



2272 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 08 - Educação Superior

AValiação DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI.

Vialana Ester Salatino - UCS - Universidade de Caxias do Sul
Andréia Morés - UCS - Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

Neste artigo contempla-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e Educação a Distância (EaD), com base em Boaventura de Souza Santos, acerca da universidade do século XXI, nas epistemologias do Sul e na ecologia de saberes. O objetivo é compreender as demandas do cenário educativo superior atual que permeiam a avaliação da aprendizagem e a EaD, a partir da pesquisa de mestrado "Práticas avaliativas na educação a distância no ensino superior". A fundamentação teórica embasou-se Santos (2011, 2009, 2006 e 1998), Saul (2017,2015), Hoffmann (1997,1994), Dias Sobrinho (2008) entre outros. A metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica (PAVIANI, 2009) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Considerando-se que o estudo é parcial, aponta-se, como resultado inicial, que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem e que a demanda de formação universitária pode ser verificada nesse processo avaliativo, visando formar pessoas críticas, emancipadas, ou, então, perceber que se atendeu apenas a demanda mercadológica: formação com foco no trabalho, tanto no ensino superior presencial quanto na EaD.

AValiação DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI.

RESUMO

Neste artigo contempla-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e Educação a Distância (EaD), com base em Boaventura de Souza Santos, acerca da universidade do século XXI, nas epistemologias do Sul e na ecologia de saberes. O objetivo é compreender as demandas do cenário educativo superior atual que permeiam a avaliação da aprendizagem e a EaD, a partir da pesquisa de mestrado "Práticas avaliativas na educação a distância no ensino superior". A fundamentação teórica embasou-se Santos (2011, 2009, 2006 e 1998), Saul (2017,2015), Hoffmann (1997,1994), Dias Sobrinho (2008) entre outros. A metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica (PAVIANI, 2009) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Considerando-se que o estudo é parcial, aponta-se, como resultado inicial, que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem e que a demanda de formação universitária pode ser verificada nesse processo avaliativo, visando formar pessoas críticas, emancipadas, ou, então, perceber que se atendeu apenas a demanda mercadológica: formação com foco no trabalho, tanto no ensino superior presencial quanto na EaD.

Palavras-chave: Educação Superior; Avaliação da Aprendizagem; Educação a Distância;

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e Educação a Distância (EaD), com base nas transformações que a educação superior vem sofrendo, e devido à expansiva oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Assim, visando compreender a educação superior, serviram de suporte os referenciais contendo os conceitos de universidade do século XXI, na ecologia de saberes e nas epistemologias do Sul de acordo com a concepção de Boaventura de Souza Santos (2011, 2009, 2006 e 1998).

Para discutir essa temática se faz necessário refletir sobre as mudanças inseridas no conceito de universidade e acerca da avaliação na EaD, além da avaliação da aprendizagem em si. Portanto, entende-se que existem diferentes práticas de avaliação e que esse ato, em si, tende a despertar reflexão sobre o que é adequado ou não avaliar. Pode ser difícil avaliar a aprendizagem, e na EaD isso se torna uma responsabilidade ainda maior dado que na avaliação, de modo subjetivo, mensura-se também a qualidade da educação a distância.

No processo de aprendizagem está inserida a avaliação cuja finalidade pressupõe a emancipação e a autonomia dos avaliados a partir dos conhecimentos por eles adquiridos. Refletir sobre isso é compreender concepções envolvidas, perceber processos e estabelecer boas práticas, e deve-se estar atento para não ser injusto ao avaliar.

Com base no exposto, estrutura-se o artigo a partir dos seguintes itens: contextualização sobre educação superior e universidade; explanação sobre o contexto avaliativo na educação superior e na educação a distância e, posteriormente, a conclusão do artigo.

Educação Superior submetida ao conceito de Universidade

No presente estudo optou-se tomar por base as referências de Boaventura de Souza Santos (2011, 2009, 2006 e 1998) para fundamentar os princípios sobre educação superior e universidade, considerando-se o vasto conhecimento do autor sobre a temática investigada.

Cientes de que a educação superior contribui para a formação de cidadãos críticos, politizados, democráticos e participativos, na condição de sujeitos ativos e reflexivos, torna-se essencial pensar sobre a finalidade da universidade no século XXI, e sobre seu papel diante da formação do cidadão, do pesquisador por ela preparado e na qual atua. Isto porque as universidades contribuem para a formação das novas sociedades e, conseqüentemente, da história humana.

As universidades são produtoras de conhecimento e tecnologia, mas também precisam sobreviver, necessitam de investimentos. Os recursos financeiros para as universidades, centros universitários e outras instituições de ensino públicas são cada vez mais escassos e, por esse motivo, o governo destina parte de suas obrigações para com a universidade à iniciativa privada. Logo, "o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos" (SANTOS, 2011, p.20), e em muitos casos, representam a venda do conhecimento científico e tecnológico. Desse modo, o ciclo continua e a demanda de diferenças sociais causadas pela visão capitalista permanece em cena.

Nesse âmbito, estão as tecnologias, produzidas por meio do conhecimento científico e utilizadas no ensino. Com a inserção tecnológica e a internet, as universidades expandiram seu entorno, atingindo alunos até de outros países, o que lhes permite ultrapassar fronteiras sem sair de casa. E nessa abertura de mercado as possibilidades "incluem educação a distância, aprendizagem *on-line*, universidades virtuais" (SANTOS, 2011, p.23).

Esses fatos — abertura de mercado, tecnologias, universidades virtuais — contribuem, de alguma forma, para o crescimento acelerado do mercado do ensino superior. De um lado, as pessoas buscam formação para atender às exigências do mercado; de outro, as instituições de ensino buscam facilitar o acesso dos alunos, via tecnologias e oferta de EaD, a cursos com menor tempo de duração.

Sob essa mesma lógica, Santos (2011, p.29) enfatiza que "a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante que seja socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido." E afirma que esse tipo de conhecimento moldou as universidades, e, inclusive, gerou uma mudança: a "passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário" (SANTOS, 2011, p. 30), explicitando que "o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade=indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil" (SANTOS, 2011, p.30).

O termo pluriversitário refere-se à nova universidade, a qual continua com o foco em pesquisa e na produção de conhecimento científico válido, que também vão gerando desenvolvimento econômico. Para Santos (2011), o problema é não haver espaço para outro tipo de geração de conhecimento científico útil que não seja apenas o da geração de riqueza e de renda, mas que haja espaço também para a manutenção de culturas, desenvolvimento do ser humano e outras demandas vinculadas à qualidade da educação e à ecologia de saberes.

Com base nas epistemologias do Sul, a ecologia de saberes — que valoriza saberes diversificados e novos, os quais também podem vir de fora da universidade — tem o propósito de construção de novos saberes dentro da universidade, os quais possam ampliar o conhecimento e os saberes acadêmicos constituidores do conhecimento válido. Portanto, "a ecologia de saberes é um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo" (SANTOS, 2011, p. 57).

A ecologia de saberes, no entanto, entendida como "multiculturalismo emancipatório, parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo" (SANTOS, 2006, p. 154). Essa forma de pensar combate a cultura única do saber que atenda exclusivamente a sociedade e ao mercado.

Segundo Santos (2006; 2009), "o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação" (SANTOS, 2006, p. 137). E o autor corrobora ainda a ideia de que "não há epistemologias neutras" (SANTOS, 2009, p. 7), e define epistemologia como todo conhecimento cientificamente válido.

O conhecimento nem sempre é neutro, e a metodologia científica apresenta facilitadores e dificultadores. Já as epistemologias do Sul propõem valorização e respeito a conhecimentos que não são valorizados nas ciências, por vezes duras, inflexíveis, mas essa liberdade maior para considerar certos saberes não implica fazer qualquer coisa. Mesmo assim encontra a responsabilidade em produzir conhecimento válido com seriedade, que também considere aspectos culturais, entre outros, que possam vir a agregar em determinados estudos.

Tal relação está pautada na importância do conhecimento para a sociedade e o quanto ele não está distribuído de forma igualitária. Também sobre conceitos que seriam superiores, e outros considerados inferiores durante muitos anos, podem representar um tipo de conhecimento que foi suprimido, mas que não deixa de ser importante.

Nessa linha de pensamento, a Europa e o Norte da América representam as epistemologias do Norte, que impuseram sua forma de conhecimento como válida; as epistemologias do Sul são as formas de conhecimento dos demais países. E mesmo com tal definição, considera-se que não há uma divisão completa, porque no Norte existiram grupos dominados "trabalhadores, mulheres, indígenas e afrodescendentes" (SANTOS, 2009, p. 13), e no Sul houve "pequenas europas, representadas por elites dominantes" (SANTOS, 2009, p. 13). Mesmo assim, esse autor traz a noção de epistemologias do Sul afirmando:

as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes (SANTOS, 2006, p. 13).

Para explicar a distância entre as epistemologias do Norte e do Sul, o autor utiliza a noção de abismo. E a partir do termo abissal apresenta a divisão entre Norte e Sul, destacando a necessidade de uma epistemologia, com base na "ecologia dos saberes e na tradução intercultural" (SANTOS, 2009, p. 14), que valorize diversas culturas, mas enfatize também o conhecimento aceito e inserido em um contexto, com experiências e conhecimentos permeados pela diversidade. No entanto, que isso ocorra com critérios de validade também diferentes, e por meio de conhecimentos que rivalizem entre si. Assim, é possível perguntar: como isso é possível? E ainda: como não perder a riqueza existente na multiplicidade cultural?

Quando se pensa na colonização é possível entender que houve imposição do colonizador a um conhecimento julgado científico, mais

aceito, havendo, assim, a supressão do conhecimento dos povos colonizados, considerados primitivos. “Com a colonização houve uma homogeneização dos conhecimentos mundiais, impondo uma ou outra cultura, que ocasionou o fim das diferentes culturas sob a imposição de uma única” (SANTOS, 2009, p. 14). Para Santos, isso foi um “epistemicídio”, o qual suprimiu o conhecimento local em função de um conhecimento externo nomeado pelo autor de “alienígena” (SANTOS, 1998, p. 208).

Compreende-se que todo o conhecimento que existia antes da colonização foi submetido a uma epistemologia dominante, e o que existia foi suprimido como uma epistemologia inferior, por isso, não importante. Assim, a concepção de epistemologias do Sul traz à tona conhecimentos antes não reconhecidos.

No entendimento de Santos (2009), se a colonização suprimiu saberes e culturas, esse autor sugere uma mudança centrada na “descolonização”, principalmente no sentido do poder, e defende a retomada da cultura que existia antes da colonização. Portanto, visando tal diversidade de saberes, o autor diz que “a energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas” (p.18).

Em relação às epistemologias do Sul, Santos (2009) afirma que existe a possibilidade de que “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”, relegados ao “outro lado da linha” (p. 25), sejam também considerados importantes para que participem do cenário da construção de um conhecimento válido.

Questões relativas à educação encontram-se imersas no conflito entre regulação/emancipação e apropriação/violência, pois a educação fica à mercê de políticas que atendem, sem dúvida, aos propósitos dos governos, aos quais os Estados estão submetidos. Com isso, desde a educação básica, as universidades estão inseridas em um contexto político e assim atendem às demandas de mercado, ou da política e, às vezes, ainda que indiretamente, da religião. Mas em relação ao que interessa neste estudo pode-se destacar que “a ecologia de saberes é uma contra epistemologia” (SANTOS, 2009, p. 37). E, assim,

como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SANTOS, 2009, p. 45).

Se, na atualidade, fala-se em educação híbrida, as epistemologias do Sul defendem também o conceito de “conhecimentos híbridos” (SANTOS, 2009, p. 56), não no sentido estrito do uso de tecnologias em sala de aula, mas da multiplicidade de conhecimentos, de uma ecologia de saberes.

Portanto, no contexto metodológico da presente investigação faz-se o rastreamento teórico dos estudos de Santos (2011, 2009, 2006 e 1998), os quais contribuem para aprofundar a compreensão da educação superior e da universidade, e oferecem amparo para adentrar na avaliação, com base na análise de conteúdo de Bardin (2004), em relação ao tratamento qualitativo deste estudo que também se ancora nas contribuições da pesquisa bibliográfica.

O Contexto Avaliativo na Educação Superior e na Educação a Distância

A investigação sobre o contexto da avaliação da educação superior e EaD foi tecida por meio do aporte teórico apresentado a seguir, que considerou metodologicamente a pesquisa bibliográfica sobre esse tema de acordo com o que apresenta Paviani (2009) quando considera que “o quadro teórico consiste na articulação racional de conceitos e proposições, de diversos autores ou teorias, que orientam a investigação, justificando a escolha do método e de outros procedimentos” (p. 125). Também se estabeleceu a relação entre os levantamentos teóricos aqui apresentados e a escrita anterior, visando chegar a entendimentos e considerações iniciais, contando-se com a análise de conteúdo de Bardin (2004) que colabora para a compreensão da educação superior e da avaliação.

Assim, ao se pensar em avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e da EaD faz-se necessário refletir sobre as concepções e visões que contribuem para qualificar a avaliação. A avaliação se faz necessária no ensino superior e na universidade, pois somente assim é possível perceber a qualidade dos processos de ensino, das políticas públicas e ainda identificar sujeitos emancipados. Para Dias Sobrinho (2008), “avaliação é produção de sentidos, prática social” (p.193), e o autor considera a avaliação algo mais amplo, vinculado à formação de sentidos.

Partindo-se dessas concepções, tem-se a clara noção de que professores sempre buscam melhorar sua prática avaliativa, e Dias Sobrinho (2008) defende a avaliação educativa com o critério de que deverá ser educativa em si mesma, afinal, quando um professor avalia, seu processo de ensino também está em avaliação. Por sua vez, Saul (1994) diz que “os professores não estão satisfeitos (salvo exceções) com a avaliação que fazem” (p.63). Essa autora enfatiza que, para os professores mudarem, melhorarem, o processo de avaliação deverá estar vinculado à melhoria da qualidade de ensino em si, justificando que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo” (SAUL, 1994, p.64) na condição de professores.

Conforme Luckesi (2008), “os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto” (p.20). Até porque parece que tudo continua igual ao que sempre foi, provas e trabalhos valendo a aprovação ou reprovação, porque são necessários. Mas, pergunta-se: como fica a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem? Será que se precisa avaliar apenas para aprovar, promover, ou o contrário? Como não é fácil avaliar e nem mesmo pensar sobre isso, parece que a zona de conforto prevalece e existe a tendência de o processo de avaliação do ensino permanecer como sempre foi.

De acordo com Dias Sobrinho (2008), “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação” (p. 196). O mesmo autor ressalta que a reflexão no sentido da avaliação ocorre quando “o professor reflete sobre sua própria prática, ou de forma coletiva, quando a reflexão se socializa e envolve diversos conjuntos de atores institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.197). Nesse caso pode existir a troca entre as partes, em uma visão sistêmica, mais ampla, que envolva não apenas o processo de ensinar e aprender, mas também a formação cidadã e emancipatória.

Entender a avaliação como um feedback que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem, às vezes pode ser um feedback positivo, e em outras possibilitar uma crítica acerca do que vem sendo feito, a qual, no entanto, poderá proporcionar uma mudança, uma quebra de paradigma.

A palavra de respeito à demanda da avaliação do ensino e aprendizagem é “consciência” (SAUL, 1994), pois a prática avaliativa se traduz em uma conscientização tanto de professores quanto de alunos, e também das instituições de ensino. Pensar para o que serve avaliar desta ou daquela forma facilita a reflexão; dar-se conta de que nem sempre funciona como se imaginou, ou que, às vezes, não produziu o desenvolvimento esperado é entender que o ato de avaliar por avaliar não leva a lugar significativo algum. E, principalmente, refletir sobre qual é o papel do aluno, do professor ou da Universidade acerca dos processos avaliativos utilizados, e, mais ainda, sobre o resultado obtido

com o que foi avaliado é essencial para a melhoria da educação da avaliação (SAUL, 1994).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 198), “tudo na educação tem interesse à avaliação” porque não há como separar a avaliação do processo de educação, não existindo, assim, compreensão para avaliar isoladamente; também não há educação que não contemple avaliar. Isto porque uma não existe sem a outra, ou seja, avalia-se para ensinar, e ao ensinar é necessário avaliar para perceber o resultado desse ensinar que nada mais é do que a aprendizagem que proporciona emancipação ao aprendente (DIAS SOBRINHO, 2008).

A avaliação da aprendizagem é um importante momento da prática pedagógica. Partindo para o entendimento da avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999, p. 28) referenda:

o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem.

Percebe-se, inicialmente, nesse trecho, um destaque ao poder subjetivo da instituição e do professor. Essa abordagem, segundo o autor, gera maior valorização do produto e não do processo de aprendizagem propriamente (PERRENOUD, 1999).

Esse destaque à avaliação, como instrumento de poder, também é dado por Bourdieu (1977), ao abordar a posição dos alunos como meros subordinados ao poder da instituição escolar e do professor. Tal subordinação se manifesta através da visão do professor como o detentor do capital cultural, o qual cria a subordinação através do processo de avaliação que se torna instrumento de punição ou de manutenção do poder. Dada sua importância,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar *decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 81).

Conforme Dias Sobrinho (2008), o foco da avaliação é a formação de seres humanos, os quais devem ser preparados para uma sociedade “mais elevada, justa e digna” (p.198). O mesmo autor assim define os fins da educação: “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.198). Desse modo, aumenta a responsabilidade que se tem com a prática avaliativa, afinal é esta que identificará se o aluno se tornou esse ser emancipado, desenvolvido ou não. Mas também é ela que possibilita ensinar o que não se entende como efetivo na própria prática avaliativa.

Seguindo esse pensamento, traz-se a visão de Haydt (1997), quando destaca que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Por avaliação diagnóstica, a autora compreende a investigação das razões dos fracassos na prática educativa através da identificação da presença ou ausência de pré-requisitos e a existência de dificuldades específicas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação acontece no início do ano ou semestre letivo, e no início de uma nova unidade de ensino. Em relação à avaliação formativa, a autora compreende que é uma prática avaliativa realizada enquanto se executa uma atividade, ou seja, durante o semestre letivo, e visa acompanhar o andamento dos objetivos, além de orientar o aperfeiçoamento do processo. Por fim, a avaliação somativa compreende a avaliação final, que permite uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação.

Ao comentar os tipos de avaliação citados por Haydt, Santos (2005) acrescenta a avaliação cumulativa e a autoavaliação. De acordo com o autor, a avaliação cumulativa consiste em uma concentração que vai ocorrendo ao longo do processo com o acompanhamento do professor (semelhante à avaliação formativa); já a autoavaliação é realizada pelo próprio aluno, mesmo que estimulada pelo professor, e funciona como uma tomada de consciência para melhorar a aprendizagem. Para Santos, a aprendizagem é complexa; é muito mais do que uma atribuição de nota relacionada a uma prova, pois ela está, diz o autor, atrelada ao processo de aprendizagem.

Conforme Libâneo (1994), a avaliação é um processo reflexivo sobre a qualidade do trabalho do professor e dos alunos. Caracteriza-se como uma tarefa permanente e necessária do fazer didático do professor, e caminha de acordo com o processo de ensino e aprendizagem, pois,

através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A visão de Libâneo (1994) propõe a superação da avaliação classificatória, que serve apenas para aprovar, reprovar ou para classificar. Defende que a avaliação contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa visão, a avaliação também serve para mediar a aprendizagem, pois, diz Hoffmann (1997), “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (p.191), num processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado, e caso este não seja considerado bom realizam outras ações objetivando atingi-la.

Destaca-se, aqui, a avaliação emancipatória, proposta por Saul (1994, p. 1309): “em oposição à avaliação da lógica do controle, de acordo com uma educação crítico libertadora”, pois, com base nos pressupostos que permeiam a avaliação “democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante constitui-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2015.p.1309). Para a autora, a avaliação emancipatória está “comprometida com o futuro” e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe; defende ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica. A avaliação emancipatória se baseia na tríade: decisão democrática, transformação e crítica educativa, embora não desconsidere a avaliação quantitativa, mas tenha um foco maior na educação qualitativa (SAUL, 2015).

Essas visões sobre avaliação qualificam os processos de ensino e aprendizagem na educação superior e EaD. As contribuições de Hoffman (2005, p. 17) revela que avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que “nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e, acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”. E a autora também defende que a relação dialógica contribui para qualificar os processos de ensino e aprendizagem:

a avaliação, enquanto relação dialógica, que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Assim, destaca-se que os estudos de Hoffmann (1994) são de grande valia para qualificar os processos de avaliação, pois defendem uma avaliação de qualidade, apoiada nos princípios dialógicos e mediadores. Desse modo, nem todo o processo avaliativo necessita resultar em nota. Várias são as possibilidades de se avaliar por meio de diversos procedimentos pedagógicos e didáticos acrescidos do uso de tecnologias que favoreçam a mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com o pensamento de Neder (1996), a avaliação da aprendizagem na EaD é um processo de aprendizado que também requer um aluno autônomo, com capacidade de trabalhar uma complexidade maior de competências cognitivas, influenciando a construção do pensamento através de caminhos que o próprio aluno desenvolve sob acompanhamento e direcionamento da equipe formada por professores e tutores. Por isso, na EaD existem várias concepções avaliativas. No entendimento de Mercado (2008), a avaliação

é formativa, vista como um caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento, no respeito ao saber e ao cotidiano dos alunos e na retomada da aprendizagem, por oferecer vantagens como: feedback imediato, flexibilidade na data de realização das atividades, respeito ao ritmo individual do aluno, abordagem modular, oportunidade de fazer cursos não oferecidos no local em que reside e utilização da Internet na ampliação de conhecimentos. (p. 01).

No entanto, os estudos de Mercado (2008) apresentam algumas possibilidades e ferramentas para a avaliação em cursos da EaD, destacando as que considera principais: mapas cognitivos, memorial, blogs, fóruns de discussão e chats. Esses e outros recursos podem favorecer a prática avaliativa a distância, no entanto, o que está subjetivo ao processo de avaliação se faz mais importante para o contexto da educação superior e EaD, conforme já mencionado no decorrer do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo contemplou-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e educação a distância. Buscou-se analisar a avaliação da aprendizagem, entender o contexto em que está inserida, a interação e as demandas provenientes de suas particularidades.

O ensino superior, relacionado ao cenário atual das universidades, aos centros universitários e às demais instituições de ensino superior, diz muito sobre o processo avaliativo. Avaliar sujeitos emancipados é tarefa necessária, dependente das políticas e práticas pedagógicas voltadas ao ensino superior, no entanto, essa avaliação visa evitar a formação de alunos submissos, sem atuação crítica, sem muita capacidade para mudar sua realidade, e, em consequência, a sociedade.

Entende-se que a prática avaliativa na educação pode contribuir para a aprendizagem, para a formação de um sujeito autônomo, e isso pode ser constatado por meio de sua emancipação enquanto sujeito social.

Nas universidades, a emancipação dos alunos se evidencia com o processo avaliativo, pois a avaliação tanto contribui para a formação quanto respalda a qualidade do ensino e aprendizagem que ocorreu durante os processos próprios de uma educação superior, em atividades de interação.

Na perspectiva da ecologia de saberes, a avaliação é fundamental para a identificação da aprendizagem, mas deve levar em conta o tempo necessário ao aprendizado de cada pessoa, como um meio de produzir aprendizagem durante todo o percurso avaliativo. Com base no conhecimento sugerido pela ecologia de saberes, a prática avaliativa volta-se para mais de um conhecimento, envolvendo os saberes culturais e os do contexto onde o aluno está inserido. Em termos do conceito das epistemologias do Sul, que transita no mesmo sentido da ecologia de saberes, entende-se que o resultado da atividade dos alunos ou dos processos de ensino e aprendizagem devem valorizar culturas e conhecimentos populares, que colaborem para a construção de conhecimento científico válido, evidenciando-os por meio do ato avaliativo.

Portanto, o presente estudo manteve uma visão ampla em relação ao papel político e social atribuído à educação para uma mudança que respeite a diversidade de saberes. Tanto a ecologia de saberes quanto as epistemologias do Sul possui relação direta com o estudo do processo e da prática avaliativa presentes no contexto universitário e na modalidade de educação a distância. No entanto, entende-se que a análise do contexto da prática, incluindo pesquisas em instituições de ensino superior (IES), poderá ser tema de um estudo posterior, mais detalhado.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges**. Social Science Information December 1977 16: 645-668. (Trad. Paula Montero).
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Educativa**: Produção de sentido com valor de formação. Avaliação, Campinas, v. 13, n. 1, p.193-207, mar. 2008.
- DILIGENTI, M. P. **Avaliação participativa**: no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série ideias, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MERCADO, L.P.L. **Ferramentas de Avaliação na Educação On-line**. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramentas_avaluacion.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.
- NEDER, M. L. C. **Avaliação na educação a distância** - significações para definição de percursos. NEAD - UFTM, 1996. Cuiabá. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/>>. Acesso em: 3 out. 2016.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. São Paulo Artmed, 1999.

SANTOS, B.de S.. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B.de S. et al (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. V. 4.

_____. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación Y la emancipación. Bogotá: ILSA, 1998.

SANTOS, C. R. et. al. **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, p.1299-1311, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

_____. A. M. A avaliação educacional. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p.61-68, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: 30 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.