

## **PGM 5 - Avaliação em EAD**

### **Texto 2 - A Avaliação e a Avaliação na educação a Distância: algumas notas para reflexão**

Kátia Morosov Alonso 1

Quando falamos de avaliação, falamos de um processo extremamente complexo seja no âmbito de nossas vidas privadas ou no âmbito profissional. Imaginem a complexidade do tema quando tratamos dos processos de ensino/aprendizagem. Afinal a partir de que critérios poderíamos avaliar se um conhecimento é válido, ou ainda, se é importante, ou se alguém se apropriou de um determinado conceito?

Sem dúvida, que no âmbito mais geral de nossas vidas, a cultura e os nossos próprios entornos sociais acabam por definir critérios que nos permitem avaliar situações que nos afetam diretamente.

Da mesma maneira, quando tratamos da avaliação de programas educacionais ou da avaliação do processo ensino/aprendizagem, determinados critérios devem ser colocados ou explicitados para sabermos o porquê e o para quê de um processo dessa natureza.

Ao trabalharmos com propostas educacionais é possível afirmar que uma de suas principais características é a de ser uma ação que pressupõe processos de acompanhamento e avaliação, além de ser uma ação intencional e sistematizada.

Esta afirmação tem, por sua vez, como pressuposto, a idéia de que um processo educacional tem por base o trabalho com os conhecimentos historicamente acumulados, sendo que sua transmissão e reelaboração são mediados, no contexto escolar, pelo professor. Para que estes saberes possam ser apropriados pelos alunos, há que se pensar sempre na forma pela qual se dará a comunicação educativa, entendendo que este tipo de comunicação terá como fundamento signos e significados constituídos social e culturalmente. Ou seja, se nós educadores não nos apropriamos também do "mundo" do outro, no caso, o "mundo" dos alunos, pouca coisa ocorrerá do ponto de vista pedagógico.

Veja que o parágrafo acima, apesar de sua brevidade, nos aponta uma série de elementos: falamos sobre saberes, contexto escolar, signos, significados, sociedade e cultura. Sem dúvida que nos referimos a dimensões diferenciadas das práticas escolares,

no entanto, não podemos reduzir esta prática, pura e simplesmente, à sala de aula. Um processo educativo compreende dimensões que extrapolam, em muito, a relação professor/aluno ou a relação aluno/saberes.

Assim, os processos de acompanhamento e avaliação são intrínsecos aos processos educacionais porque é através deles que poderemos levantar indicadores que venham nos "revelar" se a aprendizagem foi efetiva ou não. Isto implica se ter presente várias dimensões que compõem um fazer desta natureza.

Desta maneira, é possível afirmar que a avaliação é parte integrante do ato educativo, pois será através dela que poderemos evidenciar o "como" o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve e, se preciso for, readequá-lo, redirecioná-lo ou reelaborá-lo.

A base de toda avaliação do processo de ensino/aprendizagem deveria ser aquela que possibilitasse, sempre, um conhecimento mais amplo dele gerando, a partir daí, referenciais para tomadas de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas escolares.

Para se estabelecer estes referenciais há uma série de estudos sobre a avaliação que vão nos explicitar as bases desta ou daquela "prática avaliativa".

O processo de avaliação tem, então, como fundamento um trabalho sistematizado. Ou seja, é necessário estabelecermos critérios para que ela seja objetivada, considerando as várias dimensões de um processo educativo.

No campo da produção científica, a discussão em torno desta problemática tem produzido uma série de teorizações sobre o que seja avaliar, porque se avalia e a partir de que critérios ela se desenvolve.

Como todo e qualquer campo do conhecimento a avaliação pressupõe determinada visão de mundo, isto significa que em sua compreensão se explicitará sempre uma determinada visão de homem, de sociedade e, por conseguinte, da escola.

Estas "visões mais gerais" acabam por trazer implicações metodológicas e práticas para a avaliação do processo ensino/aprendizagem, elas acabam por determiná-la também.

Tanto é assim que para Abramowicz (1994), por exemplo, a avaliação quando pensada em seu sentido mais amplo, isto é, quando se trabalha com a idéia da avaliação dos sistemas educativos, isso implicaria tomadas de decisões que subsidiariam a formulação de políticas públicas. No entanto, é exatamente por se estar pensando na avaliação de sistemas educativos, que a avaliação cognitiva, como uma das dimensões desses

sistemas, seria determinada, segundo a autora, pelas concepções que dão forma e conteúdo a esses mesmos sistemas. Daí, a relação entre a avaliação cognitiva e política, ou políticas públicas. A autora reconhece que apesar de se constatar que a avaliação é "essencialmente uma atividade política, a relação entre avaliação e política é pouco estudada e compreendida" (Abramowicz, 1994, p.95). Para nós, o mais importante é perceber a relação entre as dimensões mais amplas da avaliação que indicam, como o trabalho por Abramowicz, a implementação de determinadas políticas e o reflexo disso em sala de aula. É nesse sentido que a avaliação do processo ensino/aprendizagem acaba por exprimir, quer estejamos de acordo ou não, uma determinada visão de sociedade, homem, escola, ensino, dentre outros elementos. É, por isso, também, que no texto a autora afirma a necessidade de se ter um projeto de escola coletivo, autônomo, criativo e democrático (cf. Abramowicz, 1990, p.96).

Toda a reflexão proposta por Abramowicz (1994, p.97) evidencia a necessidade de se contextualizar a denominada avaliação cognitiva de maneira que pudéssemos superar sua concepção como "mera constatação do desempenho, como retrato estático de rendimento em testes e provas". Se compreendemos que o "projeto de avaliação cognitiva" da escola expressa um projeto de sociedade, a avaliação do que ocorre nesse espaço "passaria pelo questionamento dos fins e meios, e pela discussão da "real irracionalidade" (Arroyo, 1987) das ações sociais e educacionais e de suas causas estruturais mais globais" (Abramowicz, 1994, p.98).

Poderíamos trabalhar por muito mais tempo as idéias propostas por Abramowicz e, atualmente, por outros autores que também refletem sobre a relação avaliação/políticas públicas, essa é uma discussão bastante esclarecedora quanto aos fatores que determinam nossas práticas pedagógicas. Porém, melhor do que a "tradução" do texto aqui referido, a sua leitura poderá ser ainda mais produtiva, uma vez que a autora trata dessas questões de forma clara e enfática, propiciando, sem dúvida, análises significativas para nós, professores.

Para continuar com as nossas "notas" sobre a avaliação, gostaria de fazer referência a um texto de Firme.

Se Abramowicz dá um "sobrevô" muito importante, tratando da relação avaliação/políticas públicas, Firme(1996) apresenta uma discussão sobre o que ela denomina de as "gerações" de avaliação. Essa discussão é importante, na medida em que queiramos compreender, um pouco mais, sobre as práticas que se estabelecem no âmbito, ou na dimensão da "avaliação cognitiva", que como vimos no texto de Abramowicz (1994), determina a avaliação escolar.

Ainda que esse texto introduza a discussão sobre a avaliação tratando dos "hábitos avaliativos", a autora propõe uma reflexão importante sobre "modelos", ou como ela denomina: gerações de avaliação, que indicam práticas avaliativas no interior de nossas escolas (em qualquer nível de formação, como o explicitado no texto). Isso nos remete, sem dúvida, sobre "o que fazer" na avaliação, uma vez que os modelos avaliativos se ritualizam de tal maneira que é difícil transcender determinados "tabus" que se estabeleceram e estabelecem nesse âmbito. A "prova" é um bom exemplo disso.

Para trabalhar tais reflexões, a autora faz uma análise sobre os avanços e retrocessos do processo da avaliação, utilizando três categorias: utilidade, viabilidade, exatidão e ética. Discute as mudanças conceituais ocorridas, agrupando-as em períodos a que chama de geração, identificando quatro: a geração associada a mensuração, em que não se fazia distinção entre avaliação e medição, ocorrida principalmente entre os anos de 1920 e 1930; a segunda que se caracterizou pela busca de melhor entendimento do objeto da avaliação; a terceira, que surge como decorrência das limitações surgidas em relação à dependência excessiva dos objetivos. E finalmente, nos anos de 1990, a geração em que a avaliação passa a ser concebida como um processo interativo, negociado por estar fundamentada num paradigma construtivista.

No entanto será que já nos desfizemos dos "modelos de avaliação" de caráter puramente quantitativos? Ou daqueles fundados em objetivos, geralmente, com características comportamentais? Penso que em nossos ambientes escolares, os exames, as provas finais (prova disso são os vestibulares), os comportamentos, definem em grande medida os "escores" de quem "passa de ano" ou é reprovado(a). Pobre fim esse de nossos alunos(as)...

Aí é importante nos perguntarmos: mas por que a escola não muda? Por que terminamos por reproduzir determinados padrões avaliativos que, quase sempre, exprimem o quadro caótico da maior parte das escolas brasileiras?

Para Esteban (2000) essas perguntas só podem ser respondidas se analisarmos a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social. Ou seja, pensar sobre qual o projeto de escola, para quem ela se destina, porque e para que existe essa instituição parecem ser pistas importantes para chegarmos a "arranhar" o "véu de chumbo" que paira sobre as práticas avaliativas de nossas escolas.

Claro está que a relação inclusão/exclusão social implica também a permanência ou não de determinados grupos sociais na escola, justamente por expressar qual é o tipo de conhecimento a ser aí "passado ou repassado".

A leitura do texto de Esteban (2000) nos permitirá vislumbrar uma outra dimensão - muito esquecida em nossos dias - que permeia a avaliação: a dimensão ética. Isso em função daquilo que a escola valida ou deixa de validar como saber, como conhecimento historicamente acumulado. E, nesse caso, o conhecimento, as experiências vividas, os saberes acumulados daqueles que não estão incluídos socialmente têm pouco valor seja dentro da escola ou fora dela. É, pois, nesse sentido que a autora chama nossa atenção e nos aponta pequenas possibilidades e situações onde o "outro" começa a ser reconhecido, constituindo-se ele(a), também, como possibilidade.

Como bem sabemos todo processo educativo/formativo tem por base uma relação. Relação eivada por valores, lugares sociais, significados culturais, compreensões e projetos, sobretudo, projetos de vida. É nesta teia que as práticas pedagógicas são forjadas, buriladas e veiculadas, incluindo aí a avaliação.

Para Esteban (2000) justamente por se tratar de uma prática complexa, no sentido das dimensões que abarca, a avaliação pressupõe conhecer, reconhecer, negociar e, sobretudo, pressupõe um projeto de escola, por isso a dimensão ética é colocada aqui como importante.

A compreensão dessa outra relação: avaliação/ética, também me parece importante para nós educadores.

Prosseguindo com estas nossas primeiras anotações, seria importante, além de conhecer as principais linhas do pensamento sobre a avaliação, compreender o "como" isto se reflete nos ambientes escolares ou nos processos de ensino/aprendizagem.

Tal tipo de reflexão é importante na medida em que compreendemos a avaliação e suas implicações na escola, tendo como perspectiva a avaliação curricular.

Por que isso seria importante?

Se retomarmos o começo da nossa conversa, vamos observar que um dos objetivos era o de "trazer à tona" algumas das dimensões que compoariam a avaliação. Como vimos até aqui, existe uma dimensão política, segundo o preconizado por Abramowicz (1994), existe uma dimensão ética conforme o colocado por Esbeban (2000) e existe uma outra dimensão, que como o apontado por Rodrigues (1993), determina também a avaliação: a dimensão curricular. Para esse autor o currículo assume uma dimensão importante no processo avaliativo escolar uma vez que o rendimento dos sistemas educativos terá que, necessariamente, tomar como referencial os diversos aspectos do ensino nele englobados ou explicitados.

Além disso, Rodrigues(1993) tratará dos componentes da avaliação curricular, tomando o controle, a coleta de informações, a medida e a investigação como base para tomada de decisões.

Por que este texto é importante?

Como foi dito anteriormente, a avaliação educacional (bem como em outros domínios) e, mais precisamente, a avaliação do processo ensino/aprendizagem deverá ocorrer sempre a partir de determinados referenciais e seus resultados deverão ser confrontados com os critérios estabelecidos com vistas a determinadas finalidades. Isto significa que todo e qualquer processo avaliativo não é neutro e, dependendo dos critérios e finalidades estabelecidos, nossos "juízos de valor" poderão afetar diretamente àqueles que participam desse processo. Para Rodrigues(1993), o referencial da avaliação escolar deve ser trabalhado a partir do currículo, uma vez que ele engloba objetivos, procedimentos etc. Neste sentido, concordamos com Rodrigues, ou melhor concordamos com a idéia de que o processo avaliativo deve pautar-se em determinados referenciais, pois são estes referenciais que explicitarão nossa opção política, entendendo a opção política como "o quê" e "a quem" estaremos priorizando no ato de se avaliar.

Ainda que não aprofundemos nossas notas sobre as opções políticas reveladas no ato de avaliar, seria importante refletirmos sobre o como os fundamentos que permeiam nossa opção avaliativa implicam um posicionamento ético frente ao ato de ensinar.

Isto significa que a opção por determinados critérios avaliativos vão redundar, necessariamente, na valorização de elementos que poderão ou não, evidenciar, por exemplo, os esforços individuais feitos pelos alunos que participam de um processo formativo.

O fato é que, a opção por esta ou aquela forma de avaliar, irá revelar, quase sempre, nossa concepção de mundo. Caso optemos por avaliar um processo ensino/aprendizagem, cuja base seja classificar os "bons" e os "maus" alunos, estaremos, podem estar convencidos, optando por uma escola cada vez mais seletiva e excludente.

Claro que a instituição escola é determinada pelos fatores sociais, econômicos políticos e culturais e isto incide sobre seus resultados. Porém, não é por isto que vamos nos eximir de pensar sobre os fatores intra-escolares que contribuem para o insucesso escolar em nosso país, incluindo aí os currículos anacrônicos às realidades vividas pelos alunos, as práticas docentes autoritárias, as avaliações de caráter classificatório, entre outros elementos.

Tentar trabalhar com processos educativos que venham mudar o cenário da exclusão escolar na maioria das escolas brasileiras, significa, sim, um posicionamento ético, político e de engajamento profissional com vistas a mudanças importantes nas práticas docentes.

Nosso próximo passo diz respeito à discussão sobre o porquê da avaliação. Ao avaliarmos qual seria nossa intenção? Caso não tenhamos como objetivo mudanças concretas nos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação seria inócua como afirma Villas(1999). Para a autora, a avaliação pode ser entendida como um processo amplo de observações, intervenções e regulações.

O que se discute, nesse caso, são os elementos que, de uma maneira ou outra, acabam por influenciar ou a conservação dos sistemas educativos ou suas mudanças. Caso optemos por mudanças efetivas nos sistemas educativos, temos que pensar não só em procedimentos de caráter formativo, porém, e sobretudo, em atitudes que venham efetivamente possibilitar mudanças.

Desta maneira, vocês poderiam questionar: a avaliação, ou melhor, o processo avaliativo, traz, então, em suas bases uma gama de atitudes frente aos problemas que enfrentamos em nossa prática docente? Podemos afirmar que sim. Isto significa que a avaliação implica o rompimento de determinados condicionantes que existem em práticas pedagógicas mais tradicionais.

Quais seriam eles?

Antes de mais nada não se trata de aprovar e reprovar alunos. O que se coloca é uma questão simples: afinal que escola queremos? Esta é a base para o estabelecimento de qualquer processo avaliativo escolar. Quando falamos de critérios, estamos falando sobre quais elementos estaremos valorizando no processo avaliativo.

Você já pensou sobre isso? Quando você avalia quais são as bases de sua ação? O que "vale" efetivamente em sua avaliação: os alunos? seu planejamento de ensino? a direção da escola (seja ela em que nível for)? ou um conjunto de elementos que consideram tanto os atores alunos/professores e suas inserções nas instituições escolares?

As dimensões e elementos até aqui elencados constituem as bases ou os fundamentos para o planejamento da avaliação escolar, no sentido de superarmos a avaliação classificatória, seletiva, autoritária e punitiva. Claro que um tal posicionamento está vinculado a transformações sociais mais amplas. Porém, como o afirmado por Silva(1990), é necessário se pensar em pontos intermediários entre as determinações sociais mais amplas (o que inclui sistema de produção, forças sociais, relações de

trabalho...) e a própria produção escolar. Seria neste "intermezzo" que alternativas poderiam surgir. É nesse sentido, que coloco a proposição acima.

## 2.2 Algumas notas sobre a Avaliação e a Educação a Distância

Se as dimensões e elementos trabalhados anteriormente definem as "práticas avaliativas", o que existiria de particular na avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação a Distância? Será que ela seria uma "educação em particular"?

Vamos tentar resolver este problema por partes. Primeiro, vamos esclarecer alguns pontos obscuros com relação à Educação a Distância. Ela é realmente algo particular no processo educativo?

A EAD, para autores como Jonassen (1996), Garrison (1993) e Shale (1990,1996), tem como pressupostos ou como base de suas propostas, as mesmas bases da educação presencial.

O que isso significa?

Significa que as compreensões acerca dos processos de desenvolvimento do conhecimento e do ensino/aprendizagem ocorrem a partir dos mesmos princípios epistemológicos que dão base aos sistemas presenciais de ensino.

Isto quer dizer que podemos pensar em sistemas de aprendizagem desenvolvidos através da EAD de caráter inatista, empirista ou interacionista (considerando as matrizes mais amplas sobre esse assunto)?

De que maneira?

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer que se confundem muito as possibilidades de uso da EAD com sistemas de ensino mais interativos e democráticos como se a modalidade, por si só, pudesse estabelecer novas práticas educativas. Aparici(1999) nos explica que grande parte desse tipo de percepção tem a ver com a idéia bastante "fetichizada" de que com o uso mais intenso das novas tecnologias da informação e comunicação boa parte dos problemas relativos à EAD estariam solucionados, uma vez que nessa modalidade de ensino tal uso é mais freqüente. No entanto, é possível afirmar que, por exemplo, caso pensemos em sistemas cuja concepção esteja embasada na idéia de que alunos e professores irão, apenas, reproduzir os conhecimentos já estabelecidos, ainda que mediados tecnologicamente, teremos como resultado, sem dúvida nenhuma, um sistema de ensino bastante empobrecido, logo bastante limitador quanto às suas possibilidades de interação, interlocução e diálogo.



No entanto, se trabalharmos com a idéia de que alunos e professores vivem e experienciam diferentes formas de relações entre o vivido e o pensado, nossa postura, ou melhor, nossa forma de perceber como o conhecimento é produzido será completamente distinta daquela apontada anteriormente.

Assim podemos pensar em sistemas de EAD mais ou menos diretivos, ou em sistemas em que alunos e professores construam, processualmente, conhecimentos.

Onde isto estará expresso?

Nos projetos político-pedagógicos que definem com quem trabalhar, a partir de que objetivos e quais serão as bases metodológicas de desenvolvimento dos processos ensino/aprendizagem. Pois, todo e qualquer projeto político-pedagógico define uma concepção de aprendizagem, o que inclui também uma visão de avaliação.

Na visão de Neder (1996), a avaliação educacional transcende, sempre, os aspectos ligados ao rendimento escolar, estando vinculada a políticas e programa educacionais.

E a EAD, como se configura neste quadro?

Como bem sabemos, a EAD é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação "face-a-face" entre alunos e professores. Como é uma modalidade de ensino que tem por base este fato, elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre os elementos mais importantes neste tipo de sistema, assumem um papel central nos processos educativos (em função da necessidade de mediá-los). Isto não significa que os sistemas constituídos para um processo de ensino/aprendizagem baseado na EAD, impliquem novas formas de aprendizagem. Significa, simplesmente, que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação professor/aluno que conhecemos. Assim quando tratamos da EAD, estes novos ambientes devem ser considerados também no processo avaliativo. Desta maneira, material didático, meios de comunicação, tutoria e organização de meios, acabam por influenciar os processos de ensino/aprendizagem, sem no entanto, modificar seus fundamentos epistemológicos.

O que defendo aqui é a idéia de que na EAD os "novos" elementos a serem considerados no processo avaliativo não modificam, substancialmente, os processos de ensino/aprendizagem que conhecemos. Estes novos elementos, apenas, resignificam o denominado projeto político-pedagógico de um curso desenvolvido através dessa modalidade seja ele de que natureza for, considerando aí os processos de avaliação. É neste sentido que Neder(1996) também aborda essa temática em suas reflexões.

No entanto, a EAD apresenta alguns problemas que lhe são específicos. Do ponto de vista da avaliação da modalidade, um dos problemas mais freqüentes diz respeito às altas taxas de abandono nos cursos trabalhados através dessa modalidade. Poderíamos afirmar que toda proposição de sistemas educativos baseados na EAD deverá tomar isso como referência e, a partir daí, indicar alternativas que venham, efetivamente, mudar isto.

Alonso e Preti(1996) ao "tocarem" nesse assunto, o apontam como um dos problemas mais frequentes na EAD, daí a necessidade de considerá-lo quando tratamos da proposição de projetos e programas que se desenvolvam através dessa modalidade de ensino. E, na visão dos autores, elementos como o acompanhamento sistemático aos alunos, a disponibilização de meios, o apoio institucional aos estudantes, dentre outros, incidem, fortemente, na permanência do público que se utiliza da EAD.

Exatamente por ser reconhecido como um dos problemas no desenvolvimento da EAD, as taxas de abandono são consideradas hoje como um dos indicadores na análise da efetividade de sistemas de ensino não presenciais, para Paul (1999) o êxito ou o fracasso desses sistemas estaria centrado nesse tipo de avaliação.

Desde os anos de 1970, quando a EAD é colocada como alternativa pedagógica, suas concepções mudaram muito. Grande parte dessas mudanças ocorreu, justamente, por se constatar que os modelos de EAD baseados na economia de escala, no industrialismo didático, na massificação, redundaram em fracassos bastante significativos, daí a necessidade de se reconceituá-la (cf. Belloni, 1999). Desta maneira os problemas já vivenciados e as proposições para superá-los são aspectos a serem considerados no momento de pensarmos nossos projetos e programas em EAD.

O que podemos observar é que a proposição de sistemas alternativos de ensino ou a constituição de novos ambientes de aprendizagem que tenham por base a EAD pressupõem novos paradigmas educacionais. A "velha escola", aquela onde todos faziam tudo ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender tudo de maneira homogênea, já não atende mais às necessidades dos tempos atuais.

Vivemos um momento histórico que coloca em "xeque" a maior parte das "certezas" que se constituíram a partir do Iluminismo e da Modernidade, incluindo-se aí a escola. Ou seja, a escola que conhecemos não responde mais às necessidade de formação que se pretende hoje e seus métodos, fundados na presencialidade e na autoridade do professor, não permitem que, por exemplo, profissionais possam continuar seus processos de estudo nas instituições conhecidas para este fim.

Quando falamos de novos processos de formação fazemos referência à denominada "educação permanente" ou "continuada". Atualmente, não se compreendem mais os processos educativos como processos com começo, meio e fim. O que se tem colocado é a necessidade de se pensar em sistemas educativos que possam atender às novas demandas por formação que ultrapassem a escola fundamental, o ensino médio e a formação superior, por isso se discute hoje "como" possibilitar "aberturas educativas" que respaldem diferentes "anseios formativos". Além disto, como "formar", na atualidade, alunos que não tenham um mínimo de acesso às denominadas novas tecnologias da informação e comunicação? O que a sociedade nos propõe hoje, é o repensar e o ressignificar os processos de ensino. Cada vez mais se afirma a necessidade de trabalharmos processos educacionais que tenham por base a colaboração e cooperação. Neste sentido o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação poderia contribuir na reconfiguração dos ambientes escolares, na medida em que seu uso pressupõe a transcendência do espaço e do tempo na forma pelo qual os conhecemos, inclusive os relacionados à escola.

O que isso tem a ver com a avaliação?

Como afirma Jonassen (1996, p.87): "É importante notar que a aprendizagem construtiva estará comprometida somente se os alunos entenderem que serão também avaliados construtivamente e exigirem que os métodos da avaliação reflitam os métodos inseridos nos ambientes de aprendizagem". Ainda que esta seja a única referência à avaliação que o autor faz neste seu texto, o que podemos evidenciar é que a avaliação será determinada, em grande parte pela proposta educativa. Este autor trabalha, basicamente, com a proposição do uso intensificado das tecnologias da informação e comunicação nos processos de formação. E, ao tratar da avaliação, ele também traz "à tona" o problema da proposta pedagógica que professores e alunos estarão vivenciando. O problema não é pensar a tecnologia, o meio ou o recurso pedagógico, mas o projeto político-pedagógico que dará sustentação a isso. Parece que o nosso desafio na EAD será o de romper a "casca" da relação direta professor/aluno, compreendendo que o processo ensino/aprendizagem pode ser mediado por diferentes meios tecnológicos e através de serviços tutoriais preparados para este fim. São estes os elementos que comporão os novos ambientes de aprendizagem, aqueles que ultrapassarão a sala de aula convencional e cujos processos de avaliação estarão determinados pelos projetos educativos e os objetivos de formação que se queiram alcançar, determinando, assim, seus critérios e instrumentos.

As notas aqui propostas não têm o objetivo de "fechar" qualquer questão sobre a Avaliação e a EAD, afinal acredito que nós, os educadores, temos que resgatar nossos projetos educativos e, nesse caso, a avaliação do processo ensino/aprendizagem seria uma de suas dimensões. Deixo o convite para pensarmos a tão "famigerada" e

"amaldiçoada" avaliação do ensino/aprendizagem (ou cognitiva) como uma ação que integra as dimensões política, ética e curricular, entendendo que na EAD os elementos que compõem um sistema não presencial de ensino definiriam sua especificidade. E, que antes de tudo, não temos que pensar a EAD como uma modalidade dissociada de um projeto educativo, mas como uma forma de se organizar processos de formação, submetidos a finalidades, fins, intenções... Ou melhor, a um projeto de sociedade, logo, um projeto educacional.

## **Bibliografia**

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, jul./dez, 1994, nº 10, p. 81-102.

ALONSO, Kátia Morosov. e PRETTI, Oreste. A Licenciatura em Educação Básica: indicadores para uma avaliação. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação a Distância. Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá, EdUFMT/NEAD, 1996, p. 181-188.

APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y las nuevas tecnologías. In MARTIN RODRIGUEZ e QUINTALLÁN, Manuel. (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, p.177-192.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, MARIA TEREZA (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio (org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1993.

GARRIDSON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations. In Keegan, D. (ed.). *Theoretical principles of distance education*. Londres, Routledge, 1993.

FIRME, Thereza Penna. *Avaliação tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996 (mimeo).

GOLDBERG, M. A. A. e SOUSA C. P. *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*. São Paulo, EPU, 1982.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid, Ediciones Morata, 1996.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a Distância e a aprendizagem construtivista. In: *Em Aberto*, INEP Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun, 1.996, p. 70-88.

MEDIANO, Catalina Martínez. Evaluación basada em critérios. In: Revista Ibero-americana de Educación Superior a Distancia. Madrid: UNED, vol. VII, nº 02, mayo 1995, p. 87-94.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá, EdUFMT, 1996: 75-94.

PAUL, Ross. Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir logros de una institución de enseñanza abierta. In RODRÍGUEZ, Estaquio Martín e QUINTALLÁN, Manuel Ahijado (Coord). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, p.43-60.

PERALTA, Filogonio Sánchez. Asesoría y evaluación de los aprendizajes en sistema educativo a distancia. In: *Revista Iberoamericana de educación Superior a Distancia*. Madrid, UNED, vol. VII, nº 02, mayo 1995, p. 65-68.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem Sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1993, p. 171-191.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (Org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1993, p. 15-76.

SHALE, Dong. Toward a Reconceptualization of Distance Education. In MOORE, Michael e al. *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990, p.333-343.

SILVA, Tomaz Tadeu. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. In: *Em Aberto*, Brasília: ano 9, n. 46, abr/jun.1990, p. 23-48.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Planejamento da Avaliação Escolar*. IX Encontro de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, maio de 1999.

## **NOTAS:**

1. Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e Coordenadora do Núcleo de Educação Aberta e a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso.