

Avaliações alternativas em ambiente digital: em busca de um novo modelo teórico-prático

Alternative assessments on virtual environment: seeking a new theoretical-practical model

Rosilei Ferrarini

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
ruferrarini1@gmail.com

Lúcia Amante

Universidade Aberta de Portugal
Lucia.Amante@uab.pt

Patricia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
patorres@terra.com.br

RESUMO

A temática central deste artigo refere-se às concepções e aos processos de avaliação da aprendizagem que, sob influência das novas tecnologias de informação e comunicação, possibilitam a prática de avaliações digitais. A questão norteadora da pesquisa esteve centrada nas possibilidades de realização de avaliações alternativas em ambiente *on-line*, para além dos modelos convencionais psicométricos, buscando uma aproximação com um novo conceito para o processo avaliativo: o de modelos edumétricos. O *corpus* da pesquisa centrou-se na análise do processo e do sistema avaliativo de um curso de formação continuada de professores da educação básica, realizado em ambiente virtual de aprendizagem. Autores como Porto (2005), Pinto (2016) e Amante; Oliveira e Pereira (2017) foram utilizados para fundamentação dos estudos. A análise baseou-se no modelo teórico PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência), desenvolvido por professores pesquisadores da Universidade Aberta de Portugal. A pesquisa tem abordagem qualitativa por meio do estudo de caso descritivo, tendo como fontes de estudo de campo documentos institucionais e o próprio ambiente virtual do curso analisado. Como resultado, constatou-se a multiplicidade de alternativas de tarefas avaliativas realizadas de modo digital. Pela análise do modelo PrACT, identificou-se a utilização das dimensões da praticabilidade, da autenticidade e da consistência em maior grau no modelo do curso, assim como a necessidade de se repensar a dimensão da transparência. Concluiu-se que o curso se aproxima consideravelmente do paradigma edumétrico e do modelo PrACT, sendo possível realizar adequações.

Palavras-chave: Avaliação digital. Educação *on-line*. Formação continuada de professores. Modelo PrACT.

ABSTRACT

The main theme of this article refers to the conceptions and to the evaluation processes of apprenticeship, which, under the influence of the new information and communication technologies make possible the practice of digital assessments. The leading question of this research was centered on the possibilities of making alternative assessments on an online environment, beyond the psychometrical conventional models, looking for an approximation to a new concept for the evaluation process: the one of 'Edu-metric' models. The research corpus was centered on the analysis of the process and of the assessment system of a course of continuous training for teachers of Basic education, which happened on a virtual learning environment. Authors as Porto (2005), Pinto (2016) e Amante, Oliveira e Pereira (2017) were used for the studies rationale. The analysis was based on the theoretical model PrACT (Practicability, authenticity, consistency and transparency), developed by the Researcher Professors of Portugal Open University. The research has a qualitative approach through the study of a descriptive case, having as resources field studies, institutional documents and the own virtual environment of the course which was analyzed. As a result, it was found the multiplicity of alternatives of assessment tasks made on a digital mode. By the analysis of the PrACT model, it was identified the use of the dimensions of practicability, authenticity, consistency in a major degree on the course model, as the necessity of re-thinking the transparency dimension. It was concluded that the courses approximates considerably of the Edu- metric paradigm and of PrACT model, being possible to make adaptations.

Keywords: Digital Assessment. PrACT model. Online Education. Teacher's Continuous training.

Introdução

A avaliação do processo ensino-aprendizagem sempre foi um tema relevante e controverso no campo educacional por apresentar diferentes concepções e vertentes em relação ao que se entende por ensinar e aprender. A influência das tecnologias de informação e comunicação - especialmente as digitais na última década - sobre os modelos educacionais propiciou maiores possibilidades de a educação a distância alterar suas práticas, principalmente com o que se convencionou como a *web 2.0* e, sobre isso, Bacich (2015, p. 49) acredita que

[...] com a denominada *web 2.0*, tornou-se possível a colaboração entre as pessoas que buscavam informação em sites, os quais foram aprimorados em suas interfaces visando garantir uma experiência de

obtenção dessas informações de forma bidirecional por interações síncronas e assíncronas.

De acordo com Santos (2009), as tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de educação *on-line* são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), os quais possibilitam a convergência de várias mídias em seus suportes variados (sons, imagens, gráficos, textos em geral) e agregam um alto valor ao processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, questões sobre como se ensina, como se aprende e como se avalia em ambientes virtuais de aprendizagem são emergentes na atualidade, por se tratar de algo que vem ressignificando os paradigmas educacionais, inclusive para o ensino presencial. Dessa forma, analisar esses elementos, principalmente a questão da avaliação da aprendizagem conforme os paradigmas atuais, torna-se imprescindível para o próprio avanço do campo de conhecimento.

Este artigo pretende analisar o processo e o sistema avaliativo de um curso de formação continuada de professores da educação básica, realizado em AVA, com base no modelo teórico PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência, Transparência), que foi elaborado por uma equipa de pesquisadores do LE@D – Laboratório de Educação a Distância, da Universidade Aberta de Portugal (PEREIRA, OLIVEIRA, TINOCA; PINTO e AMANTE, 2015).

O modelo PrACT foi escolhido por apresentar um conceito de avaliação digital alternativo, fundamentado em um novo paradigma avaliativo denominado de edumétrico. Esse novo paradigma se contrapõe aos clássicos modelos psicométricos que ainda embasam, em boa parte, os processos educacionais presenciais e os realizados *on-line*. Esses conceitos serão abordados na fundamentação a seguir.

Como exposto, o foco de análise será o processo e modelo avaliativo do curso e sua aproximação ao modelo PrACT. Os demais elementos, como estrutura, carga horária, metodologia, qualidade do material, interatividade, entre outros, não serão objetos de análise, embora possam ser mencionados indiretamente pela interdependência que estabelecem com o sistema avaliativo.

Fundamentos do processo avaliativo

Conceitos e gerações de avaliação

Antes de se explicitar as alternativas de avaliação em contextos *on-line* de aprendizagem e como se constitui o modelo PrACT, é necessário abordar os conceitos e as gerações de avaliação que ainda permeiam as práticas pedagógicas no contexto educacional.

De acordo com Pinto e Santos (2006), a avaliação no processo educacional escolar apresenta quatro gerações: a 1ª nominada de “a avaliação como medida”; a 2ª de “a avaliação como congruência entre objetivos e o desempenho dos alunos”; a 3ª de “a avaliação como julgamento profissional” e, por fim, a 4ª geração, “a de avaliação como abordagem plural de fatos sociais”.

A avaliação como medida, se caracteriza como um processo sistemático primando pela técnica de medidas, baseados em testes advindos da psicofísica e psicometria presentes na 2ª metade do Séc. XIX, com base nas concepções positivistas de educação. Busca determinar em que medidas os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Compara-se o desempenho do indivíduo com o grupo e a norma estabelecida. Prima pelos exames e testes, geralmente elaborados por especialistas, em nome da neutralidade. Com função mais fiscalizadora, visa a seleção, a aprovação ou a reprovação e a certificação dos alunos, sendo o desempenho do mesmo resultado de seu esforço individual (PINTO e SANTOS, 2006).

A 2ª geração da avaliação, por sua vez, propõe a relação e a comparação entre objetivos de um sistema de referência e o desempenho do aluno, avançando, nesse sentido, em relação à geração anterior em que não estavam claras as “normas”. Sustenta-se, para isso, em um sistema de referência criterial que representa o que deve ser aprendido e avaliado. Dessa forma, apresenta um direcionamento mais pedagógico que a geração anterior, pois busca determinar onde o aluno se encontra em relação aos critérios/objetivos pré-definidos. Isso altera significativamente o processo, pois o aluno não é mais comparado em relação ao seu grupo, onde lhe era atribuído o sucesso ou fracasso de seu desempenho. Assim, outro destaque apresenta-se nesta 2ª geração, o de melhorar a gestão do processo ensino-aprendizagem com os dados obtidos, entendendo que o desempenho do aluno também é responsabilidade da escola (PINTO, 2016).

No entanto, os exames e testes permanecem, aprimorando-se as técnicas de elaboração e mantendo-se a figura dos elaboradores especialistas. Mas, por outro lado, iniciam-se as reflexões sobre processo e produto. A avaliação no processo busca regular a aprendizagem, estar a serviço de sua melhoria, exercendo as funções diagnóstica e

remediadora. Enquanto produto, visa a certificação como reconhecimento social das aprendizagens adquiridas em relação ao sistema referencial (PINTO, 2016).

Em meados dos anos 70, com a emergência do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas, as concepções a respeito da avaliação são influenciadas com a introdução de reflexões sobre atitudes, valores, atores e função social do ato avaliativo. Com isso, delineia-se a 3ª geração de avaliação conhecida por 'avaliação como julgamento profissional', na qual há reforço da função eminentemente pedagógica do ato e processo de avaliar (PINTO, 2016).

Com a finalidade de delimitar, obter e providenciar informação útil sobre a aprendizagem dos alunos, pondera-se sobre possíveis decisões buscando alternativas de ação diante dos resultados do processo ensino-aprendizagem, com vistas à sua melhoria. Nessa linha, surgem várias perspectivas, mas duas se destacam: uma vertente ainda técnica que busca maior aprimoramento dessas, com desenvolvimento de uma tecnologia a serviço da definição dos objetivos e dos instrumentos de medida; outra vertente - a sócio crítica que, com abordagem sistêmica, destaca a importância da análise do contexto e dos sujeitos para a tomada de decisões. Essa vertente considera a interdependência entre fatores internos e externos no processo ensino-aprendizagem e, portanto, nos resultados da avaliação (PINTO, 2016).

Um destaque dessa nova geração, consiste na valorização do professor como elaborador de instrumentos avaliativos, pelo conhecimento e análise do contexto e dos sujeitos onde a aprendizagem ocorre. Embora ocorra proliferação de vários modelos avaliativos, os exames em larga escala aperfeiçoam-se e passam a considerar na análise de seus resultados o contexto onde as avaliações ocorrem (PINTO, 2016). Nesse sentido, itens sobre porte da escola, número de alunos, formação dos professores, entre outros passam a ser considerados como elementos influenciadores dos resultados obtidos.

Avançando em relação à geração anterior, aprimoram-se as reflexões sobre processo e produto, clarificando conceitos relativos às funções diagnóstica, formativa e somativa em avaliação (PINTO, 2016).

Na última e, portanto, atual geração, nominada de "a avaliação como abordagem plural de fatos sociais", a avaliação passa a ser conceituada como processo interativo entre diversos atores, o qual ocorre em um determinado tempo e espaço institucional. Destaca-se a natureza relacional e comunicacional do processo avaliativo com base no paradigma sócio construtivista, no qual valores como reflexão, transparência, negociação, consensos, divergências, são necessários no ato avaliativo, ou seja, implica na ética do agir. Nesse

sentido, a figura do professor e a do aluno, no seu contexto, são valorizadas, em detrimento de elaboradores especialistas como ocorria nas gerações anteriores (PINTO, 2016).

Fortemente a serviço da aprendizagem, a avaliação propõe-se a fazer um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação das dificuldades dos alunos, examinando o grau de aproximação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios estabelecidos. Centra-se nos resultados, mas também nos processos que geram os resultados. Os resultados parciais são passíveis de alterações no próprio processo. Há uma clara diferença entre avaliações elaboradas pelos professores e as de larga escala, ditas oficiais, pois nessa geração surge uma pluralidade de métodos, instrumentos e dispositivos diferentes para cada função da avaliação: a diagnóstica, a remediadora/reguladora e a certificadora (PINTO, 2016).

Nas avaliações em larga escala se considera também o papel do elaborador e as influências que gera sobre o instrumento elaborado, influenciando nos modelos e resultados avaliativos – quem está elaborando e com que intenção. A avaliação pode ser formativa e formadora. A formativa intervém no decorrer do processo, como objetivo de corrigi-lo se necessário, propondo também a recapitulação ao final dele, apreciando os resultados do processo. A perspectiva formadora, por sua vez, prega que os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para ultrapassá-los por meio do seu próprio envolvimento. Os alunos são considerados ativos e corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem, adotando-se também a autoavaliação a partir de critérios estabelecidos (PINTO, 2016).

Embora as gerações conceituais dos processos avaliativos tenham se originado em determinados contextos sociais e históricos, de alguma forma, todas permanecem influenciando as práticas pedagógicas atuais, em maior ou menor grau, de forma consciente ou não. Segundo Pinto (2016), essas gerações podem ser agrupadas em três grandes ideias, que, mesmo incorporando e avançando em relação à geração anterior, não se confundem entre si:

- (i) a avaliação centrada nos resultados, associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e análise de dados. Os resultados sendo normalmente parciais e fragmentados, têm muitas vezes a pretensão de serem generalizáveis; (ii) a avaliação orientada para o estudo dos processos, que através de uma compreensão global da informação, procura chegar a conclusões que fundamentem uma

intervenção nas realidades educativas imediatas sujeitas à avaliação. A sua utilização fica confinada à situação em que ocorre;(iii) a avaliação centrada na acção vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais), cujo objectivo central é sustentar as decisões sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção. O seu objectivo é influenciar num sentido positivo a dinâmica da acção considerada (PINTO, 2016, p.31).

É igualmente importante destacar que, para esse autor, três elementos clarificam a razão de ser do ato avaliativo, quando se estabelece entre eles quem estará na posição de ativo em frente aos demais. Esses três elementos, como demonstrados na figura abaixo, são o professor, o aluno e o saber. Na relação entre os três se dimensionam os conceitos de avaliação somativa, formativa e formadora.

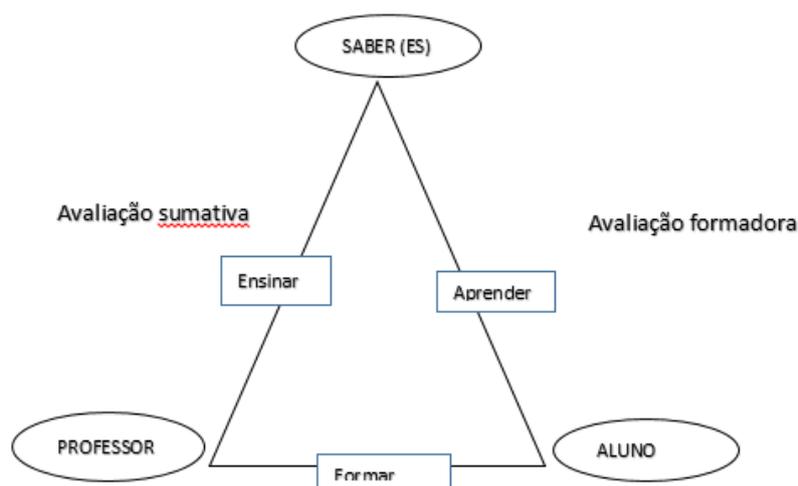


Figura 1 - Situações pedagógicas e avaliação
Fonte: Pinto (2016, p. 33).

Quando o professor e a transmissão do saber são ativos no processo, predomina-se o ensinar, pois o aluno desempenha um papel passivo e a avaliação assume o modelo de somativa, que tem por finalidade a verificação e controle da aprendizagem enquanto medida e resultados. O aluno deve demonstrar de fato o quanto aprendeu das lições passadas pelo professor, portanto, o resultado é a finalidade da avaliação, onde processos e erros não se constituem em foco de atuação (PINTO, 2016).

Em outra perspectiva, quando se considera o professor e o aluno como agentes ativos no processo, em que o saber assume um papel passivo (no sentido de manipulação) têm-se o modelo avaliativo formativo. Nesse modelo, a negociação e a decisão sobre o que

deve ser aprendido, estabelecidas na relação professor e aluno, são as chaves do processo, pois a condução dessa relação e da forma de comunicação são essenciais para o professor perceber o que os alunos estão aprendendo. Dessa forma, a avaliação assume uma função formativa, que segundo Pinto (2016, p. 35), é um modelo que exige “balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem”. Nesse modelo, os erros dos alunos sinalizam em que ponto o professor pode e deve intervir. Por outro lado, na prática vive-se a tensão entre avançar nos programas e/ou atender as necessidades dos alunos.

Porém, no terceiro modelo em que o aluno tem um papel sobre o saber, ambos ativos, predomina-se a aprendizagem. Nesse modelo, o professor assume um papel passivo no sentido da transmissão, atuando como organizador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos, que devem ser ativos nesse processo. O que melhor caracteriza esse modelo, segundo Pinto (2016, p. 36), é “o uso da diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente o trabalho em grupo, em redor de tarefas de resolução de problemas e desenvolvimento de projectos, o trabalho autónomo orientado para a sistematização dos novos saberes”. Nesse modelo, a avaliação formadora, como um ato contínuo, é capaz de revelar os erros e/ou dificuldades dos alunos no próprio processo, e, quando compreendidos pelo próprio aluno sob mediação do professor, torna-se um instrumento a serviço das aprendizagens e da melhoria de seus níveis.

Os instrumentos avaliativos devem buscar essa perspectiva, associada também à autoavaliação pelo aluno que, a partir de critérios claros, consegue realizar suas percepções e suas conclusões e desencadear ações para sua melhoria. A avaliação, além de identificar o grau de aprendizagem do aluno, deve ajudá-lo a perceber em que e como deve melhorar seu percurso, caracterizando-se por uma autoavaliação regulada, porque é referenciada em critérios e mediada pelo professor (PINTO, 2016).

Nessa tríade relacional entre professor, aluno e o saber, em que a avaliação privilegia um ou outro elemento assumindo características diversas, identifica-se que na prática, os professores vivem a tensão entre os três modelos, assumindo ou não seu papel ativo ou passivo, diante das próprias exigências da instituição onde atua e dos exames oficiais de larga escala a que são submetidos.

Avaliação em contextos *on-line* e o modelo PrACT

Diante do quadro conceitual exposto, questiona-se como isso acontece nos ambientes *on-line* e quais modelos avaliativos são plausíveis de serem exercidos e aplicados.

Conforme exposto na introdução, a *web 2.0* possibilita novas interfaces para seus usuários, pois, por meio dos processos educacionais, principalmente dos AVAs, é possível desenvolver práticas pedagógicas e avaliativas que possibilitam a interação entre professores e alunos, entre o aluno e o saber e entre os próprios alunos. Os três elementos do processo: professor, aluno e saber, podem ser ativos, numa relação dinâmica e equilibrada, de forma que nenhum elemento tenha maior força sobre o outro.

Dessa forma, a 4ª geração de avaliação e sua perspectiva formadora encontra espaço favorável na educação *on-line* quando possibilita:

- a. Uma diversidade de interações do aluno com o material e com o objeto de estudo pelo uso de mídias diversas;
- b. a relação constante do professor com o aluno, no acompanhamento contínuo, nos *feedbacks* interativos, seja um-para-um ou um-para-todos, concebendo a aprendizagem e a avaliação como atos contínuos;
- c. a interação dos estudantes entre si, por meio de atividades colaborativas, por meio de fóruns, *chats*, *wikis*, e-portfólios, apresentações orais (*podcast*), entre outros meios, inclusive para tarefas avaliativas;
- d. a autoavaliação – aluno avaliando a si mesmo como forma de autorregulação, com base em critérios avaliativos e mediada pelo professor;
- e. a possibilidade da coavaliação, ou seja, a avaliação entre pares, na medida em que um aluno pode analisar e emitir um parecer sobre a tarefa de outro aluno, a partir de critérios estabelecidos;
- f. a prática do feedback contínuo do professor para o aluno, de forma a apontar as aprendizagens exitosas e caminhos para melhorar as não alcançadas (PORTO, 2005; PINTO, 2016; PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015).

Nesse cenário, busca-se uma ruptura dos modelos psicométricos – baseados em avaliações como medida, que na educação *on-line* privilegiavam ou ainda privilegiam testes de múltipla escolha, de base quantitativa, exercícios descontextualizados e a formação de rankings ao privilegiar apenas o resultado e as diferenças entre o desempenho dos estudantes (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 6 apud OLIVEIRA, 2010).

Nessa busca por um outro modelo, apresenta-se o paradigma avaliativo denominado edumétrico, que pretende medir o desenvolvimento do próprio aprendiz, numa abordagem formadora de avaliação. As autoras Amante, Oliveira e Pereira (2017, p.6) consideram que os critérios avaliativos do modelo edumétrico são “[...] válidos e mais justos para a avaliação de competências por enfatizarem a flexibilidade e a autenticidade da avaliação bem como a sua integração no processo de aprendizagem valorizando a sua função formadora”. Com isso, segundo as autoras, privilegia-se a “cultura da avaliação” em detrimento à “cultura do teste” presente no modelo psicométrico. A justificativa para esse novo modelo, segundo as autoras, consiste em considerar que

[...] num mundo imprevisível e em permanente mudança pretende-se que os cidadãos sejam capazes de desenvolver conhecimento de forma autónoma, que sejam reflexivos, criativos, críticos, que consigam resolver problemas complexos e que se corresponsabilizem pela sua própria aprendizagem (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 9 apud FIGUEIREDO, 2016).

Portanto, o desenvolvimento de competências nos processos educacionais, com o intuito de se desenvolver e avaliar o perfil esperado, requer novas formas de avaliação que sejam diferentes dos modelos clássicos psicométricos. Nesse sentido, apresenta-se o modelo PrACT, que compreende as dimensões da Praticabilidade, da Autenticidade, da Consistência e da Transparência, que se desdobram em diversos parâmetros para a operacionalização.

DIMENSÃO	SIGNIFICADO	CRITÉRIOS
Praticabilidade	Exequibilidade	1. Custos – tempo e recursos.

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Eficiência – custo-benefício e resultados esperados. 3. Sustentabilidade – implantação e sustentação do desenho em relação a perfis avaliados e contexto da instituição.
Autenticidade	Atividades próximas do mundo real/profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Similitude – avaliação e realidade. 2. Complexidade – natureza das tarefas da avaliação. 3. Adequação – condições de realização. 4. Significância – o valor do significado para professores, alunos e empresa.
Consistência	Validade e fiabilidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alinhamento instrução-avaliação digital – coerência entre o processo de aprendizagem e a avaliação. 2. Multiplicidade de indicadores – variedade das tarefas de avaliação, contextos e momentos. 3. Relevância dos critérios – existência e pertinência dos critérios avaliativos. 4. Alinhamento competências e avaliação digital – coerência entre competências e a estratégias de avaliação elaborada.
Transparência	Conhecimento dos fatores e elementos envolvidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Democratização – elaboração dos critérios com participação dos estudantes. 2. Envolvimento - elaboração de metas de aprendizagem e das condições de realização, com a participação dos estudantes. 3. Visibilidade – compartilhar com os outros os processos da aprendizagem e produtos. 4. Impacto – efeitos da avaliação sobre os processos de aprendizagem e desenho do programa ou curso.

Quadro 1 - Síntese descritiva do Modelo PrACT

Fonte: as autoras, com base em Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 9-12)

Segundo as autoras Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 3), o modelo pedagógico apresentado “concebe a aprendizagem centrada no estudante e o primado da interação, valorizando a avaliação contínua e incentivando práticas de avaliação alternativas, mediadas e potencializadas pelos recursos digitais disponíveis”.

Dessa forma, o professor ao elaborar avaliações digitais alternativas utilizando como referência as dimensões e os critérios do modelo PrACT pode avançar para um paradigma edumétrico. Esse modelo pode ser melhor visualizado na figura a seguir, em que há o destaque para a inter-relação das dimensões ao se enfatizar em cada uma delas os principais atores envolvidos: a instituição, o professor, o aluno e a sociedade.



Figura 2 - Dimensões da Avaliação Alternativa Digital
Fonte: Amante, 2017, ppt de apresentação do Projeto @ssess.he.

Metodologia

Pretendeu-se, então, a partir do modelo teórico exposto, analisar o processo e o sistema avaliativo de um curso de formação continuada de professores da educação básica, disponibilizado em AVA. O curso é ofertado pelo Serviço Social da Indústria – SESI, do Estado do Paraná, Brasil, uma instituição sem fins lucrativos que oferece serviços sociais nas áreas da educação, esporte, lazer e cultura para os trabalhadores da indústria e seus dependentes.

Para esse estudo utilizou-se da pesquisa qualitativa na medida em que a mesma, segundo Esteban (2010, p.127), “possibilita o descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”, principalmente quando, de acordo com Sampieri (2013, p. 376) “o tema de estudos foi pouco explorado”, no caso a avaliação em AVAs, a partir de novos modelos teóricos, para além dos psicométricos.

A escolha de um curso da Instituição mencionada se justifica, enquanto estratégia metodológica de investigação, como o de um estudo de caso, pois o “interesse incide, portanto, naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.17).

Segundo Morgado (2013), um estudo de caso de vertente qualitativa apresenta traços definidores que o constituem:

1) um estudo holístico: tem em conta a globalidade do contexto; procura compreender o objeto do estudo em si mesmo e não tanto em que se diferencia de outros; 2) É um estudo empírico: trata-se de um trabalho de campo que se nutre de uma significativa recolha de informações, por diversos meios [...] procura evitar qualquer tipo de intervencionismo, esforçando-se por ser o mais naturalista possível; 3) É um trabalho interpretativo: já que se apoia preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo (MORGADO, 2013, p. 874).

De natureza descritiva, o estudo de caso proposto apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno dentro do respectivo contexto, destacando-se que o mesmo, segundo Morgado (2013, p. 913),

[...] não se destina especificamente à procura de explicações causais para os factos/situações observados no contexto investigado, mas se direccionar sobretudo para a sua interpretação e compreensão e para deslindar os sentidos que os autores consignam às ações que aí desenvolvem.

A coleta de dados se deu por meio do estudo e análise dos seguintes documentos institucionais: o Design Pedagógico do Curso e o Guia do aluno. O documento intitulado Design Pedagógico do Curso apresenta todo o planejamento do curso, tais como a matriz de competências e habilidades, os módulos, a estrutura e a metodologia, o mapeamento dos materiais e carga horária de cada módulo, as atividades avaliativas de cada módulo, os critérios avaliativos e o sistema de avaliação. O Guia do Aluno, por sua vez, comporta boa parte dos elementos mencionados no Design Pedagógico do Curso, porém, com linguagem de apresentação ao aluno.

Além desses documentos, o estudo e coleta de dados se deu por meio do AVA, no caso a plataforma *moodle* personalizada da própria instituição, onde o curso estava disponível para os professores. Nesse ambiente *on-line*, tudo o que estava previsto e apresentado nos documentos acima referenciados, mostrava-se concretamente elaborado. Com isso, foi possível conhecer detalhes de como se apresentava aos alunos a avaliação de cada módulo, especialmente como as atividades avaliativas estavam caracterizadas.

Não foram contempladas o uso de outras ferramentas de investigação, tais como aplicação de questionários e entrevistas com os atores do processo, pelo objetivo claramente definido desta pesquisa: a análise do processo e modelo avaliativo do curso e sua aproximação ao modelo PrACT. Dessa forma, os demais elementos, como estrutura, carga horária, metodologia, qualidade do material, interatividade, entre outros, não foram objetos de análise, embora possam ser mencionados indiretamente pela interdependência que estabelecem com o sistema avaliativo.

A análise e a interpretação dos dados se deu de forma descritiva, porque segundo Morgado (2013, p. 917), “uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação”. A descrição e análise, portanto, foi a técnica de análise do conteúdo, em que ao apropriar-se da natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos, elaborou-se um sistema de categorias utilizadas no tratamento dos dados.

Realizar a análise pela via categorial, “consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida” (MORGADO, 2013, p. 1748). Esse processo ocorre em ações de diferenciação e, posterior reagrupamento, que nas explicações de Morgado (2013, p. 1750), consistem em

[...] duas etapas principais: (i) uma primeira, em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detectada a sua pertinência; (ii) uma segunda etapa, em que os dados são novamente

reagrupados em função das suas analogias, o que permite reconfigurá-los em função dos propósitos da investigação.

As conclusões obtidas com o estudo desse caso, podem aprender muitas coisas que são gerais, uma vez que algumas inferências internas podem se aplicar a outros contextos. É possível, ainda, que outras generalizações possam ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de teorias existentes (MORGADO, 2013).

Resultados e análises

Ao se analisar o Guia do Aluno (Sesi, 2018a), constatou-se que o curso tem 82 horas de duração e certificado como extensão universitária pelas Faculdades da Indústria. O curso é destinado aos professores de ensino médio, ingressantes na instituição em qualquer ocasião, e tem como objetivo principal proporcionar a esses professores conhecimento e domínio da metodologia de ensino praticada pela Rede.

No documento-arquivo Design Pedagógico do Curso (Sesi, 2017) identificou-se um quadro contendo as competências a serem desenvolvidas para o curso e as respectivas habilidades para cada módulo desenhado.

O curso está disponibilizado em plataforma *Moodle* personalizada da própria instituição (<http://www.sistemafiep.org.br/ead/>) e organiza-se em oito módulos conforme exposto no quadro a seguir:

MÓDULOS DO CURSO

Módulo Introdutório
1º MÓDULO: Conhecendo o Sistema Fiep
2º MÓDULO: Visão Sistêmica – a perspectiva do Colégio Sesi
3º MÓDULO: Afinal, o que são as Oficinas de Aprendizagem?
4º MÓDULO: Como se elaboram Oficinas de Aprendizagem?
5º MÓDULO: A Sala de aula das Oficinas de Aprendizagem
6º MÓDULO: Trabalho em equipe e gestão do tempo em sala de aula.
7º MÓDULO: Colégio Sesi: um novo aluno também?
8º MÓDULO: Avaliação da aprendizagem – o sucesso do aluno

Quadro 2 - Módulos do Curso de Imersão

Fonte: Guia do Aluno, 1ª turma Jan_2018 (Sesi, 2018a, p. 3).

Segundo o Guia do Aluno, cada módulo do curso é composto por etapas, conforme a figura a seguir:

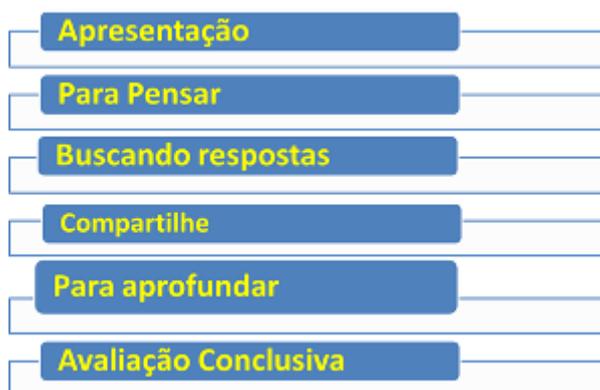


Figura 3 - Esquema de Estruturação de cada módulo do curso

Fonte: Guia do Aluno, 1ª turma Jan_2018 (Sesi, 2018a, p. 4).

Ao apresentar e descrever cada etapa acima, o Guia esclarece ao aluno que cada módulo foi organizado de modo que, ao final do curso, o aluno consiga concluir os estudos

por meio de uma atividade de avaliação individual, para evidenciar que as habilidades propostas foram devidamente desenvolvidas (SESI,2018a, p.3).

Sobre a “Avaliação Conclusiva”, o mesmo documento explicita ao aluno que

Todo módulo culminará com uma avaliação conclusiva, que abordará as grandes questões refletidas e estudadas, sempre voltadas à demonstração de que as habilidades previstas foram desenvolvidas. São atividades que buscam uma síntese como elaboração pessoal evidenciando os aprendizados realizados. São sempre contextualizadas em uma situação problema real que requerem soluções e elaborações. Você será desafiado a utilizar estratégias e técnicas diferenciadas para mostrar que de fato aprendeu. [...] Para cada tarefa avaliativa é apresentado os critérios pelos quais você será avaliado. [...]. Toda avaliação respondida será postada por você, dentro da própria plataforma e módulo em conclusão (SESI, 2018a, p. 5).

Pelos trechos destacados, embora ainda não se tenha contato com os modelos avaliativos, é possível identificar indícios de uma prática avaliativa que privilegia a dimensão da “consistência”, que segue o modelo PrACT, uma vez que considera ao menos: o alinhamento instrução-avaliação digital – coerência entre o processo de aprendizagem e a avaliação; e a relevância dos critérios – existência e pertinência dos critérios avaliativos.

O item 3 do Guia do Aluno (Sesi, 2018a) trata sobre o sistema de avaliação que, em resumo, apresenta para o aluno as seguintes informações:

- Cada módulo possui uma atividade avaliativa conclusiva;
- A correção se dá por critérios e pontuação que o aluno pode verificar no anexo do módulo introdutório;
- Discorre sobre o aproveitamento mínimo de 70%, o que requer estudar todos os módulos, independente da pontuação obtida em cada um deles;
- Há datas finais de postagem das tarefas avaliativas;
- O sistema bloqueará a entrega fora do prazo e implicará na nota “zero”;
- Esclarece que o tutor realizará as correções das avaliações com retorno em até uma semana, com feedback personalizado, no próprio AVA;
- Não atingindo o aproveitamento esperado, ao final do curso cada caso será analisado e deliberado sobre a oportunidade ou não de fazer ou refazer algum módulo;

- Reforça a importância de manter contato com o tutor no caso de não entregas ou possíveis atrasos, com justificativas plausíveis ou solicitar auxílio nas dificuldades, para se ter um histórico de dados para a tomada de decisões ao final do curso;
- Conclui enfatizando que a comunicação é a melhor forma de estarem juntos, apesar da distância física (SESI, 2018a, p. 5)

Identifica-se que no modelo avaliativo proposto a dimensão da “transparência”, por esclarecer como o sistema avaliativo acontece. Destaca-se, em especial, o “impacto” do processo avaliativo para o modelo do curso e da aprendizagem do aluno. Menciona-se o “envolvimento” necessário por parte do aluno, mas não se aponta que o mesmo será envolvido de fato, no sentido de que participará na elaboração de metas de aprendizagem e das condições de realização, conforme proposto no modelo PrACT. Também não está explícito em nenhum momento a “democratização” enquanto elaboração dos critérios com participação dos estudantes, apenas se menciona que há esses critérios.

Retomando o documento Design Pedagógico do Curso (Sesi, 2017) encontrou-se uma síntese das avaliações por módulo transcritas a seguir:

MÓDULO	AVALIAÇÃO
Módulo Introdutório	Fórum: apresentação pessoal e expectativas em relação ao curso.
1º MÓDULO: CONHECENDO O SISTEMA FIEP	Escrever um e-mail a um amigo, contando da instituição - mínimo 25 linhas.
2º MÓDULO: VISÃO SISTÊMICA – A PERSPECTIVA DO COLÉGIO SESI	Preparar e gravar vídeo a partir de 3 questões sobre mudança de paradigma em educação - não mais que 15 minutos gravação.
3º MÓDULO: AFINAL, O QUE SÃO AS OFICINAS DE APRENDIZAGEM?	Responder 4 questões sobre a aplicação prática dos pilares da metodologia. Postar no fórum para apreciação dos colegas.
4º MÓDULO: COMO SE ELABORAM OFICINAS DE APRENDIZAGEM?	Escolher um projeto de oficina de aprendizagem elaborado pelo Colégio onde atua e uma rota de um colega para analisá-los e responder as questões propostas.
5º MÓDULO: A SALA DE AULA DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM	Elaborar apresentação a partir de 12 itens + gravação para professores da Idade Moderna.
6º MÓDULO: TRABALHO EM EQUIPE E GESTÃO DO TEMPO EM SALA DE AULA.	Quadro síntese por escrito com dicas para um novo colega. Enviar e receber feedback.
7º MÓDULO: COLÉGIO SESI: UM NOVO ALUNO TAMBÉM?	Responder a 2 questões, postar para debate no fórum.
8º MÓDULO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - O SUCESSO DO ALUNO	A partir de 7 questões, gravar respostas para entrevista na TV da cidade.

Quadro 3 - Síntese das atividades avaliativas por módulo do curso

Fonte: Sesi, 2017.

Analisando o quadro acima, em termos de “consistência”, mais uma vez percebe-se que essa dimensão privilegia a “multiplicidade de indicadores”, ou seja, a variedade de tarefas de avaliação, contextos e momentos. Nota-se que essa variedade de tarefas é bem planejada, sendo composta por fóruns, produção de textos, gravação de áudio ou vídeo, apresentações orais, análise de projetos e quadros sínteses. São realmente avaliações digitais alternativas quando comparadas aos modelos clássicos de testes de múltipla escolha. Os contextos também variam de acordo com a temática do módulo, o que possibilita inferir que enquanto “consistência” há uma preocupação com o “alinhamento de competências e avaliação digital”, ou seja, há coerência entre as competências e as estratégias de avaliação elaboradas. Por outro lado, essa “multiplicidade de indicadores” avaliativos acontece apenas entre um módulo e outro, não havendo indicativos de avaliação durante a realização do módulo, ou seja, no processo de aprendizagem durante o módulo que resultará na produção avaliativa ao final do mesmo, impossibilitando *feedbacks* de percurso.

Na dimensão da “transparência” o critério “visibilidade” se faz presente nas avaliações à medida em que orienta o aluno a compartilhar com os demais cursistas suas elaborações por meio de fóruns, galerias de vídeos, seja para apenas para apreciação ou análise com *feedback* pelos colegas. No entanto, isso acontece apenas para algumas tarefas avaliativas.

Após esse levantamento inicial, explorou-se a plataforma do curso com o intuito de conhecer mais a fundo as atividades avaliativas propostas em cada módulo. Após análise geral, criou-se uma tabela com categorias a fim de evidenciar as características que a redação de cada avaliação conclusiva dos módulos apresentava.

PARTES DO TEXTO		ELEMENTOS DE ANÁLISE	MÓDULOS DO CURSO								
			1	2	3	4	5	6	7	8	
Introdução	1	Retoma as questões de estudo do módulo	x								
	2	Retomada contexto de estudo		x		x	x		x	x	
	3	Vai direto à tarefa						x			
	4	Vai direto à tarefa e habilidades a serem demonstradas			x						
Desenvolvimento	1	Apresenta a tarefa	x	x	x	x	x	x	x	x	
	2	A tarefa se relaciona ao contexto profissional	x	x	x	x	x	x	x	x	
	3	Apresenta critérios	x	x			x		x	x	
	4	Apresenta modo de realização		x	x	x	x	x	x	x	
Fechamento	1	Discorre sobre habilidades a serem demonstradas	x	x		x	x	x	x	x	
	2	Mensagem de encorajamento	x								

Quadro 4 - Características da redação das avaliações conclusivas

Fonte: as autoras.

Quanto à redação, embora na maioria dos módulos tenha se retomado o contexto de estudo, ao se introduzir a tarefa avaliativa, percebe-se claramente que há uma disparidade entre os mesmos nas categorias “introdução da tarefa” e seu “fechamento”. Entende-se como importante que em todas as tarefas fosse retomada as questões que nortearam o estudo do módulo, como presente na avaliação do 1º módulo, pois isso possibilita que o aluno perceba a finalidade da atividade em consonância com o processo de aprendizagem. Em todos os módulos, exceto no 2º, a redação final da tarefa discorreu sobre as habilidades esperadas e, apesar dessas ressalvas, fica nítida a dimensão “consistência” do processo avaliativo.

Na categoria “desenvolvimento”, em relação à redação da tarefa avaliativa, o aspecto fundamental é a sua relação com o contexto profissional, critérios e modos de realização, os quais se fazem presentes na maioria dos módulos, reforçando, portanto, a dimensão “consistência”. Embora não conste na redação da tarefa avaliativa de todos os módulos, os critérios ficam anexos ao módulo introdutório e à disposição dos alunos. Há indicativos, portanto, de que é uma avaliação a favor da aprendizagem.

Não se pretendeu aqui enfatizar um modelo de redação padrão para cada módulo, mas sim a importância de se contemplar aspectos importantes ao se redigir tarefas avaliativas alternativas digitais que podem se valer do modelo PrACT.

Por fim, buscou-se uma análise mais minuciosa de duas tarefas avaliativas de módulos diferentes, apresentadas a seguir, consultando-se a plataforma AVA onde o curso encontra-se abrigado. Uma delas foi a atividade conclusiva do 5º módulo, cuja temática era a “Sala de aula das Oficinas de Aprendizagem”. A tarefa previa que os alunos se imaginassem em outro tempo histórico passado em que deveriam apresentar e argumentar sobre a prática pedagógica da instituição conhecida, destacando seus diferenciais, considerados inovadores, em relação as práticas convencionais. Transcreve-se a atividade:

Imagine que você era um professor da Idade Moderna em que as aulas se baseavam na didática tradicional de base verbalista. No entanto, você foi levado pela cápsula do tempo até o ano de 2017 vivendo como professor do Colégio Sesi. Você experimenta de fato uma escola diferente e muda sua forma de atuar. No entanto, você volta à Idade Moderna e precisa relatar aos seus colegas como foi essa sua experiência. Seu desafio é convencê-los, pois eles não

acreditam! Você precisa justificar muito bem para convencê-los e fazê-los imaginar que o professor pode atuar de forma diferente.

Nesse sentido, escreva o roteiro de sua apresentação abordando nela os aspectos abaixo. Você pode utilizar-se de áudio e vídeo, além de recursos e imagens se desejar. Grave sua apresentação de um modo claro, encantando professores que não conheçam a metodologia, permitindo-lhes imaginar em detalhes essa prática. Utilize exemplos de sua disciplina para ser o mais concreto possível nos seus exemplos. Apresente dicas sobre aspectos diversos da sala de aula.

- Aprender por desafios
- Ensinar pela resolução de problemas
- Elaborar o conhecimento pela pesquisa
- O desenvolvimento de competências e habilidades
- Uso de diferentes bibliografias
- Alunos estudando em equipes
- Gestão do tempo e da sala de aula
- Uso do contrato didático
- Gestão das aprendizagens
- Papel dos alunos
- Papel do professor
- Conclua explicando porque o professor é um gestor e gerente da sala de aula (SESI, 2018b).

A redação da atividade apresentava também onde e como deveria ser postada a tarefa: “poste sua apresentação na galeria de vídeos disponibilizada no ambiente virtual. Depois de postado, visualize e comente a apresentação elaborada por seus colegas de curso” (SESI, 2018). Por fim, a redação, retomava as habilidades previstas para o módulo:

Esperamos que com essa atividade conclusiva você demonstre que:

- Caracteriza em detalhes como acontece a sala de aula das oficinas de aprendizagem;
- Apropriou-se dos conceitos pedagógicos e didáticos da proposta pedagógica do Colégio Sesi que orientam as práticas de sala de aula;
- Distingue tendências didáticas e situa-se em relação à adotada pelo Colégio Sesi;
- Identifica possibilidades de atuação como professor em sala de aula das oficinas de aprendizagem;
- Se posiciona sobre o papel do professor na dinâmica das oficinas de aprendizagem;
- Se posiciona sobre a importância e a forma de realizar contratos didáticos em sala de aula (SESI, 2018b).

Os critérios avaliativos para essa atividade foram consultados no módulo introdutório, conforme anunciado, e consistiam em critérios e pontuação, transcritos a seguir. Observa-se que os critérios repetem os itens constantes da atividade:

Gravação postada – 4 pontos

12 itens presentes na fala/apresentação – 8 pontos para cada item contemplado

- a. Aprender por desafios
 - b. Ensinar pela resolução de problemas
 - c. Elaborar o conhecimento pela pesquisa
 - d. O desenvolvimento de competências e habilidades
 - e. Uso de diferentes bibliografias
 - f. Alunos estudando em equipes
 - g. Gestão do tempo e da sala de aula
 - h. Uso do contrato didático
 - i. Gestão das aprendizagens
 - j. Papel dos alunos
 - k. Papel do professor
 - l. Conclua explicando por que o professor é um gestor e gerente da sala de aula.
- Total: 100 pontos (SESI, 2018b).

A outra avaliação conclusiva escolhida foi a do módulo 7, que tratava da temática: do aluno: “Colégio Sesi – um novo aluno também?” A tarefa é transcrita a seguir:

Esperamos que tenha aprendido coisas valiosas neste módulo. Queremos saber a que conclusão você chegou sobre o novo aluno que se espera no Colégio Sesi. Para isso, responda as questões abaixo. Nelas procure demonstrar: 1. Uma nova visão sobre o ser aluno e ser jovem; 2. Análise de aspectos da geração atual que podem ser aproveitados em sua prática pedagógica; 3. A ressignificação das relações saudáveis e educativas entre professor e aluno (SESI, 2018b).

Da mesma forma que a atividade anteriormente descrita, a redação apresentava também onde e como deveria ser postada a tarefa:

Poste no fórum do curso as respostas às duas questões abaixo. Após inserir suas respostas, comente a de um colega. Você pode aderir ou não ao pensamento dele, mas precisa justificar.

Sendo adultos e profissionais do Colégio SESI, como podemos contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes e jovens?

Enquanto professor, o que devo aproveitar das características da geração atual para fazer da minha sala de aula um espaço produtivo, prazeroso e saudável? (SESI, 2018b).

Os critérios, consultados também no módulo introdutório, seguem o mesmo modelo já apresentado:

Respostas postadas no fórum. 10 pontos

1ª questão: 10 pontos cada item

- a. Mencionar conceitos de aluno e de jovem
- b. Suas potencialidades
- c. Como agir sobre elas enquanto adultos – ao menos 2 sugestões.

2ª questão: 10 pontos cada item

- a. Menciona ou retoma características da juventude atual;
- b. Menciona como podem ser aproveitadas em sala de aula – cita ao menos 1 sugestão para relações saudáveis, 1 para relações produtivas e 1 para relações prazerosas (SESI, 2018b).

Para análise dessas tarefas e seus critérios avaliativos, construiu-se o quadro a seguir contemplando todas as dimensões e critérios do modelo PrACT como categorias de análise.

DIMENSÃO	CRITÉRIOS	MÓDULO 5	MÓDULO 7
Praticabilidade	Custos	x	x
	Eficiência	x	x
	Sustentabilidade	x	x
Autenticidade	Similitude	x	x
	Complexidade	?	x
	Adequação	?	x
	Significância	x	x
Consistência	Alinhamento instrução-avaliação digital	x	x
	Multiplicidade de indicadores	-	-
	Relevância dos critérios	-	x
	Alinhamento competências e avaliação digital	x	x
Transparência	Democratização	-	-
	Envolvimento	-	-
	Visibilidade	x	x
	Impacto	x	x

Quadro 5 - Análise de tarefas avaliativas de acordo com o modelo PrACT
Fonte: as autoras.

Em relação ao módulo 5, nota-se que a tarefa avaliativa prima pelas dimensões da “autenticidade” e “consistência”. A tarefa é autêntica, no sentido de reportar o aluno-professor a argumentar sobre um novo modelo educacional e o transmitir aos colegas. O contexto foi, de certa forma, criativo e mobilizador, percebendo-se nitidamente os critérios de “similitude”, “complexidade”, “adequação” e “significância”. No entanto, é preciso verificar o grau de “complexidade e adequação” da tarefa, ou seja, o quanto os professores dominam as habilidades de elaborar apresentações, discorrer sobre elas e ainda gravá-las de modo que fiquem claras e assertivas. Nota-se, nessa tarefa, que há uma exposição mais direta do profissional-aluno, embora os criativos possam se sair muito bem na produção desse vídeo.

Em termos de “consistência”, os critérios avaliativos “alinhamento instrução – avaliação digital e alinhamento competências/habilidades e avaliação” estão claros. Em que pesem, os critérios de correção utilizados podem não ser relevantes, pois se limitam a pontuar o que a apresentação deve conter no sentido de quantificação. Os critérios poderiam ser elaborados em forma de escalas de medição holísticas ou analíticas, evidenciando a qualidade da elaboração do aluno e respectiva quantificação (PORTO, 2005). Quanto à “multiplicidade de indicadores”, valoriza-se o produto do módulo enquanto síntese, ao passo que elaborações de processo não são requisitadas.

A dimensão “transparência”, no sentido da “democratização e envolvimento dos alunos” não fica clara, uma vez que tudo está definido a priori. Entende-se como importante que, após a realização da tarefa, ao menos os alunos sejam questionados sobre os critérios de correção e as condições de realização, para que seja ajustado o que for necessário para a sequência do curso e mesmo novas turmas.

O que de fato se distingue na tarefa avaliativa do módulo 7, em relação ao módulo 5 e aos critérios do modelo PrACT, é a relevância dos “critérios avaliativos” na dimensão “consistência”, porque delimitam qualitativa e quantitativamente o que se espera dos alunos, quando, por exemplo, se menciona “Como agir sobre elas (as novas gerações) enquanto adultos – ao menos 2 sugestões”. Em todas as demais dimensões identifica-se que se atendeu ao modelo PrACT, exceto também nos critérios “democratização e envolvimento” constantes da dimensão “transparência”, conforme já apontado em anteriormente.

Quanto à “multiplicidade de indicadores” conclui-se que não há tarefas avaliativas em processo no módulo, somente ao final. No entanto, ao se interpretar as tarefas avaliativas de todos os módulos que compõem o curso, nota-se que há uma multiplicidade de indicadores em cada tema/módulo que possibilitam avaliar o desempenho do aluno em diferentes momentos e contextos do curso como um todo.

A questão da “praticabilidade” é atendida nos dois módulos, pois o modelo EAD pode atingir muitos professores de lugares distantes que passam a ser conhecidos nesse modelo de tarefa avaliativa de forma direta e pessoal. Contudo, a complexidade e adequação da tarefa em vídeo proposta no módulo 5 pode pesar sobre a “sustentabilidade” – ou seja, uma vez implantada, o quanto ela se sustenta em relação a perfis avaliados e contexto da instituição.

Considerações finais

Com base nos estudos e nas análises, do caso estudado, foi possível concluir que o processo e o modelo avaliativo do referido curso de formação continuada de professores atendem ao modelo PrACT nas dimensões “praticabilidade, autenticidade e consistência” na maioria de seus critérios.

No que se diz respeito à questão de “praticabilidade”, nota-se que ela se faz presente em todas as avaliações propostas pelo próprio modelo utilizado no AVA, com modelos alternativos de avaliação digital, com correção e *feedback* por um tutor. Percebe-se também que as questões de “autenticidade” e de “consistência” são evidentes e permeiam todas as tarefas avaliativas do curso. No entanto, faz-se necessário repensar o modelo em relação ao critério “multiplicidade de indicadores” – coletando dados das atividades em processo para obter o êxito ao final do módulo, e da relevância dos “critérios de correção”, no sentido de uma elaboração fundamentada na utilização de escalas ou rubricas holísticas ou analíticas, por exemplo, para estar mais coerente com o modelo proposto.

Constata-se que a dimensão da “transparência”, embora contemple claramente o critério de “impacto” por apresentar um alto valor no processo formativo do aluno, poderia ser repensada quanto aos critérios de “visibilidade, democracia e envolvimento” que são fatores que certamente aproximariam o modelo da concepção formadora de avaliação.

Sobre a perspectiva formadora que os processos avaliativos assumem, ao utilizar-se do modelo PrACT, concluiu-se que, no caso estudado, há consideráveis aproximações na medida em que o curso possibilita: a) a diversidade de interações do aluno com o material e com o objeto de estudo pelo uso de mídias diversas, sobretudo na multiplicidade dos indicadores do processo avaliativo; b) o acompanhamento contínuo do professor com o aluno, nos *feedbacks* interativos, embora possam acontecer com maior presença durante a realização dos módulos; c) a interação dos estudantes entre si, por meio de atividades colaborativas, no caso por meio de fóruns e apresentações orais e vídeos; d) a avaliação entre pares, na medida em que um aluno pode analisar e emitir um parecer sobre a tarefa de outro aluno, a partir de critérios estabelecidos.

Por outro lado, identificou-se ausente as possibilidades da autoavaliação e da coavaliação, as quais podem agregar alto valor formador ao curso, se incorporadas.

Com os ajustes sugeridos, entende-se que esse modelo tende a se aproximar consideravelmente das proposições do paradigma avaliativo edumétrico, constituindo-se em referencial no uso do modelo PrACT em processos formativos de professores em ambientes *on-line*.

Referências

AMANTE, L. *Avaliação Digital no Ensino Superior em Portugal: Projeto @ssess.he*. 13 de out 2017. 6 slides. Material apresentado no Mestrado em Educação - PUC/PR.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. & PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O modelo PrACT. In: ReDoC – *Revista docência e Cibercultura*. GPDOC – UERJ, 2017.

ANDRÉ, M.D.E.A; LÜDKE, M. *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo: EPU, 1986.

BACICH, L; NETO, A. T; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 49.

ESTEBAN, M. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010, p. 127-181.

MORGADO. José Carlos. *O estudo de caso na investigação em educação*. Formare Guias Práticos. Editora De Facto, 2013.

PEREIRA, A.; OLIVEIRA I.; TINOCA, L.; PINTO, M.C; AMANTE, L. (2015). *Desafios da Avaliação Digital no Ensino Superior*. E-book, LE@D, Lisboa: Universidade Aberta, 2015 <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

PEREIRA. A; OLIVEIRA, I. AMANTE, L. Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira e L.Nunes (Eds.) *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. E-book, LE@D, Lisboa: Universidade Aberta, 2915. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5775/1/ebookLEaD_1.pdf

PINTO, J. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

PINTO, J. & SANTOS, L. *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PORTO, S. C. S. *A avaliação da aprendizagem no ambiente online*. In: R. Silva e A. Silva (Org.). Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um Paradigma para Professores do Século XXI, 139-161, Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

SAMPIERI, R. H. *Metodologia da Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 376.

SANTOS, E. *Educação On-line para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. *Design Pedagógico do Curso*. Curso de Imersão na Metodologia das Oficinas de Aprendizagem. Sesi Paraná, Arquivo Excel, 2017.

_____. *Guia do Aluno*. Curso de Imersão na Metodologia das Oficinas de Aprendizagem. 1ª turma Jan_2018, Sesi Paraná, 2018a.

_____. *Curso de Imersão na Metodologia das Oficinas de Aprendizagem*. Plataforma Moodle Disponível em: <<http://www.sistemafiep.org.br/ead/>>. Acesso em: 12 março 2018b.

Submetido em 08/10/2018

Aprovado em 19/03/2019