

**Autores | Authors**

**JONATHAN ROSA MOREIRA\***  
jonathanmoreira@gmail.com

**JEFFERSON B. PEREIRA RIBEIRO\*\***  
jeffersonbruno12@gmail.com

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DA REDE E-TEC DO CAMPUS SAMAMBAIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA*****SOCIAL REPRESENTATION OF LEARNING EVALUATION FOR STUDENTS OF THE E-TEC NETWORK OF THE SAMAMBAIA CAMPUS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA***

**Resumo:** A avaliação da aprendizagem, sob uma perspectiva inclusiva, é um procedimento muito importante em qualquer proposta pedagógica, seja na modalidade de ensino presencial ou em Educação a Distância. O objetivo deste estudo é caracterizar a representação social da avaliação da aprendizagem, sob uma perspectiva sociointeracionista, considerando as percepções de estudantes de cursos da Rede E-Tec, mediado em modalidade de ensino em Educação a Distância, do *campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília. Para tanto, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa com o uso da técnica de associação livre de palavras. Percebeu-se que ainda há forte influência das concepções pedagógicas tradicionais que direcionam o significado de avaliação de aprendizagem para o público pesquisado.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Sociointeracionismo; Educação a distância

**Abstract:** *The assessment of learning, from an inclusive perspective, is a very important procedure in any pedagogical proposal, either in the face-to-face or in Distance Education modality. The aim of this study is to characterize the social representation of learning evaluation, from a socio-interactionist perspective, considering the perceptions of students of courses of the Rede E-Tec, mediated in the mode of teaching in Distance Education, at Samambaia campus of Instituto Federal de Brasília. Therefore, a qualitative methodological approach was chosen with the use of the free word association technique. It was noticed that there is still strong influence of the traditional pedagogical conceptions that direct the meaning of evaluation of learning to the researched public.*

**Keywords:** *Learning evaluation; Sociointeractionism; Distance Education*

**INTRODUÇÃO**

A avaliação da aprendizagem é um processo que tem o seu sentido construído a partir da sua articulação com um projeto político pedagógico e, conseqüentemente, com um plano de curso. Espera-se, então, que seja um ato transformador, colaborativo, inclusivo e que promova a construção de conhecimentos tanto para os estudantes quanto para os docentes, pois viabiliza a mediação de conteúdos, práticas e reflexões sobre o quê e o porquê se avalia. Espera-se esta perspectiva formativa para a avaliação da aprendizagem tanto para a modalidade de ensino presencial quanto para a Educação a Distância (EAD). Entretanto, percebe-se que, em muitos casos, a avaliação é aplicada apenas como um instrumento classificatório de medição e

de julgamento.

A avaliação em modalidade de ensino em EAD enfrenta desafios que perpassam àqueles normalmente encontrados nos processos de ensino e aprendizagem, em decorrência de suas idiossincrasias. A própria legislação atribui o caráter muito tradicional e voltado para uma lógica “presencialista” à avaliação quando estabelece diretrizes pautadas no “cumprimento de atividades programadas; e realização de exames presenciais” (BRASIL, 2005).

Considerando que a avaliação, quando entendida e praticada como um processo formativo e reflexivo, pode promover a aprendizagem, resta o desafio de entender como trabalhar estes aspectos na EAD. Por outro lado, naturalmente, a EAD é um rico espaço de interação e, relacionando-se à teoria de aprendizagem de Vygostky (1988), há a perspectiva da aprendizagem como resultado da interação entre estudantes e professores, em um movimento recíproco que constitui o conhecimento e, conforme Coracini (2005), interagir pressupõe também um sujeito cartesiano, racional, universal, que almeja o autocontrole, o controle de seu dizer e o controle do outro, na medida em que, pelas marcas linguísticas, crê imprimir a sua vontade e a sua intenção.

Tratando de uma perspectiva para Educação a Distância, para Neder (1996), os sistemas de tutoria em EAD trazem outros elementos aos atos avaliativos, como o próprio processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os materiais didáticos e recursos instrucionais, sistema de tutoria em si e a avaliação do curso. Cada um destes elementos representa uma importância nas dimensões que competem. É na avaliação da aprendizagem que enfoca este estudo, pois, nesse movimento de interação, participação e colaboração mediado por tecnologias educacionais a interação é agente de aprendizagem e a tecnologia por si só não encontra seu sentido como meio do processo de ensino e aprendizagem. Como afirmaram Moran, Masetto e Behrens (2006, p.14),

Nós esperamos que a tecnologia - teoricamente mais participativa, por permitir a interação - faça as mudanças acontecerem automaticamente. Esse é um equívoco: ela pode ser apenas a extensão de um modelo tradicional. A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, a participação real. O importante é mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. Para mim, a tecnologia é um grande apoio de um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida.

A avaliação em EAD tem feito referência a uma modalidade educacional integrada às mais diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Trata-se, então, de um discurso ao qual nem todos participam. Quando há discussões sobre a concepção pedagógica que está por trás da avaliação, não se tem levado em consideração, inclusive, o que os estudantes pensam sobre o ato avaliativo, inserindo-os como agentes ativos neste processo.

Com base nesta perspectiva, além do enfoque no processo de avaliação da aprendizagem, este estudo ainda se delimita à base teórica da concepção pedagógica sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que ele destaca as relações de desenvolvimento cognitivo a partir da vivência com o meio e da interação com os agentes que nele estão. Isso incita o pressuposto de que se os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços de natureza interativa, se seus atos avaliativos forem entendidos como processuais e formativos, podem corresponder a espaços de construção de conhecimento e aprendizagem significativa. Releva-se, ainda, a importância de entender qual é a percepção dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem, de modo a promover a reflexão sobre o fazer pedagógico transformador e inclusivo.

Ao se construir modelos pedagógicos para a EAD é relevante pensar que sua base precisa estar fundamentada em processos de aprendizagem que visem métodos ativos e pedagogia renovada, de modo a promover a aprendizagem significativa, colocando os estudantes como protagonistas de seu saber. Nesse sentido, a própria natureza da EAD pode incitar a autonomia dos estudantes, pois tem atributos de interação social, alimentados pela participação e pela colaboração.

O objetivo deste estudo foi caracterizar a representação social da avaliação da aprendizagem, sob uma perspectiva sociointeracionista, considerando as percepções de estudantes de cursos da Rede E-Tec, mediado em modalidade de ensino em EAD, do *campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília.

O estudo foi motivado pela oportunidade em dar voz aos estudantes, no sentido de entender qual é a importância e o que representa a avaliação da aprendizagem, de modo a abrir espaços para novas discussões sobre a prática docente em cursos mediados em modalidade de ensino em EAD, mais especificamente no que se refere às atividades avaliativas. Isso porque, após consultar o Portal de Periódicos da CAPES/CNPq e a base do Google Acadêmico, e encontrar trabalhos como os de Goldberg (1980), Cunha e Fernandes (1994), Ludke e Salles (1997), dentre outros que tratam da avaliação como processual, reflexiva e formativa, percebe-se que ainda há espaços para estudos que tratem do processo

de avaliação para a educação profissional, sobretudo, com enfoque no estudante.

A abordagem metodológica desta pesquisa vem ressaltar os conhecimentos que podem ser aplicados com as finalidades de descrição e explicação, pois se pretende participar de espaços colaborativos em EAD, de modo a observar a realidade e a prática de processos de ensino e aprendizagem, estimulando reflexões com base em revisão da literatura relativa ao planejamento, implementação e gestão da EAD. Para tanto, foi realizada uma etapa metodológica que visou à análise subjetiva às perspectivas de estudantes de curso da Rede E-Tec mediado em modalidade de ensino em EAD sobre os atos avaliativos que vivenciam. Para tanto, foi utilizada a técnica de associação livre de palavras (RAPAPORT, 1965), que permite a apreensão de elementos que se complementam de modo a relevar a representação social de determinados objetos por meio de sua evocação (NÓBREGA; COUTINHO, 2003). A representação social é uma forma de explicar fenômenos a partir de uma perspectiva coletiva, mas respeitando a individualidade dos respondentes. Ou seja, qual é a simbologia que o fenômeno representa para a pessoa.

As representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados. (MOSCOVICI, 2007, p.58)

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado em formato eletrônico em ambiente compartilhado e, durante 20 dias, contou com a participação de 61 respondentes, estudantes dos cursos da Rede E-Tec do *campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília. Os dados coletados foram tabulados e os gráficos foram elaborados por meio de planilha eletrônica, Microsoft Excel.

Os pressupostos teóricos foram fundamentados a partir da revisão de literatura científica e específica da área, que envolvia o objeto deste estudo. Tais obras foram recuperadas de bases de dados científicos, sobretudo Google Acadêmico que já indexa outras bases terciárias e de acesso aberto.

## TEORIAS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

É maiúscula a importância da tutoria para a motivação, sensibilização, buscas ativas e condução das salas virtuais. Entretanto, a tutoria está cada vez mais especializada nos conteúdos e em suas variadas formas de mediação. Há uma compreensão de que a prática pedagógica contemporânea não consista apenas em apresentar uma soma de fatos conhecidos, mas de mediar a aprendizagem independente da formação e informação científica disponível, de modo a desenvolver no educando fundamentos do pensamento crítico-reflexivo que impulsionem o seu desenvolvimento (DAVIDOV, 1998).

Segundo Vygotsky (2001), os estudantes ainda têm permanecido sobre os ombros de seus professores e visto tudo lá de cima, sob a perspectiva dos próprios professores. É preciso, portanto, conferir autonomia aos estudantes de forma a fazê-los experimentar vivências que contribuam para a sua formação e desenvolvimento cognitivo. Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 1999).

Ainda há uma estigmatização sobre os sistemas de tutoria em EAD. Talvez isso seja reflexo dos cursos que outrora eram tratados de maneira estática, unidirecional e sem proposta pedagógica bem definida. De fato, o que se espera é a aprendizagem significativa, considerando os estudantes como seres essencialmente sociais. Na perspectiva de Wallon (1986), as pessoas se desenvolvem por meio da coesão de reações, atitudes e sentimentos que as emoções são capazes de realizar, individualmente, e em grupo.

A relação de tutoria com a prática docente pode variar em função da concepção e do planejamento do curso em modalidade a distância. Ocorre que, tanto pode ser dada autonomia à tutoria, conferindo-lhe oportunidades de utilizar de seus conhecimentos para aplicação da prática pedagógica, quanto sua ação pode ser mais padronizada. Em todos os momentos a tutoria é docente, porque exige habilidades e desenvolvimento de saberes mútuos, promovendo a comunidade discente ao conhecimento. Ou seja, espera-se um movimento de apropriação e significação para o processo de desenvolvimento dos educandos e do próprio docente, considerando diferentes condições e contextos, e envolvendo o domínio de métodos e formas gerais de atividade mental (RENSHAW, 2015).

Analogicamente, percebem-se espaços para pensar a EAD a partir do que se espera da docência presencial atual, na qual os processos de ensino são conduzidos, principalmente, sob metodologias ativas, colocando a comunidade discente como responsável e agente principal do seu saber. Como dissertou Santos (2012), para a educação a distância, o formador é, portanto, um aprendiz em formação, pois trata-se de um período embrionário em que surgem muitas possibilidades, e não há um caminho pré-determinado a ser seguido, considerando que cada público possui realidades e necessidades distintas.

Os sistemas de tutorias em ambientes virtuais de aprendizagem são muito importantes e envolvem ações e procedimentos para a democratização da modalidade de ensino a distância, de modo a reduzir as "distâncias" entre o estudante, os docentes, e as práticas pedagógicas e administrativas. Tal democratização do ensino poderia ser resultado de uma atuação marcante e motivadora da tutoria, de modo a conferir autonomia e protagonismo aos estudantes. Esse movimento impacta nas áreas acadêmicas, pedagógicas e administrativas dos cursos ofertados em modalidade de ensino em EAD. No que se refere aos aspectos pedagógicos, a avaliação da aprendizagem, por exemplo, quando planejada considerando o enfoque sociointeracionista aponta para um espaço de inclusão onde a educação deve atender a todos, colocando o estudante como centro deste processo e proporcionando a cooperação, a solidariedade, o respeito e a valorização das diferenças.

Essa valorização das diferenças e o respeito à diversidade ainda são desafios que envolvem todos os âmbitos sociais (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Atuar com esta proposta inclusiva nos sistemas de gestão escolar pode contribuir, também, para entender a questão da evasão escolar, uma vez que esta problemática envolve aspectos objetivos e subjetivos da realidade acadêmica.

Assim, para propor novos modelos pedagógicos consoantes à democratização do ensino e educação inclusiva, é preciso repensar modelos, neste caso, dos cursos em modalidade de ensino em EAD, justificando-os sob a perspectiva de teorias de aprendizagem que visem o desenvolvimento humano em sua completude. Nesse sentido, a construção de conhecimentos contará com o respeito às diferenças, contexto social e com as emoções, que são elementos que impactam e são impactos por atividades pedagógicas como interação, letramento, avaliação, planejamento e que influenciam na qualidade, na oferta e na escolha por cursos em EAD.

Nos processos de ensino e aprendizagem em EAD, é preciso conferir autonomia aos estudantes de forma a

fazê-los experimentar vivências que contribuam para a sua formação e desenvolvimento cognitivo. Considera-se que a sociedade deve ser um espaço inclusivo e que a educação deve atender a todos, colocando o estudante como centro deste processo e proporcionando a cooperação, a solidariedade, o respeito e a valorização das diferenças.

Desse modo, revitaliza-se o compromisso do professor diante dos estudantes de todos os níveis socioculturais ao concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhes oferece, assumindo compromisso pedagógico diante das diferenças individuais (HOFFMANN, 2014, p.55).

O conceito de mediação enquanto relação da pessoa com o mundo e com outras pessoas, e que é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, demandam a nossa sensação, percepção, atenção, memória, entre outras. Há, então, indicação de que a mediação possui elementos básicos, como o instrumento e signo. Nesse aspecto, Estabel, Moro e Santarosa (2006) fazem uma relação com a concepção de Vygotsky em sua comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, que ele chama de instrumentos psicológicos, que tem a função de auxiliar a pessoa nas suas atividades psíquicas, portanto internas ao indivíduo.

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem é uma relação qualitativa sobre o processo de ensino e aprendizagem que apoia o professor a refletir sobre o seu trabalho. Libâneo (1991, p.196) apontou a avaliação como um processo de ensino que, por meio da verificação e qualificação de resultados, visa "determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisão em relação às atividades didáticas seguintes".

Desta forma, torna-se relevante entender qual é a interpretação dos estudantes sobre o que é a avaliação de aprendizagem e o impacto disto para a sua formação enquanto acadêmicos. Para tanto, pode-se, inclusive, relacionar os tipos de aprendizagem, conexões de currículo e valor agregado que perpassam a vivência entre professores e estudantes, como apresentado no Quadro 1 (ROCHA, 2012):

**Quadro 1: Aspectos relevantes para a EAD (avaliador e avaliado)**

<b>Tipos de aprendizagem</b>	Aprendizagem significativa (Ausubel) Zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky) Processo de assimilação e acomodação (Piaget) Psicologia cognitiva (Ausubel) Socioconstrutivismo (Piaget e Vygostky)
<b>Conexões de currículo e valor integrado</b>	Básico: até a web 2.0 (qualificação profissional) Avançado: a partir da web 3.0 (interatividade, cooperação, autonomia, humanização) Apoio pedagógico e andragógico
<b>Vivência</b>	Metodologias ativas Ciclo de aprendizagem vivencial (Kolb) Manipulação de mídias e tecnologias educacionais Contextos e realidades Diagnóstico da aprendizagem Desempenho pedagógico e andragógico

Fonte: Adaptado de Rocha (2012).

Villas Boas (2006), considerando concepções pedagógicas tradicionais e renovadas, trata da avaliação da aprendizagem sob dois enfoques: (i) o somativo, que classifica os estudantes; e (ii) o formativo, que promove a aprendizagem dos estudantes. O primeiro enfoque valoriza o mérito e segrega os fracos dos fortes, em função da nota atribuída aos estudantes; tem caráter punitivo e incita a exclusão. O segundo enfoque conduz à inclusão, pois promove a aprendizagem tanto dos estudantes quanto do professor, considerando diferentes estilos de aprendizagem, experiências e vivências prévias e valorização do processo de avaliação como um todo.

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real (GIUSTA, 1985, p.26).

A racionalidade técnica dos padrões, baseados na concepção da psicologia behaviorista elevou-se à educação e baseou a aprendizagem medida por testes que

bonificava os acertos e punia os erros (FREITAS, 2011). Mesmo com sua prática iniciada no Brasil no final do século XIX (PEREIRA, 2012), a avaliação somativa, tão tradicional e ainda presente na cultura escolar brasileira, reduziu a avaliação a “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2009, p.177).

O próprio texto usado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é excludente quando apresenta os termos “menor rendimento” (BRASIL, 1996), que carrega o viés produtivista que conjuga o desempenho escolar à nota, assim como a recuperação volta-se ao valor atribuído à nota e não à qualidade da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos, quando pensados isoladamente, reproduzem o exame e justificam os atos avaliativos conservadores nas quais há predominância da classificação e do mérito.

**INDUTORES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Os instrumentos avaliativos podem ser transformadores quando são vistos como elementos inseridos no processo de avaliar como um todo, envolvendo planejamento, observação, constatação, reflexão e reação da prática docente. Assim, o processo avaliativo inclusivo estimula discussões construtivas e releva o erro co-



mo um resultado natural e possível e importante fonte de aprendizagem, como sugeriu Piaget (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Christofari (2012, p.14) ensaiou a avaliação como instrumento de inclusão escolar que possibilita “romper a visão simplificadora do ato pedagógico e reconhecer o outro como um aluno em potencial”. Para a autora, ter a avaliação como um instrumento de inclusão escolar, implica em compreendê-la como um processo mediador na construção curricular, no fazer pedagógico, e na adequação das intervenções à cada situação.

O diagnóstico e o *feedback* são importantes aliados da avaliação formativa pois fornecem informações sobre as atividades realizadas em sala de aula e levam à autoavaliação docente e discente (VILLAS BOAS, 2006). A partir destas informações, é possível desenvolver habilidades, atitudes e valores que permeiam a realidade das pessoas, diferenciando os fatores inatos dos processos de maturação e que, considerando a perspectiva de Vygotsky, aponta para a influência sócio-histórica, envolvendo a interação social e a interdependência entre as pessoas para que a aprendizagem ocorra (OLIVEIRA, 1995). Rocha (2012) levantou alguns aspectos que perpassam a avaliação sob dimensões práticas e de resultados, de modo a fortalecer os fundamentos teóricos à relação de interação entre professores e estudantes em salas virtuais (Quadro 2).

#### Quadro 2: Aspectos relevantes para a EAD (avaliador e avaliado)

<b>Avaliação Visão Prática</b>	Reativa: satisfação ou insatisfação De aprendizagem: nível de assimilação e acomodação De comportamento: intra e interpessoal De competência: intervenção e autonomia
<b>Avaliação e Resultados</b>	Indicadores de aceitação e boas práticas Indicadores de desempenho e conformidades Indicadores de desenvolvimento intelectual e autonomia Indicadores de destreza mídia/tecnologia Sistema integrado de decisões

Fonte: Adaptado de Rocha (2012).

Ainda assim, Primo (2005) questiona o que se espera desenvolvimento de competências em EAD, quando há pouca reflexão sobre os atos que avaliam os conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo que os docentes possam estabelecer estratégias individualizadas e que se adaptam às particularidades de cada estudante. Para romper este paradigma, Silva (2006) sugeriu uma mudança de postura docente, saindo da concepção pedagógica tradicional, e repensando suas práticas em função das novas tecnologias que redimensionam o fazer docente, promovendo a aprendizagem.

Resende (2005), ao analisar as possibilidades provenientes das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, percebeu a presença de teorias sociointeracionistas fundamentando a EAD, e destacou Vygotsky, uma vez que ele se preocupa essencialmente na interação social para o desenvolvimento humano. Para a autora, o desenvolvimento das funções psicológicas é influenciado pelo meio social e a construção do conhecimento é resultado das interações sociais. Tal constatação vai contra as práticas da pedagogia tradicional, com o docente como centro do saber e a forma vertical do ensino com valorização à técnica e à memorização, sem respeito às experiências e vivências dos estudantes.

#### AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS SOCIOINTERACIONISTAS

Existem concepções teóricas e pedagógicas que correlacionam a atividade horizontal de ensinagem ao completo desenvolvimento cognitivo, envolvendo afetividade, interação social e cooperação, e, nesses aspectos, podem-se perceber influências de Wallon, Vygotsky e Piaget, respectivamente. Gadotti (2000), por exemplo, apontou o desenvolvimento integral da pessoa como resultado da associação de múltiplos fatores, tais como a inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Trata-se de ressignificar a prática pedagógica de modo a encontrar equilíbrio, com vistas à novas propostas metodológicas que trazem consigo conceitos de processos mais dinâmicos, comunicativos, cooperativos, interativos em rede e de maneira mais social.

Gadotti (2000), por exemplo, apontou o desenvolvimento integral da pessoa como resultado da associação de múltiplos fatores, tais como a inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Assim, seguindo as concepções teóricas e pedagógicas dos três teóricos propostos (Wallon, Vygotsky e Piaget), como seria um modelo de tutoria que promovesse a aprendizagem colaborativa, com proposta pedagógica que valorizasse as relações sociais, aspectos emocionais e contribuísse para as boas práticas da EAD e para a manutenção da gestão escolar, no sentido da interação, participação, retenção e fidelização de estudantes?

Buscam-se, então, outras perspectivas teóricas que corroborem aos modelos pedagógicos com foco em todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (gestores, docentes, tutores e estudantes) em modalidade de ensino a distância, enquanto seres sociais. Parte-se, então, do entendimento sobre qual é o papel destes atores para o desenvolvimento de aprendizagem ativa e significativa e que possa desenvolver diferentes competências para os estudantes.

Reforçando esta perspectiva, Pezzini, Grings e Mallmann (2001), com o conceito de sociedade em rede, apontam a importância da sociedade centrada na educação como um todo, quando há apreensão do conhecimento partindo de uma concepção construtivista que se baseia nas teorias, neste caso, de Piaget. Ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre a partir de suas interações com o meio e que o conhecimento é resultante da ação do sujeito sobre o meio, de forma organizada, estruturada e que permite experimentação e explicação. Neste princípio que se baseiam um modelo de EAD, com vistas ao olhar crítico, à motivação e o ensino em um processo de transformação, primando pelo modelo pedagógico que permita a discussão e valorize o debate, e a compreensão do modo como o conhecimento é construído. Sendo assim, esta construção se dá por aprendizagens coletivas e colaborativas com vivências em seu meio.

Ocorre, então, que a relação de afetividade pode ser um aspecto determinante para garantir a permanência dos estudantes nos espaços escolares. Conforme Wallon (1986), a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um.

### PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA REDE E-TEC SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considerando os resultados que configuram os aspectos demográficos, conforme Quadro 3, a média de idade dos estudantes foi 33 anos e a maioria, 78%, do sexo masculino. Aproximadamente 40% dos estudantes trabalham, sendo, destes, a grande maioria composta por estudantes do sexo masculino. A maioria dos estudantes nunca havia feito algum curso em modalidade de ensino em EAD anteriormente. Dos que fizeram, metade é do sexo feminino. Quando perguntado se o estudante já reprovou em alguma componente curricular, apenas 11% responderam que sim, sendo a grande maioria do sexo masculino.

**Quadro 3: Aspectos demográficos dos participantes da pesquisa**

Sexo	Qtd	%	Idade média		33	
Masculino	48	78,69				
Feminino	13	21,31				
Trabalha?			Mulheres		Homens	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	24	39,34	6	25	18	75
Não	37	60,66	7	18,92	30	81,08
Já realizou outros cursos em EAD?						
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	20	32,79	10	50	10	50
Não	41	67,21	3	7,32	38	92,68
Já reprovou em alguma componente curricular?						
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	7	11,48	1	14,29	6	85,71
Não	54	88,52	12	22,22	42	77,78

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do instrumento de pesquisa foi apreender a representação social que os estudantes têm sobre a avaliação da aprendizagem. A representação social, neste caso, foi o resultado da aplicação da técnica de associação livre e palavras, evocando-se a questão “para você, o que é avaliação da aprendizagem?”. No primeiro momento, cada participante teve de relacionar as quatro primeiras palavras que lhe vieram quando ouviram a evocação e o resultado está apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4: Quatro palavras mais relevantes para representar avaliação da aprendizagem**

Respostas	Ocorrência	%
Aprovação	39	16,0
Nota	37	15,2
Ruim	29	11,9
Estudo	27	11,1
Fixação	18	7,4
Avaliação	16	6,6
Classificação	15	6,1
Leitura	13	5,3
Desnecessária	13	5,3
Prova	11	4,5
Mérito	10	4,1
Aprendizagem	8	3,3
Disputa	4	1,6
Castigo	3	1,2
Punição	1	0,4
TOTAL	244	

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta a distribuição de 244 respostas às palavras registradas pelos estudantes. Considerando sua proporcionalidade, as quatro palavras mais expressivas para os estudantes representarem a avaliação da aprendizagem são “aprovação”, “nota”, “ruim” e “estudo”, que, juntas, somam mais de 50% das respostas. Ressalta-se que, para os estudantes pesquisados, a avaliação enquanto aprendizagem soma apenas 3,3% neste primeiro questionamento. Este primeiro resultado aponta para a perspectiva da avaliação somativa que é meritória e classificatória (VILLAS BOAS, 2006). No segundo passo, cada estudante teve de escolher, dentre as quatro palavras que relacionaram, as três mais relevantes (Quadro 5).

**Quadro 5: Três palavras mais relevantes para representar avaliação da aprendizagem**

Respostas	Ocorrência	%
Aprovação	35	19,1
Nota	30	16,4
Estudo	23	12,6
Ruim	19	10,4
Avaliação	16	8,7
Classificação	14	7,7
Fixação	13	7,1
Leitura	9	4,9
Prova	8	4,4
Aprendizagem	8	4,4
Desnecessária	5	2,7
Mérito	3	1,6
Disputa	0	0,0
Castigo	0	0,0
Punição	0	0,0
TOTAL	183	

Fonte: Dados da pesquisa.



O Quadro 5 apresenta a distribuição de 183 respostas às palavras registradas pelos estudantes, apontando apenas para as três mais importantes sob a perspectiva deles. Considerando sua proporcionalidade, as três palavras mais expressivas para os estudantes representarem a avaliação da aprendizagem são “aprovação”, “nota”, “estudo”, esta última se apresenta mais importante do que a palavra “ruim”, quando se especifica mais o instrumento de pesquisa. As três palavras mais significativas, juntas, somam 50% do total de respostas. As palavras “estudo”, “leitura” e “aprendizagem” somam 21% do total de respostas. Assim, é razoável pensar que também há indícios de entendimento da avaliação de aprendizagem como um ato formativo com o objetivo de promover e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, reorientando os percursos da própria aprendizagem (FERNANDES, 2006).

O terceiro e último passo consistiu na escolha da palavra mais significativa dentre as três definidas no passo anterior. Ou seja, entende-se que esta palavra, para o grupo estudado, é a representação social de avaliação de aprendizagem. Logo, avaliação de aprendizagem para os 61 estudantes pesquisados da Rede E-Tec significa “nota”, com 19,7%. Cabe ressaltar que “estudo”, “aprendizagem” e “leitura”, que figuram terceira, quarta e quinta posições, respectivamente, juntas somam cerca de 40% (Quadro 6).

#### Quadro 6: Representação social da avaliação da aprendizagem

Resultados	Ocorrência	%
Nota	12	19,7
Aprovação	11	18,0
Estudo	9	14,8
Aprendizagem	8	13,1
Leitura	7	11,5
Ruim	6	9,8
Avaliação	4	6,6
Prova	3	4,9
Fixação	1	1,6
Classificação	0	0,0
Desnecessária	0	0,0
Mérito	0	0,0
Disputa	0	0,0
Castigo	0	0,0
Punição	0	0,0
TOTAL	61	

Fonte: Dados da pesquisa.

A representação social de avaliação de aprendizagem para o grupo pesquisado é “nota”. Tal constatação pode ser ainda resultado da cultura meritória e excludente que caracterizou o ato de avaliar no Brasil, considerando a sua história da educação. O tipo de avaliação mais presente nas componentes curriculares dos cursos pesquisados é a prova, talvez pela ocorrência, em grande parte, de conteúdo do tipo conceitual. A utilização de relatórios técnicos também é muito corrente e a metodologia de aprendizagem, em alguns casos, prevê trabalhos em grupos, pois os cursos técnicos tem conteúdos procedimentais que se apropriam da prática para a sua consecução.

Possivelmente, a EAD, que é uma modalidade de ensino mais recente, tenha herdado esta forma de avaliar porque esquema histórico do sistema de ensino brasileiro é norteador pela herança cultural, pelo desenvolvimento econômico e pela organização política. Essa combinação histórica configura o formato da educação brasileira e é responsável por parte dos problemas educacionais atuais, pois ainda há resquícios de uma visão positivista de que a educação está acima do bem e do mal e que por isso não precisa estar vinculada à sociedade, economia e à política. Retomando a reflexão de Rocha (2012), a avaliação em EAD assume desafios maiores aos processos de ensino e aprendizagem por conta de seus próprios atributos.

O que se espera hoje é que a educação seja baseada em política e por isso tenha valores fixados que subsidiem a construção da escola, como a percepção de ser para todos. Este enfoque tem sido viabilizado pelos programas

e políticas implementados que visam democratizar o acesso à educação, modificando formas de acesso, estimulando cotas para compensar prejuízos históricos de determinados seguimentos sociais e ampliam a oferta, com aumento de número de vagas e instituições de educação pública.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem precisa ser inclusiva, ou seja, independente da modalidade de ensino, como sugeriu Vilas Boas (2006, p.77), “contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória”.

Há, ainda, a perspectiva de atribuir qualidades interativas ao processo avaliativo, reconhecendo a teoria da aprendizagem de Vygotsky, que considera que o conhecimento é resultado da interação nos diversos ambientes. Martins et al. (2006) provocam esta reflexão quando tratam da avaliação em EAD como processual, objetivando a aprendizagem significativa. Para tanto, há a possibilidade do uso de recursos como fóruns de discussão, diários de bordo, tecnologias de comunicação síncrona, entre outros. Qualquer que seja o recurso utilizado, a aprendizagem pode ser o resultado da interação entre os docentes, os estudantes e os conhecimentos prévios, experiências e vivências ambos. Conforme Vygotsky (2001, p.44)

Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

A avaliação da aprendizagem assume, então, objetivos que promovem a interação e acompanham o nível de entendimento acerca do conteúdo mediado, bem como a verificação de espaços de melhoria da prática docente, avaliação da qualidade dos comandos das questões, revisão e reforço de conteúdos, além de aprimorar a aprendizagem e garantir espaços para que os estudantes possam questionar e entender o porquê de suas respostas.

## CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi tentar incluir o ponto de vista de estudantes nas discussões sobre avaliação de aprendizagem, ao verificar qual a representação social deste processo para eles. Pode-se perceber que, para o grupo de estudantes que participaram da pesquisa, a avaliação da aprendizagem significa nota.

Talvez, associar avaliação à nota seja reflexo da preocupação maior em cumprimento satisfatório às componentes curriculares, em detrimento do processo avaliativo como um todo, que poderia objetivar a aprendizagem em todos o seu percurso.

Associado à nota, outros aspectos reforçam que ainda há características de concepções pedagógicas tradicionais nos espaços acadêmicos, tais como classificação, fixação e até mesmo punição. Por outro lado, percebe-se também que há um movimento à prática pedagógica renovada, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem inclusivo e democrático, pelo menos, aos estudantes que associaram o estudo, a aprendizagem e a leitura à avaliação.

Ainda existem muitos desafios à prática pedagógica e isto envolve, dentre outros fatores, formação docente e incentivo institucional. Independente da modalidade de ensino, há espaços para que os processos educativos, sob as suas dimensões administrativas e acadêmicas, sejam repensados de forma a estabelecer a aprendizagem significativa. Tal perspectiva aponta para uma prática pedagógica que confere autonomia aos estudantes. Este desafio é potencializado quando o enfoque está nos cursos mediados em modalidade de ensino em EAD devido à sua própria natureza que incita a distância.

Entretanto, os processos de ensino e aprendizagem em EAD estão cada vez mais profissionalizados e a professoralidade nesta modalidade tem sido repensada e estimulada. Isso significa que a EAD tem assumido papel de destaque no cenário educacional, pois, com o suporte de recursos tecnológicos e objetos de aprendizagem cada vez mais sofisticados, abre verdadeiros espaços de interação, aprendizagem significativa e autonomia dos estudantes.

Não se pretendeu aqui esgotar as discussões sobre este processo que é tão importante para a educação e para a formação dos estudantes, que é a avaliação. Pelo contrário, apenas inicia-se a conversa sobre o assunto, considerando que, além das teorias de aprendizagem, dos altos estudos científicos e acadêmicos, e das referências autorais, há um agente que precisa ser ouvido e que suas percepções precisam ser ressaltadas ao se pensar a educação, independente do nível e da modalidade de ensino. Este agente é o próprio estudante avaliado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em 05 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em 05 jun 2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. In: **IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

CORACINI, M. J. R. F. **Interação e sala de aula**. Calidoscópio. v.3, n.3, p.199-208, 2005.

CUNHA, M. I.; FERNANDES L. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento**. In: Anais VII En-dipe, Goiânia, 1994.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1998.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Ambientes virtuais de aprendizagem e a formação em EAD das PNEES com limitação visual: um estudo de caso utilizando ferramentas de interação. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**. v.4, n.1, 2006.

FERNANDES, Domingos. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p.21-50, 2006.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Seminário de Educação Brasileira**, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. v.14, n.2. São Paulo, 2000.

GIUSTA, A. da S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1, p.24-31, 1985.

GOLDBERG, M. A. Avaliação educacional: medo e poder. **Educação e Avaliação**. São Paulo: Cortez, p.96-117, 1980.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, 192p.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

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

LUDKE, Menga, SALLES, Mercedes M. Q. Porto. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise B. C., MOROSINI, Marília. (Org.) **Universidade Futurante – produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MARTINS, Janae G. OLIVEIRA, Jeane C. CASSOL, Marlei P. SPANHOL, Fernando J. Usando interfaces online na avaliação de disciplinas semipresenciais no ensino superior. In.: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo. Loyola, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12.ed. Campinas: Papyrus, 2006, p.12-17.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

NEDER, Maria Lúcia C. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 75-94.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PEREIRA, Márcio Fernandes. **Avançando na eficiência de políticas públicas: a avaliação de programas governamentais nos Estados Unidos**. Argamentum. Vitória. v.4, n.1, p.72-90, 2012.

PEZZINI, Anete Amorim; GRINGS, Eliane Schlemmer; MALLMANN, Marly Terezinha. Processo cooperativo

interdisciplinar de construção de programa de capacitação de professores do ensino superior em EAD. **Colabor@ - Revista Digital da CVA**. v.1, n.1, 2001.

PRIMO, Lane. **Avaliação de competências em cursos de ead**: relato de experiência. Boletim Técnico do Senac, v. 31, n. 3, p. 62-77, set./dez. 2005.

RAPAPORT, D. **Testes de diagnóstico psicológico**. Buenos Aires: Paidós, 1965.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

RENSHAW, Peter. D. The sociocultural theory of teaching and learning: Implications for the curriculum in the Australian context. **22nd Annual Conference of the Australian Association for Research in Education**, Deakin University, Geelong, 1992. Disponível em: < <http://www.aare.edu.au/data/publications/1992/rensp92291.pdf>>. Acesso em 30 jun 2016

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. Fundamentos teórico-pedagógico para EAD. Associação Brasileira de Educação a Distância. **XII Congresso Internacional de Educação a Distância**, Florianópolis, 2005. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Avaliação na EAD**: Estamos preparados para avaliar? 18 CIAED. São Luís, 2012

SANTOS, Pricila K. **Inclusão Digital de Professores**: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v.12, n.22, .75-90, 2006.

YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YOGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

## CURRÍCULOS

\* Pós-Doutorando em Ciência da Informação (Universidade Estadual de São Paulo, 2017); Doutor em Ciência da Informação (Universidade de Brasília, 2017); Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação (Universidade Católica de Brasília, 2011). Especializações: (i) Educação e Tecnologias para Educação a Distância (Universidade Cidade de São Paulo, 2011); (ii) Gestão de Processos Acadêmicos (Faculdade Projeção, 2013); (iii) Governança em TI (Universidade do Maranhão, 2009); (iv) Educação para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade (Universidade de Brasília, 2015); (v) Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (Universidade de Brasília, 2016); (vi) Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância (Universidade Federal Fluminense, 2016); Educação Inclusiva (2016). Graduações: (i) Licenciatura em Pedagogia (Faculdades Integradas da Terra de Brasília, 2010); (ii) Bacharelado em Sistemas de Informação (Faculdade Cenecista de Brasília, 2008); (iii) Licenciatura em Educação Profissional (Instituto Federal de Brasília, 2016)

\*\* Doutorado e Mestrado em Ciências Médicas (Universidade de Brasília); Especialista lato sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD (Universidade Federal Fluminense, 2016), Psicopedagogia e Educação Especial (Universidade Cândido Mendes, 2017), Tecnologia e Educação (Universidade da Cidade de São Paulo, 2012); Farmacologia (Universidade Católica Dom Bosco, 2011), Clínica Médica e Cirúrgica de Pequenos Animais (Universidade Federal de Lavras, 2012), Oncologia (Instituto Brasileiro de Educação e Saúde, 2012), Epidemiologia (Universidade Federal do Goiás, 2013); Biotecnologia (Universidade Estadual de Maringá, 2014), Letramento Informacional (Universidade Federal do Goiás, 2018); Graduado em Pedagogia (Faculdade Brasília, 2010); Medicina Veterinária (Faculdade Integradas da Terra de Brasília, 2010), Educação Profissional (Instituto Federal de Brasília, 2017)