

## **A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE PEDAGOGIA EaD**

Adeilson Batista Lins - [adeilins@yahoo.com.br](mailto:adeilins@yahoo.com.br)

**RESUMO.** *A avaliação, na EaD, é processo complexo, passível de percursos dinâmicos e estáticos, conforme a cultura de cada sociedade e suas exigências legislativas. Este trabalho teve como objetivo aplicar um conjunto de doze indicadores de avaliação da aprendizagem na EaD. Descreve o perfil dos docentes e coordenadores da EaD, por meio de questionários, com posterior análise quantitativa e qualitativa dos indicadores de entrada, percurso e saída. O grau de similaridade entre os indicadores aplicados, para os dois grupos de estudo, foi satisfatório para atribuição de conceito de qualidade.*

**Palavras-chave:** *Indicadores. Instrumentos de avaliação. Educação a Distância.*

**ABSTRACT.** *The Distance Education evaluation is a complex process, capable of dynamic and static paths, according to the culture of each society and its legislative requirements. Thus, the present work describes the profile of the teachers and coordinators in DE, through questionnaires, with subsequent quantitative and qualitative analysis of the indicators of entrance, route and exit. The degree of similarity between the indicators applied, for the two study groups, was satisfactory for the assignment of quality concept.*

**Keywords:** *Indicators. Evaluation tools. Distance Education.*

---

Submetido em 08 de agosto de 2018.

Aceito para publicação em 01 de outubro de 2018.

### **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE**

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. INTRODUÇÃO

No sistema EaD, a avaliação pode ser processada de modo complexo, podendo ser dinâmica ou estática. No primeiro caso, prioriza os processos cognitivos, a análise diagnóstica e o *feedback*, integrando métodos qualitativos e quantitativos. Na forma estática, a avaliação segue os rumos do modelo fordista, com o planejamento centralizado, os recursos otimizados e a produção de material em larga escala aproximando-se dos instrumentos da análise institucional, ditos como suporte ao bem-estar do aluno (BELLONI, 2006; BRAGANÇA, 2014).

Para Neder (1996 *apud* OLIVEIRA, 2006), a avaliação em EaD deve ser considerada em diferentes cenários, já que essa modalidade se apresenta como um conjunto de sistemas em operacionalização, mais precisamente sistemas de gestão, de tutoria, de tecnologia e de elaboração de material didático, bem como o próprio sistema de avaliação característico. Dessa forma, considera Oliveira (2006), na EaD a organização em sistemas coloca em evidência a análise avaliativa da proposta curricular e o impacto sócio-educacional como resultado da ação mediadora dos cursos ofertados por uma determinada instituição.

Considerando a semipresencialidade de um curso EaD, conforme a Portaria 4.059/2004, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem desenvolver suas atividades em até 20% da sua carga horária na forma não presencial (BRASIL, 2004b). Desse modo, faz-se necessário, conforme Bertolin e Marchi (2010), investigar e, até mesmo, propor indicadores de avaliação a fim de averiguar e assegurar o desempenho das IES e de seu público-alvo, atentando-se para as formas internas ou externas.

Segundo a metodologia aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), uma exigência da Lei 10.861 (BRASIL, 2004a), os indicadores de qualidade na educação englobam o CPC (Conceito Preliminar de Curso), o IGC (Índice Geral de Cursos) e o ENADE. Ainda assim, Bertolin e Marchi (2010, p. 134) salientam que a qualidade educacional pode indicar “elementos de entrada, processos, resultados ou produtos educativos, ou das relações entre eles”. Também fizeram a construção propositiva de instrumentos de avaliação a partir desses indicadores, tendo-os, preliminarmente, como suporte de métodos avaliativos para a disciplina em si, para os alunos, professores e pessoal de apoio, figurando um sistema semelhante ao exigido na legislação (BRASIL, 2004a) e, também, ao praticado no método de rubricas (BIAGIOTTI, 2005; MACHADO; MENTA, 2007). Alguns desses indicadores e modelos de avaliação, para cursos de graduação em EaD, podem ser testados quanto à sua funcionalidade propositiva na área educacional das licenciaturas. Nesse contexto, os gestores de diferentes universidades apresentam dificuldades com relação à implementação de instrumentos que permitam avaliar o desempenho do ensino a distância. O Ministério da Educação estabelece indicadores de qualidade para o ensino de graduação e critérios de análise que impactam no credenciamento dos cursos (BRASIL, 2007).

A expansão da educação superior por meio da EaD se deu de forma acelerada e desordenada e, segundo a investigação de Maia (2011, p. 6), há “a necessidade de

maior avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos, tendo em vista assegurar padrões aceitáveis de qualidade acadêmica na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação nessa modalidade de educação”.

Embora esse processo pareça simples, o desenvolvimento de cursos a distância precisa ser muito bem planejado e estruturado, obedecendo a critérios importantes que determinarão a qualidade e o sucesso do curso, especialmente a dialogicidade e os instrumentos de construção colaborativa e interação, essenciais para o processo de aprendizagem nessa modalidade.

A presente pesquisa tem como foco investigativo a avaliação da aprendizagem em cursos a distância. Para tanto, toma como ponto de partida as concepções, os modelos e os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem em EaD por uma IES pública e outra IES privada, considerando as concepções de avaliação da aprendizagem de professores e coordenadores, através de indicadores potenciais inicialmente formulados por Bertolin e Marchi (2010).

O intuito foi voltado para a implementação sugestiva da aplicação desses indicadores, tendo como configuração a triagem e a diluição ao longo de questionamentos, *a priori* averiguados em afinidade com o modelo avaliativo proposto pelos cursos analisados. O público escolhido partiu da indagação problematizadora sobre quem elabora e aplica as avaliações e como ela reflete sobre os parâmetros (indicadores) internos de qualidade da educação que se tem e que se deseja atingir. Sendo assim, se justifica pela possibilidade de apontar como as concepções e os instrumentos de avaliação de aprendizagem são eficientes e contribuem para a qualidade de cursos a distância, a fim de formular um conceito e um índice sobre este aspecto.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Metodologia**

A pesquisa foi realizada como estudo de caso, no modelo estruturado com questionário (GIL, 1995 apud VENTURA, 2007; YIN, 2002; STAKE, 2007) na forma de perguntas objetivas. A arquitetura do instrumento obedeceu à ordenação dos indicadores de entrada (E), percurso ou processo (P) e saída ou resultado (R). A quantidade total de indicadores correspondeu à vinte e três, para uma amostra de dez profissionais, sendo oito de uma IES pública e dois de uma IES privada do Brasil. Contudo, a análise desta pesquisa se deteve, preliminarmente, na exposição de doze indicadores, distribuídos nos três grupos de classificação.

O método científico de análise permitiu a abordagem quantitativa e qualitativa, de modo associativo (GOODE; HATT, 1969; DEMO, 2002). No campo educacional, a análise de pesquisas exige mais do que uma simples descrição de dados, já que envolve fenômenos complexos que não permitem facilmente o isolamento das variáveis envolvidas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As duas abordagens estão interligadas em discussões epistemológicas e em diferentes formas de representação da realidade, permitindo extensa variedade de métodos empíricos e revisão de modelos conceituais

(MILES; HUBERMAN, 1994), aos quais pode ou não haver intenção probabilística (LAKATOS; MARCON, 1995; BAUER; GASKELL, 2002).

Os doze indicadores foram dispostos em dois questionários, nos quais cada pergunta continha um indicador. O modelo de entrevista foi plotado em escala Likert, partindo de plena satisfação até a insuficiência de satisfação.

Foram aplicados dois questionários relativos à vida profissional e formação, sendo um voltado para o público docente e o outro para o coordenador do curso, a fim de realizar associação dos dados, conforme a metodologia proposta por Bertolin e Marchi (2010).

Ao final, as respostas obtidas foram aferidas conforme o grau de similaridade, permitindo afirmar quanto à concordância e discordância da porcentagem e quanto à qualidade do curso. Essa qualidade faz menção à aprendizagem detectada por indicadores de avaliação via instrumentos de avaliação.

O público docente e o coordenador foram de dois cursos de Pedagogia a distância, de uma Instituição Pública de Ensino Superior e outra do Ensino Superior Privado, uma situada no Estado de São Paulo e a outra no Estado da Bahia.

Os informantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A planilha de análise de dados foi construída com o auxílio do software Excel para análise da máxima ou mínima semelhança entre as respostas, quantificando-se e convertendo os valores em porcentagens. A coluna (numérica) foi reservada para o número de participantes das duas IES e as linhas horizontais (alfabéticas), para a disposição dos indicadores (E, P e R), com respectiva codificação entre presença (1) e ausência (0) de respostas na escala adotada (ótimo, bom, ruim, regular, insatisfatório), semelhante ao padrão de dados binários.

## **2.2 Resultados e Discussão**

Os indicadores foram dispostos nos questionários, sendo um para cada questão, e agrupados conforme suas características. Desse modo, foram organizados como indicadores de entrada, percurso ou processo e resultado ou saída, ou, ainda, pode-se falar em indicadores de produto.

A planilha de análise permitiu a avaliação quantitativa e qualitativa dos dados, na qual a aproximação de similaridade das respostas e a discrepância intra e interespecífica pode ser observada como fator de correlação positiva ou não (Tabela 1).

**Tabela 1 – Indicadores da avaliação da aprendizagem**

<b>Classificação dos indicadores*</b>	<b>Descrição</b>
<b>I. Entrada:</b>	
E1 Tempo de experiência	Titularidade e experiência
E2 Funções desempenhadas	Número de atribuições na IES
E3 Infraestrutura	Qualidade das instalações do polo de apoio, equipamentos e AVA
E4 Conteúdo e Carga Horária	Normatização nacional
E5 Habilidades em TIC no início do curso	Iniciativa do aluno
<b>II. Percurso/Processo:</b>	
P1 Prática pedagógica presencial	Compreensão da linguagem aplicada
P2 Prática pedagógica a distância	Compreensão da linguagem aplicada
P3 Flexibilização da aprendizagem	Horário adequado e prazos para envio de atividades
P4 Frequência discente em fóruns	Desempenho e aproveitamento
P5 Monitoria presencial	Mediação do tutor presencial
<b>III. Resultado/Saída</b>	
R1 Habilidades em TIC no final do curso	Formação humana e profissional
R2 Índice de aprovação	Demanda de entrada e saída de alunos

Fonte: \*Adaptado a partir de Bertolin e Marchi (2010).

### 2.2.1 Indicadores de Entrada:

#### E1 – Tempo de Experiência

O período de efetivo exercício dos entrevistados, sobre a participação no ensino e aprendizagem do nível superior das IES estudadas, no que se demonstrou para experiências na EaD, 60% já a possuíam, entre 4 à 6 anos. As porcentagens complementares apresentaram 20% com experiências de 6 à 8 anos e outros 20% com experiência de até 10 anos nessa modalidade de ensino. Essas são premissas relevantes para o aperfeiçoamento docente e a prática educativa de qualidade, já que refletirá sobre as suas escolhas avaliativas (DEMO, 2008). Para Dassoler e Lima (2012), a tentativa de justificar a valorização dos profissionais que atuam no magistério parte da indagação do que seja a formação inicial, se esta seria baseada na prática docente, nos conteúdos administrados ou na experiência profissional vivenciada.

#### E2 – Funções desempenhadas

Pode-se verificar que 40% dos docentes exerciam uma única função, tomada como exclusiva, no exercício e dedicação aos cursos de graduação a distância em Pedagogia. A maioria desses docentes (60%) afirmou que, além de atuarem na EaD,

exerciam outras atribuições, como atuação em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, na mesma universidade e/ou em universidades e faculdades diferentes.

A experiência confere maior autonomia e competência profissional (DASSOLER; LIMA, 2012) e legitima a ação formativa dos docentes, sendo confirmada nas exigências legislativas, como explicitada no artigo 61, inciso II, da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Trata-se de uma formação continuada, o renovar-se constantemente como ato intrínseco da função docente, alimentado pela experiência e pela dualidade do ser profissional e pessoal. Vai além da oferta formal de cursos pelas IES, pois exige estudo e preparo diário (DEMO, 2008; DASSOLER; LIMA, 2012).

Conforme Freeman (2003), o grupo que se propõe a participar da EaD deve conhecer todas as etapas da sua implantação e participar da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico.

### E3 - Infraestrutura

Outro importante indicador analisado foi a infraestrutura da EaD, a qual 70% dos docentes, incluindo os coordenadores, avaliaram como bom e 30% consideram ótimo. Bertolin e Marchi (2010) asseguram como indicadores de percurso ou processo, visto que o ambiente (infraestrutura física e virtual) reflete sobre os padrões de qualidade esperados para um curso; não simplesmente a estética, mas a arquitetura de um curso e seu processo de gestão.

A estrutura de um Centro de Educação a Distância (CEaD) precisa ter critérios claros e precisos, preparo para enfrentar adversidades, englobando, na sua visão sistêmica, a sustentabilidade da gestão (SERRA, 2013; SILVEIRA, 2012). É atribuição de todos os envolvidos na gestão da EaD a arte de supervisionar e executar atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRITO, 2013; GARBIN, 2014; FREEMAN, 2003).

### E4 – Conteúdo e Carga Horária

Quanto ao planejamento dos conteúdos e à carga horária, obteve-se 100% para ótimo. Ao investigar o fluxograma de ambos os cursos das IES privada e pública, as respectivas cargas horárias estavam de acordo com a legislação nacional (BRASIL, 1996; 2007). Assim, distribuída em duzentos dias letivos, aos quais cada professor deve se dedicar, semanalmente, a um mínimo de oito horas semanais de aulas (BRASIL, 1996). Contudo, o mesmo não se aplica às IES, no que refere às cargas horárias das disciplinas, que são variáveis. Cumpre-se, legislativamente, o que se observa para a distribuição total de dias letivos. Esse indicador está tanto atrelado ao docente quanto ao coordenador pedagógico; ambos planejam juntos, enquanto o primeiro seleciona e adequa os conteúdos às exigências curriculares, tendo os parâmetros legislativos e o conhecimento da sua clientela (aluno); já o segundo analisa e pode opinar. Esses procedimentos pedagógicos são instaurados e servem de constante reflexão crítica para possíveis melhorias ao longo do ano, podendo ser revisitados, assim como o projeto pedagógico do curso.

E5 – Habilidades em TIC no início do curso; R1<sup>1</sup> – Habilidades em TIC no final do curso

No início do curso, a facilidade manuseio de tecnologias digitais foi considerada como 10% ótimo e 80% bom. Esses valores, ao final do curso, tiveram uma mudança substancial, sendo 80% ótimo e 10% bom.

Na sociedade contemporânea, em que seus integrantes já nasceram após a revolução tecnológica, o uso de tecnologias é uma realidade de uso e consumo diários. O manuseio desses novos modelos tecnificados de educação moldam a ação docente. Por outro lado, os conhecimentos ditos prévios não se limitam apenas aos saberes compartimentalizados pelo currículo, mas, também, pelo uso de TIC.

O manuseio das TIC como apenas ato físico de uma exigência formal não garante autonomia e não serve como indicador, pois, a esta ação está correlacionada a disposição de se colocar como agente da própria aprendizagem, conduzindo a sua cognição para o alcance não de um simples ato, mas de uma capacidade inerente ao seu sucesso pessoal. Portanto, alguns autores afirmam que o aluno de EaD tem maior contato com a leitura, conhecimento sobre a intertextualidade gerada pela exigência da interpretação apurada de linguagem científica e desenvoltura na arte da investigação (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

#### 2.2.2 Indicadores de Percurso

P1 – Prática pedagógica presencial; P2 – Prática pedagógica a distância; P5 – Monitoria presencial

Para os indicadores prática pedagógica em momentos a distância, os índices foram de 90% para ótimo e o restante para bom. Em momentos presenciais, foram unânimes para a indicação de ótimo.

Compreende-se como prática pedagógica a desenvoltura de professores e tutores para conduzir diálogos durante momentos presenciais e a distância. A interação foi processada entre alunos, professores conteudistas e tutores, conforme o modelo de curso ofertado. No caso da IES pública, os professores conteudistas estiveram mais presentes, sobretudo, na apresentação de cada disciplina e das propostas avaliativas, sendo importante a participação destes como vínculo afetivo que cria segurança e credibilidade para a realização de um curso em EaD.

De acordo com Sá (1998 *apud* MACHADO; MACHADO, 2004, p.3), parece não haver indícios de identidade própria do docente e que, em EaD, este apenas reproduz as ações tradicionais da educação tradicional e exerce a práxis de auxílio ou suporte teórico metodológico.

Para atuar como tutor, é preciso ter “formação especializada” (MACHADO; MACHADO, 2004, p.5). O desempenho desse profissional não deve mais voltar-se apenas para o acompanhamento sem intervenção, sem orientação pedagógica, mas com conhecimentos em tecnologia e educação.

O profissional que se propõe a atuar na EaD sobretudo os que atuarão como orientadores do processo de aprendizagem, ou seja, como tutores, ou mesmo

diretamente com a produção do material didático, da elaboração do projeto pedagógico e do plano diário de aulas, precisa ter formação que lhe confira competências e habilidades curriculares voltadas ao ensino e aprendizagem. O arcabouço teórico-metodológico não deve se limitar à leitura de textos clássicos, mas ir à práxis epistemológica com uma base comum e uma parte diversificada, a fim de contribuir para a formação que se almeja. O tutor “necessita entender a estrutura do assunto que ensina, [...] e a sua formação teórica [...] deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais” (LITWIN, 2001, p.99 *apud* MACHADO; MACHADO, 2004).

P3 – Flexibilização da aprendizagem; P4 – Frequência discente em fóruns

O domínio das TIC interage com a organização do tempo dedicado aos estudos, como a frequência de acesso e a frequência para realização e participações nos fóruns, bem como a flexibilização da aprendizagem em relação ao tempo para a realização das disciplinas. Esses indicadores de percurso tiveram como porcentagens 40% para ótimo e 60% para bom (P3); 10% para ótimo e 90% para bom (P4).

Para Nunes (2012), a avaliação em EaD é algo desafiador, já que o docente não tem, diretamente, os mesmos parâmetros que encontra numa sala tradicional de ensino, como indicadores visuais e verbais. Além disso, também salienta não ser possível aplicar muitos modelos da forma presencial de ensino no modelo da EaD, por se saber que nem sempre são viáveis, tendo em vista, principalmente, o deslocamento do aluno. Mesmo assim, em EaD, abre-se uma gama diversa de possibilidades para aplicação de instrumentos de avaliação diferentes e alguns que refletem os padrões tradicionais do ensino presencial. Esses instrumentos também fazem parte do conjunto de indicadores de qualidade da avaliação em EaD, que apresenta quais são esses instrumentos e a frequência com que são aplicados em períodos: semanal, quinzenal, mensal e trimestral.

### 2.2.3 Indicadores de Resultado

R2 – Índice de aprovação

O índice de aprovação foi indagado como indicador de saída. Se, ao final de cada ciclo de avaliações nas disciplinas, os alunos apresentavam rendimentos satisfatórios ou não. Tanto os professores quanto os coordenadores das duas IES analisadas concordaram em 80% para ótimo e 20% para bom. Para Kraemer (2005), enquanto a avaliação for pensada como recurso de aprovação e reprovação, com intuito de fornecer um certificado e notas ao sucesso do aluno num curso, será imensa a responsabilidade de quem avalia. Ainda assim, o modelo tradicional, absorvido pela EaD, também se distancia das situações de aprendizagem. A forma como as instituições de ensino concebem e aplicam seus instrumentos de avaliação urge por mudanças, o que cabe afirmar sobre suas escolhas para modalidades de avaliação (PERRENOUD, 1993). Entretanto, romper com os modelos avaliativos e seus instrumentos desiguais é romper com os laços elitistas de uma sociedade desigual. Isso causa angústia e insegurança, pois mudar o sistema e seus instrumentos de avaliação leva a certeza de que é preciso mudar a própria instituição de ensino.



#### 2.2.4 Correlações quantitativas entre os indicadores

A análise das respostas dos docentes que elaboram os conteúdos, e que podem ser tutores a distância ao mesmo tempo, conforme a correlação proposta por Bertolin e Marchi (2010), mostrou padrão de similaridade, o que sugere boa qualidade de um curso.

Sem perder de vista a essência da aplicação dos indicadores – uma vez que foram inspirados na teoria da aprendizagem autorregulada de Brown (2006) –, com o desenvolvimento e aplicação de software para perguntas e respostas, adaptações foram requeridas com o instrumento de pesquisa disposto em planilhas, a fim de cruzar os dados e verificar a porcentagem de semelhança entre os grupos de pessoas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores, coordenadores, tutores, alunos, pessoal de suporte técnico etc) e, então, se criar um parâmetro conceitual qualitativo, conforme abordado por Bertolin e Marchi (2010) e em Bassani e Behar (2006). Ainda assim, para Estrada (1999), a avaliação da qualidade em educação se “expressa como um juízo de valor sobre um atributo ou um conjunto de atributos acerca dos insumos (ou entradas), processos, resultados ou produtos educativos, ou das relações entre eles”.

Em pesquisas realizadas por Almeida (2003), fazendo uso do software *Classification Hièrarchique Implicative et Cohèsitive* – CHIC, versão 5.0, ficou evidente que a análise de dados qualitativos, quando submetidos às mesmas inferências de uma análise quantitativa, apresentam similaridades entre as duas formas de conclusão. Logo, a Análise Estatística Implicativa (ASI) pode contribuir para a classificação hierárquica e coesitiva, também denominada de classificação hierárquica de similaridade, na qual os dados qualitativos podem ser lidos e analisados como dados binários e modais.

### 3. CONCLUSÃO

A compilação de dados aqui exposta permite inferir a respeito da avaliação da aprendizagem, no que concerne aos medos, preconceitos e dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos nesse cenário de acirradas afirmações, tendo em vista o contexto socioeconômico e cultural da sociedade, subordinada aos interesses mercadológicos das agências financiadoras em países classificados como periféricos.

Os instrumentos utilizados como indicadores neste trabalho sobressaem, assim como propostas verificadas por outras pesquisas, no âmbito da avaliação em EaD, necessitando de adequações específicas, uma vez que quaisquer morfologias avaliativas que vigoram sobre as diferentes configurações de ensino não se moldam por si só, mas se espelham em modelos tradicionais.

A reprodução na EaD dos métodos e instrumentos desenvolvidos para o ensino presencial são ainda um entrave na busca pela identidade própria do ensino on-line, mesmo que prevaleçam no planejamento os modelos construtivista, sócio-interacionista e interculturalista, essas teorias psicopedagógicas inovadoras de nada valem se a ação docente carrega em sua formação a experiência da valorização

somativa e a classificação excludente, com supremacia para as avaliações supervisionadas, por exemplo.

A presencialidade, enquanto exigência para a realização das avaliações, foi constatada como atributo necessário e frequente nas graduações em EaD, um fator que descaracteriza essa modalidade de ensino. Poder-se-ia até mesmo dizer que os dois cursos analisados apresentavam caráter de semipresencialidade.

Em acréscimo, esta pesquisa procurou demonstrar que é válido e pode-se utilizar o conjunto de indicadores da avaliação da aprendizagem, subdividindo-os em três grupos distintos: entrada, como diagnóstico inicial, por assimdizer, para sondagem dos saberes necessários à manipulação das ferramentas ofertadas ao uso do aluno na EaD; processo, cujo desenrolar de todo curso se processa na capacidade exploratória e nas devidas intervenções para fortalecimento da aprendizagem a distância; e resultados, ou saída, quando se espera a formação de um produto não puramente a ser absorvido pelo mercado, mas ao qual a sua absorção provoque mudança local e globalmente como propósito maior de transformação e desenvolvimento social.

Foi validada a relação entre indicadores e qualidade da avaliação da aprendizagem, quando comparados os presentes resultados com outros citados por especialistas no assunto. O número de participantes não comprometeu a análise descritiva (média e porcentagem); contudo, para estudo mais detalhado, seria necessária a participação de funcionários do setor administrativo e dos alunos, já que a avaliação da qualidade do curso deve ser feita com todos os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Como resultados parciais, constatou-se que ainda é preciso superar os problemas de qualidade em EaD, cuja variação não se refere à oferta, mas à demanda, à qual deve-se melhorar o tempo e as condições disponíveis para o auto-estudo e a formação continuada. Tomando o tempo como indicador de entrada, pode-se inferir sobre a necessidade de dedicação exclusiva para que haja motivação e experiência, dois aspectos limitantes à qualidade educacional.

A quantidade de indicadores empregada se aproximou da média utilizada em outras pesquisas; contudo, não há consenso sobre um número ideal. A associação em grupos de indicadores de entrada, percurso/processo e saída foi analisado conforme o nível de semelhança qualitativa e quantitativa (porcentagens). Assim, quanto maior a semelhança de respostas para docentes e coordenadores, a qualidade dos indicadores para entrada, processo/percurso e saída/resultados é diretamente proporcional à qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

- BASSANI, P.S.; BEHAR, P.A. Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. **Novas Tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2006.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. de Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BERTOLIN, J.C.G.; MARCHI, A.C.B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação**, v. 15, p. 131-146, 2010.
- BIAGIOTTI, L.C.M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005, p. 1-9.
- BRAGANÇA, R.C.M. **A avaliação em Educação a Distância**. Lante. Niterói: UFF, 2014.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004b**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, 2007.
- BRITO, E.P.P.E. Políticas públicas de formação e a UAB: que arquitetura é essa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais...** Belém: UNIREDE, 2013, p. 1-12.
- BROWN, G.T.L. **Secondary school students' conceptions of assessment: a survey of four schools**. Conceptions of Assessment and Feedback Project Report #5. Auckland, NZ: University of Auckland, 2006.
- DASSOLER, O.B.; LIMA, D.M.S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-12.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.
- ESTRADA, L. R. G. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 21, p. 93-103, 1999.
- FREEMAN, R. **Planejamento de Sistemas de Educação a Distância: um manual para decisores**. The Commonwealth of Learning. Vancouver, Canadá, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

- GARBIN, T.R.; DAINESE, C.A. Complexidade da gestão em EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010, p. 1-10.
- GOODE, W. J.; HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- KRAEMER, M.E.P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 5., 2005, *Mar del Plata*, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: Universidade Nacional de *Mar del Plata*, 2005, p. 1-17.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MACHADO, L.D. MACHADO, E.C. O papel da tutoria em ambientes de EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2004, p. 1-11.
- MACHADO, S.F.; MENTA, E. A utilização das rubricas em cursos de Educação a Distância: uma proposta de avaliação autêntica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM INFORMÁTICA APLICADA A EDUCAÇÃO, 4., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007, p. 1-10.
- MAIA, M.Z.B. **Expansão da educação superior a distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins – UNITINS**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2011.
- MILES, M.B; HUBERMAN, A.M. **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1994.
- NUNES, R.C. A avaliação em Educação a Distância é inovadora? Uma reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 23, p. 274-299, 2012.
- OLIVEIRA, G.M.S. **A avaliação no sistema de Educação a Distância**. 2006. Disponível em: <[http://www.nead.ufmt.br/index.php/producao\\_bibliografica/categoria/2](http://www.nead.ufmt.br/index.php/producao_bibliografica/categoria/2)>. Acesso em: 27 set. 2018.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RIBEIRO, R.M.C.; CARVALHO, C.M.C.N. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, DF, v. 1, p. 1-10, 2012.
- SERRA, A.R.C.; OLIVEIRA, F.B.; MOURÃO, L. Gestão da Educação a Distância: Um modelo de avaliação à luz dos referenciais de qualidade do MEC. **Interletras**, Grande Dourados, MS, v. 3, p. 1-18, 2013.

- SILVEIRA, L.H.S.D.; MATURANO, E.C.P.L.; SOUZA, H.A.; VIANA, D.G.; BUENO, S.V. Desafios na gestão da EAD: proposta de estruturação de polos modelos como unidades gestoras. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 1455-1467, 2012.
- STAKE, R.E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.
- VENTURA, M.M. O estudo de caso como modalidade pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, p. 1383-386, 2007.
- YIN, R.K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Notas:

<sup>1</sup> R1 – Corresponde ao indicador de resultado, analisado conforme a semelhança com o indicador de entrada.

---

<sup>i</sup> R1 – Corresponde ao indicador de resultado, analisado conforme a semelhança com o indicador de entrada.