menos ser avaliado; a modalidade passava a conviver, nesse momento, com uma desconfiança de suas promissoras competências.

Mas o que se tornou decisivo para o desenvolvimento da EaD foi o surgimento da internet acessível às residências, em 1994, que tomaria proporções mais interessantes e significativas a partir do século XXI, permitindo

uma interação constante e contínua com os estudantes, professores, sociedade e conteúdo, algo inimaginável quando se pensava em EaD até pouco tempo atrás. Passo inicial para a terceira geração de EaD, a internet progressivamente se tornaria ferramenta indispensável a essa proposta de forma educacional, já que a utilização de meios de transporte e comunicação interativas (recursos das novas mídias digitais) fazia do ensino e aprendizagem uma realidade possível, superando, deste modo, fronteiras de espaço e tempo inerentes ao modo de educação tradicional.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas objetos de conhecimento, elaborar e socializar reduções tendo em vista atingirem determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 330)

Desse modo, a partir dos anos 1990, as TICs começaram a ser pensadas no âmbito das práticas educativas da maneira como são vistas hoje (OLIVEIRA, 2001, p. 102 apud VIEIRA, 2007, p. 25). Em um pequeno intervalo de tempo – se se comparar o período de criação e desenvolvimento dos meios de comunicação a outras revoluções tecnológicas ou relativas ao conhecimento, como o alfabeto ou o carro, por exemplo –, o panorama de toda a sociedade também se modificou em função dessas novas tecnologias, suas facilidades e adaptações intrínsecas. Modelos de comunicação cada vez mais necessários e naturalizados no contexto social vão se transferindo, também, de uma

forma natural e imperativa para o meio educacional, uma recontextualização das tecnologias na esfera da educação:

A recontextualização se refere à transferência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) da sua área original (não educacionais) para o contexto da Educação a Distância. As consequências que isso traz: um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos (BARRETO, 2006, p. 33).

No que se refere, especificamente, à inserção das tecnologias e da própria Educação a Distância no cenário do ensino superior, é possível perceber uma confluência de esforços juntamente com os objetivos de maior democratização do ensino nas universidades e acesso a educação, com vistas a dar conta das “exigências de um mercado que demanda por profissionais multifuncionais, polivalentes, inovadores e ambiciosos de uma formação continuada” (BLIKSTEIN E ZUFFO, 2006, p. 31). Peters corrobora com tal ideia quando propõe a necessária flexibilização do ensino superior, que deveria se adaptar às necessidades imperativas do contexto atual:

O foco está em que as universidades têm que adaptar os seu ensino aos novos requisitos da vida em uma sociedade do conhecimento pós-industrial, pós-moderna. Essa nova forma de atuação pede formas de ensinar que sejam altamente flexíveis (...). A educação superior deve se tornar mais flexível se as universidades quiserem sobreviver. (PETERS, 2004, p. 237).

Várias iniciativas tomadas pelo governo brasileiro nos últimos anos demonstram o interesse que a EaD desperta na pauta nacional do ensino superior, e a importância que vai adquirindo à medida que vão se conhecendo a funcionalidade e a eficiência que a Educação a Distância traz para a educação. A partir da proposta de melhorar a qualidade da educação no país, a fim de tentar equipará-la com a de países mais desenvolvidos, o Governo Federal promulga a LBD – Lei de Diretrizes Básicas para a Educação – em 1996, seguida pelo PNE Plano Nacional da Educação, em 2007, ambos reafirmando a necessidade de uma política de Educação a Distância que contribuísse para a universalização do ensino superior no país.

Desse modo, a UAB – Universidade Aberta do Brasil – foi desenvolvida e pensada pela proposição do Governo Federal/MEC, que convocava todos os órgãos governamentais ligados à educação à:

articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. (disponível em <http://www.uab.mec.gov.br/infogerais.php>).

Como afirma Teixeira (2010)

Existiam as disposições do LBD, do PNE; as universidades brasileiras haviam se manifestado por meio do FORGRAD sobre a EaD. Em 2005, o Governo Federal, por meio do MEC, decide agir de forma mais incisiva na implementação de um programa de EaD

para a formação dos professores. (...) os municípios atendidos formulariam sua demanda, se comprometendo a instalar os polos de apoio presencial. Por seu turno, o MEC garantiria a infraestrutura necessária ao desenvolvimento da modalidade. Esse é o sistema UAB. (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

E assim nasce a UAB, o maior programa voltado para a formação de professores de educação básica, que ganha cada vez mais espaço e importância no cenário educacional.

Essa importância, finalmente, passou a se traduzir em reflexões sobre a funcionalidade e imparcialidade do sistema UAB, como a feita pelas autoras Teixeira e Borges acerca do modelo de planejamento dos cursos a distância. A fim de determinar de modo mais conciso a forma que os cursos de EaD deveriam tomar para continuar a política de constante reafirmação do modelo como prática desejável, as autoras demonstram que há, na realidade, um modelo prevaLENcente de curso, modelo esse que tem características como a fragmentação do conteúdo, divisão de tarefas e segmentação do processo de ensino.

Na planilha dos cursos a distância, aparecem os itens *produção de material didático professor conteudista* (elabora o material do curso) e *professor formador* (ministra o curso), além do *professor revisor*, para o material impresso. (...) Torna-se bastante claro, na medida em que observamos os itens de financiamento, como estes aparecem no planejamento dos cursos UAB, que neles está embutido um modelo que fragmenta a realização dos mesmos. Os consideráveis recursos oferecidos para a produção de material didático,

mais as bolsas oferecidas para os professores chamados conteudistas expressam a intenção de que a produção de manuais e apostilas deve se constituir no principal fundamento pedagógico do curso. Professores e tutores (estes em número reduzido) se ocupariam de *administrar* o encaminhamento e utilização destes materiais pelos alunos. (BORGES; TEIXEIRA, 2008, p. 7).

Essa determinação, ao mesmo tempo em que pode ser vista como a imposição de um modelo de EaD a ser implementado no país, também é entendida como uma necessidade imanente ao processo de legitimação do modelo, haja vista que se cria um modelo padrão passível de avaliação, formatação, delimitação de critérios e abrangências necessárias a uma proposta de EaD.

2. A EaD E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Educação a Distância, independente das críticas e dúvidas inerentes à sua existência, é hoje uma realidade, e está se inserindo nas bases da sociedade moderna como pedra angular da formação de um conhecimento em consonância com as necessidades que esse modelo de sociedade impõe. A partir dos estudos realizados por intermédio das pesquisas do Grupo EDUCCO³, e partindo do pressuposto da EaD como prática legitimada e institucionalizada, pensou-se em problematizar a forma com que a mesma vem se adequando às avaliações atuais, regulamentadas por órgãos federais. A partir daí, também buscaremos apresentar um modelo particular de avaliação institucional de um curso a distância, objetivando demonstrar que é possível e necessário

conceber uma proposta de avaliação e conseqüente reafirmação dos cursos de EaD de maneira diferente, que não deixe de ter o importante papel de garantir a qualidade desse modelo e seja capaz de abarcar e representar os variados sujeitos e múltiplas dimensões envolvidas no contexto da Educação a Distância.

Atualmente, em âmbito nacional, a avaliação acontece por intermédio das instituições governamentais, que são responsáveis por regulamentar, normatizar e criar parâmetros para o ensino brasileiro, que vão desde o ensino básico e sua necessária universalização até a formação superior. Em específico a educação superior, como um componente do sistema educacional brasileiro, vem sendo objeto de avaliações sucessivas e constantes: é um processo recente no ensino superior na medida em que vem adquirindo uma importância crescente principalmente a partir dos anos 90, a "década da avaliação" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 98).

Essa questão da avaliação vem atrelada ao próprio conceito e atributo de qualidade, que se busca vincular ao ensino superior. Citando Cunha (2009), Peixoto (2011) coloca a definição de avaliação:

Conceito polissêmico, de compreensão sempre subjetiva, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem dele faz uso, qualidade pode ser entendida com o significado de propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas que é capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Não é uma adjetivação que remete a um construto universal, são proprieda-

³ Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Comunicação, coordenado pela professora Dr^a Eliane Medeiros Borges, sediado na Faculdade de Educação da UFJF.

des que se encontram nos seres, ações ou nos objetos, explicitando um valor (CUNHA, 2009, p. 13).

Em relação à educação superior, a avaliação das instituições de ensino superior (IES) e dos cursos por elas oferecidos acontece por meio de dados recolhidos ao longo do tempo, que servem de parâmetro avaliativo e comparativo. Para avaliação de cursos de ensino superior na modalidade a distância, em específico, está sendo adotado o mesmo modelo da avaliação de cursos de graduação presenciais, acrescido de algumas especificidades próprias à EaD. A fim de obter autorização para o oferecimento e reoferecimento de seus cursos, as IES são submetidas a um processo de análise e avaliação, responsáveis por formar um indicador de qualidade das instituições de educação superior. O IGC⁴, como número resultante do recolhimento de dados diversos, se utiliza de variados instrumentos de avaliação⁵, reúne uma base de dados capaz de conferir à instituição e ao curso um referencial numérico que a caracterizará posteriormente.

A partir daí, avalia-se o PDI (Plano de Desenvolvimento da Instituição), sua proposta e abrangência; avalia-se a própria instituição de ensino, sua capacidade e credibilidade para docência, assim como também é necessário levar em consideração para formação de

um panorama geral e completo da instituição o CPC – Conceito Preliminar do Curso –, que cada um, impreterivelmente, possui. O próprio MEC classifica o CPC como

uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito Enade (que mede o desempenho dos concluintes) o desempenho dos ingressantes no Enade, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. O dado variável de insumo – que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Senso de Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade. (fonte: <http://www.inep.gov.br/areaigc/>)

Percebe-se, deste modo, como o IGC é um referencial muito importante na avaliação dos cursos superiores de graduação, dotado de relevância e autoridade dentro de tal cenário. Ele possui subdivisões responsáveis por classificar a infraestrutura que os cursos detêm, por medir o número e o grau de formação dos professores atuantes, o desempenho dos alunos em provas nacionais (ENADE, por exemplo). Ele se torna, deste modo, um referencial global e abrangente para a classificação dos cursos e instituições por ele submetidos.

⁴ O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere a graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere a pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Fonte: <http://www.inep.gov.br/areaigc/>

⁵ Instrumento de avaliação institucional disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf
Instrumento para credenciamento: disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_para_credenciamento_IES.pdf

Outro processo avaliativo que tem lugar no ensino superior, que será objeto de análise mais detalhada no presente artigo, é o da avaliação interna, realizada pela própria instituição, a partir de métodos de autoavaliação. É importante perceber que, nessa esfera de avaliação institucional (de cursos e da própria instituição), há o maior alcance possível da autonomia avaliativa, para perceber e trabalhar suas singularidades e princípios norteadores. Nesse sentido, acreditamos que, no espaço de avaliação institucional, seria possível evidenciar e tornar representativo os múltiplos olhares e papéis dos sujeitos, contribuir com os processos acadêmicos e administrativos dos cursos e da instituição.

3. PARTINDO PARA OS DADOS

Para mitigar as dúvidas e incertezas acerca da possibilidade e viabilidade de uma nova proposta e concepção de avaliação dos cursos de EaD, trazemos para o cenário acadêmico o exemplo do curso a distância de Pedagogia de uma Universidade Federal no sudoeste do estado de Minas Gerais, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil. O referido curso teve o início de suas atividades no ano de 2008, com abertura de uma turma – a UAB I – distribuída inicialmente em sete polos: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Pescador, Salinas, Santa Rita de Caldas, e posterior abertura de outra turma – UAB II – no ano de 2010, juntamente com três novos polos: Durandé, Ipanema e Tiradentes. Atualmente, o curso continua em funcionamento com duas turmas (UAB II e III); a primeira turma concluiu o seu ciclo em 2012.

Desde sua implantação, o curso vem sendo acompanhado por uma pesquisa que visa ao mapeamento e avaliação do curso, seus alunos, professores e projeto. A cada novo semestre, todos os alunos recebem um questionário para preenchimento, que tem a função de recolher dados econômicos, culturais, sociais e relativos ao próprio curso, como a satisfação ou insatisfação com professores, tutores, conteúdos, plataforma, gestão, instituição etc.

Visando conjugar o objetivo de discutir e demonstrar a necessidade e as possibilidades de realizar avaliações de cursos em EaD que incluam as percepções e vivências mais concretas dos sujeitos que deles participam, o presente trabalho procura mostrar um recurso que evidencie a posição e a percepção do aluno dentro do curso. O instrumento não tem a intenção de avaliar a infraestrutura da instituição, o grau de formação docente, nem a média obtida pelos alunos em exames nacionais, mas sim, de complementar a visão fornecida por ferramentas avaliativas utilizadas pelas instituições governamentais, porque ele se foca em outra dinâmica.

A partir do objetivo principal deste artigo de discutir a necessidade e possibilidades de realizar avaliações de cursos de EaD que incluam as percepções e vivências mais concretas dos sujeitos, cinco questões foram selecionadas para análise neste espaço que busca evidenciar o posicionamento do aluno na avaliação, visando também expressar a potencialidade dos mecanismos de avaliação (notadamente de avaliação institucional) no posicionamento dos sujeitos, assim como a contribuição em evidenciar esse posicionamento. Deste modo, questões referentes ao

modo com que os alunos se relacionam com a internet, objetivando o entendimento de como os alunos estão posicionados no processo de ensino que tem a interação com a rede como peça fundamental, todas relativas à forma e intensidade de acesso à internet e inclusão digital dos alunos. São elas:

Quadro 01: Questões retiradas do questionário de avaliação do curso de Pedagogia – U***/UAB

Você possui computador em casa?

- 01 – Sim
- 02 – Não

Você possui acesso à internet em casa?

- 01 – Sim
- 02 – Não
- 03 – Não se aplica

Onde mais acessa a plataforma UAB?

- 01 – Em casa
- 02 – No polo
- 03 – Em outros locais

Com que frequência acessa a plataforma UAB?

- 01 – Todos os dias, mais de uma vez
- 02 – Todos os dias
- 03 – De 5 a 4 vezes por semana
- 04 – De 3 a 2 vezes por semana

Como você avalia seu curso?

- 01 – Ótimo
- 02 – Bom
- 03 – Regular
- 04 – Ruim

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Recortamos as respostas dadas a essas perguntas no primeiro e no mais recente questionário respondido pelos alunos e, a partir daí, o quadro de respostas foi sendo montado e o movimento que surgiu dessas respostas delineou o caminho traçado na discussão que esse artigo abrange.

Uma primeira análise dos dados coletados e tabelas prontas permitem uma rápida identificação de números que não passam despercebidos. Em linhas gerais, o acesso do

aluno ao computador e à internet é satisfatório. Se pegarmos para análise as tabelas relativas ao computador e sua posse, perceberemos que houve um aumento significativo do número de pessoas com computador em sua própria casa: de 52%, na primeira fase da avaliação, para 91%, no último questionário aplicado. Essa constatação estimula ainda mais a procura por respostas e justificativas de encontrarmos uma mudança de posicionamento tão expressiva.

Tabela 01

Se possui computador em casa – UAB I		
	1ª Fase	6ª Fase
Sim	52,8%	91,4%
Não	47,2%	8,6%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Através desses dados, podemos chegar à conjectura de que o aumento desse percentual pode estar relacionado ao fato de que um computador é uma peça fundamental para os alunos num curso de EaD, principalmente o analisado neste trabalho, que se baseia no processo de interação entre as partes para o processo de aprendizagem. Com a possibilidade

de ter sua ferramenta de estudos em casa, o aluno teria uma flexibilidade maior em seus estudos. Nos resultados do questionário aplicado à segunda turma do curso de Pedagogia, verificou-se que, inicialmente, 82% dos alunos possuíam computador em casa; depois, esse número passou para significativos 89%.

Tabela 02

Se possui computador em casa – UAB II		
	1ª Fase	3ª Fase
Sim	82%	89,1%
Não	18%	10,9%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Acreditamos que esses números tão significativos desde o primeiro resultado devem-se a uma característica que diferencia o perfil das duas turmas: os alunos da segunda turma estão dentro de uma faixa etária consideravelmente menor do que os alunos da primeira turma, e esse fato pode ser visto

com relação às características dessa geração. Uma turma relativamente mais jovem teria uma familiaridade maior com computadores e possuiria o aparelho em quantidade mais expressiva do que a turma que tem uma faixa etária maior, em princípio, mais ligada às concepções tradicionais de ensino.

Tabela 3

Média de idade dos alunos – UAB I			
Idade	Frequência	Percentual	Percentual válido
21-26	6	8,3	8,3
27-32	10	13,9	13,9
33-38	14	19,4	19,4
39-44	20	27,9	27,9
45-50	16	22,2	22,2
51-58	6	8,3	8,3
Total	72	100	100

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Tabela 4

Média de idade dos alunos – UAB II			
Idade	Frequência	Percentual	Percentual válido
18-25	27	20,9	20,9
26-33	44	34,1	34,1
34-41	29	22,5	22,5
42-49	21	16,3	16,3
50-58	7	5,4	5,4
Não respondeu	1	0,8	0,8
Total	129	100	100

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Percebemos também, por intermédio dos dados obtidos dos questionários, que o número de pessoas que afirmaram possuir computador em casa é quase o mesmo do número de pessoas que responderam que têm internet na sua residência: na UAB I, 58% das pessoas tinham acesso à internet em casa; depois, o número passou para 89%; na UAB II, o número inicial era de 87%; posteriormente, o número de pessoas que responderam de modo afirmativo à questão de

acesso à internet em casa teve uma pequena baixa, 84%. Do mesmo modo, podemos inferir, desses dados, que a maioria dos alunos que possuíam computador em casa também tinha internet, facilitando e potencializando a possibilidade de interação.

Entendemos, desse modo, uma modificação consequente em outra questão relativa ao acesso à internet: os alunos passam a acessar a plataforma de suas casas, na comodidade de seus lares, como apontam as tabelas abaixo:

Tabela 05

Onde mais acessa a plataforma Moodle – UAB I		
	1ª Fase	6ª Fase
Em casa	39,7%	87,2%
No polo	44,7%	7,1%
Outro local	15,6%	5,7%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Tabela 06

Onde mais acessa a plataforma Moodle – UAB II		
	1ª Fase	3ª Fase
Em casa	66,1%	79,7%
No polo	23,5%	17,8%
Outro local	10,4%	2,5%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Os números são bastante significativos quando avaliamos as questões relacionadas ao acesso à plataforma Moodle, ambiente específico de interação dos alunos. Até então, pudemos perceber que, com o passar do tempo, os alunos tiveram mais acesso a computadores, à internet e à plataforma na sua própria casa. Corroboramos nossa hipótese de crescente possibilidade e potencialidade de interação quando notamos os números relativos à frequência de acesso à plataforma UAB:

Tabela 07

Com que frequência acessa a plataforma – UAB I		
	1ª Fase	6ª Fase
Todos os dias, mais de uma vez	17,2%	35,7%
Todos os dias	20,3%	30%
5/4 vezes por semana	35,1%	24,3%
3/2 vezes por semana	27,4%	10%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Tabela 08

Com que frequência acessa a plataforma – UAB II		
	1ª Fase	3ª Fase
Todos os dias, mais de uma vez	24,2%	19,3%
Todos os dias	29,5%	31,9%
5/4 vezes por semana	27,8%	36,2%
3/2 vezes por semana	18,5%	12,6%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Os números de acesso crescem consideravelmente, se considerarmos a primeira turma (UAB I), pois a segunda turma, mesmo contando com números em crescente nas outras questões, já possuía significativa quantidade de acessos à internet e plataforma. A quantidade de vezes acessada na turma II,

portanto, não é um número tão significativo como o da primeira turma.

Por fim, inserimos nesse espaço de reflexão os dados relativos à avaliação geral que os alunos fazem do curso.

Tabela 09

Comparação da avaliação do curso pelos alunos – UAB I		
Item	1ª Fase	6ª Fase
Ótimo/bom	84.9%	97.1%
Ruim/ Péssimo	15.1%	2.9%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

Tabela 10

Aceitação do curso pelos alunos – UAB II		
Item	1ª Fase	3ª Fase
Ótimo/bom	94.9%	98.4%
Ruim/ Péssimo	5,1%	1.6%

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da U***/UAB, 2009-2010

A partir dos dados apresentados acima é possível criar um panorama geral capaz de contextualizar as ações de avaliação institucional dentro de uma proposta maior de alargar sua amplitude e contribuição para o desenvolvimento do curso. Acreditamos, portanto, que estaria no espaço de avaliação institucional a possibilidade de evidenciar e também representar os múltiplos olhares e papéis dos sujeitos, colaborando com propostas de melhorias dos processos acadêmicos e administrativos dos cursos e instituição. De acordo com o que diz Abreu Júnior (2009), acreditamos que:

Se a universidade é uma instituição dinâmica, seus processos avaliativos também o são. O respeito às singularidades institucionais não recomenda a adoção de medidas ou procedimentos universais, incontestáveis ou absolutos. Se a avaliação permite uma aprendizagem institucional, sendo ela mesma um desses processos, deve conduzir o seu desenvolvimento pela própria avaliação, ou seja, ela deve prever a sua meta-avaliação, em uma busca da coerência interna com seus princípios e finalidades. Trata-se de um conceito que aponta a superação de uma avaliação meramente descritiva da universidade, em favor de um processo de identificação e hierarquização dos problemas, que possibilite o envolvimento dos atores também na busca das soluções e que, portanto, colabore para o desenvolvimento humano da instituição e a qualidade acadêmica de seus processos. (ABREU JUNIOR, 2009, p. 267)

Também acreditamos que uma avaliação que se proponha a incluir a perspectiva dos sujeitos, assim como conhecer suas condições

e anseios no que se refere à formação superior, contribui para deslocar os sujeitos envolvidos no processo de ensino para o centro de sua formação e atuação. Entender, por exemplo, que durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia, analisado nesse artigo, houve uma mudança significativa quanto ao acesso ao computador e internet, à intensidade e forma de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso, pode explicar significativamente o andamento do curso, assim como as ações dos sujeitos. A avaliação geral do curso, outra questão retirada do questionário de avaliação colocada para reflexão neste trabalho pode, por si só, trazer dados sequenciais e cumulativos quanto à aceitação do formato do curso pelo discente, sua satisfação/insatisfação etc.

Dessa maneira, acreditamos que uma avaliação institucional coerente e bem construída pode contribuir com o curso e a própria instituição de maneira geral na medida em que propõe criar uma visão privilegiada dos processos administrativos e de ensino-aprendizagem e possibilitam também envolver todos os sujeitos que constroem a dinâmica universitária. Santos, Sadala e Borges (2012) colocam que:

O desafio da avaliação é o de exercer um papel estratégico de modo a incluirmos os atores como sujeitos no processo, que é o mesmo que dizer – *possibilitar o giro pelos discursos*. Só assim, tomando de Bourdieu as palavras pode-se ter *pesquisa viva*. Os atores terão saído *das margens* para o *centro do processo*. (SANTOS; SADALA; BORGES, 2012, p. 555).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas acima revelam aspectos de avaliação de curso que ultrapassam os meramente estruturais. Elas se integram em um modelo de avaliação que teria a capacidade de achar respostas e interferências também interessantes, para além dos aspectos mais visíveis do curso, haja vista que o mesmo se concentra em outro direcionamento de análise. Em consonância com a importância de obter uma fotografia da estrutura física, capacitação dos professores e notas do aluno para estabelecer a *status* e a qualidade de um curso, entendemos como essencial, também, notar e avaliar o interior do processo de aprendizagem, as formas e os processos de interação que guiam a aprendizagem do aluno, as necessidades e anseios dos alunos, o modo com que a estrutura do curso se adapta – ou não – às necessidades e desafios que vão aparecendo no processo de aprendizagem e no que essa necessidade de interação pode implicar. Seria interessante, do ponto de vista da percepção do funcionamento da estrutura da EaD, a montagem e construção de um "filme" capaz de detalhar, em seus aspectos mais essenciais, as características, necessidades e implicações do curso, mostrar seu movimento e desenvolvimento, sem deixar de lado o viés avaliativo que o instrumento pode ter – e que, na realidade, tem.

Nesta curta discussão, exemplarmente, foi possível discutir um aspecto de grande relevância do impacto de cursos a distância – ou, ao menos, do curso de Pedagogia a distância analisado neste trabalho – junto aos seus alunos. Trata-se da inclusão digital, processo desenvolvendo-se a partir das novas necessidades e do surgimento de oportunidades

para sujeitos que até então encontravam-se à margem do movimento mais global de comunicação interativa e multimídia.

Este movimento de inserção, promovido a partir de um curso superior apoiado fortemente na interação possibilitada pela mediação tecnológica, ainda deve ser melhor estudado. Neste trabalho, ele apenas aparece apontado, como decorrente, acreditamos, em grande medida, das formas de organização e das dinâmicas que constituem o curso. Ele fica no meio de um processo, determinado inicialmente pelas escolhas de construção pedagógica do curso, e conduz para impactos e consequências que somente outros estudos poderiam descrever.

Dentro do objetivo principal do trabalho de discutir e demonstrar a necessidade e as possibilidades de realizar avaliações de cursos de Educação a Distância que incluam as percepções dos sujeitos envolvidos, o trabalho trouxe como proposta uma forma de avaliação institucional focada no corpo discente do curso analisado. A partir disso, obtive e apresentei informações recolhidas no decorrer do desenvolvimento do curso, informações que assinalam as perspectivas dos discentes e a contribuição dos mesmos para pensar a estrutura do curso e conhecer (e reconhecer) seus intervenientes. Em consonância com o pensamento apontado por Abreu Júnior (2009) e Cunha (2009), é preciso aceitar o desafio de estudar, desenvolver e aperfeiçoar modos de avaliação destes processos e sistemas que deem conta das suas múltiplas dimensões, principalmente com a complexidade atual da educação formal promovida por meio das tecnologias, desde a tecnológica até as mais especificamente humanas.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, N. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- _____. As teorias principais da andrologia e heurística. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T.; GUIMARAES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. de. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUNHA, M. I. da. A qualidade da educação superior no Brasil e o contexto da inclusão social: desafios para a avaliação. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: CNE, 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIUSTA, A. da S. Educação à distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.
- PEIXOTO, M. C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100002>>. Acesso em: 14 Mar. 2013.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- SANTOS, E. G.; SADALA, M. G. S.; BORGES, S. X. A. Avaliação institucional: por que os atores silenciam. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 551-568, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L. S. P. e. (Org.). **Tem professor n@ rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- VIEIRA, V.M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação à distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

