

ANÁLISE DE ATIVIDADES AVALIATIVAS EM UM CURSO DE LICENCIATURA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: PRODUTO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Autor: Otávio Vieira Sobreira Júnior
Universidade Estadual do Ceará – UECE
otavio.sobreira@uece.br

Coautor: Francisco Wagner de Sousa Paula
Universidade Estadual do Ceará – UECE
wagner.sousa@uece.br

Orientadora: Germana Costa Paixão
Universidade Estadual do Ceará – UECE
germana.paixao@uece.br

Resumo: As atividades planejadas para serem realizadas em um curso a distância devem ser pensadas não apenas como instrumento avaliativo, mas como ferramenta de interação e de motivação para aprender conteúdos e aplicá-los em sua prática. Para tanto, objetivou-se analisar as atividades solicitadas ao longo de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas à distância, de uma universidade do estado do Ceará, em funcionamento no polo de Aracoiaba/CE, quanto aos produtos solicitados nas atividades, tipo de comunicação, tipo de interação e categoria do produto. A metodologia adotada foi a do tipo descritiva, com abordagem qualitativa, das atividades realizadas por alunos entre 2012 e 2016. Para tanto, foram analisadas 171 atividades distribuídas ao longo das 39 disciplinas. As produções textuais foram as atividades mais solicitadas; quanto ao tipo de comunicação, destacaram-se as ferramentas assíncronas, com 94,15%; quanto a interação, destacou-se a individual, com 76,03% e, quanto a categoria do produto, destaque para as atividades teóricas, com 80,12%. Nesta perspectiva, pode-se concluir que dentre os princípios da modalidade a distância, o mais contemplado nesta análise foi a autonomia e isto permite que o aluno reflita sobre as várias dimensões que o professor deve conhecer para atuar em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação a Distância, Atividades, Biologia.

1. INTRODUÇÃO

O planejamento das atividades solicitadas no ensino à distância deve ser pautado por mecanismos que instiguem os alunos a pensar, a escrever e a resolver problemas. Neste ínterim, ao planejar as atividades do curso, devem ser pensadas aquelas que se associem à formação teórico-prática do aluno, mas dando ênfase na formação de professor, com o uso das tecnologias, despertando neste licenciando a capacidade de criticidade.

É com vistas no processo ensino-aprendizagem destes alunos que as atividades são solicitadas, mediante situações diversas, sabendo que as avaliações propostas nesse tipo de modalidade estão contextualizadas dentro de um Projeto Político Pedagógico que contempla as especificidades da Educação à Distância, pois prioriza a inclusão de recursos tecnológicos que permitem graus diferenciados de interação. Destaca-se que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA dos cursos à distância apresentam várias ferramentas que

facilitam a comunicação entre os participantes e, também, gerenciam a publicação de conteúdos e as atividades na plataforma.

Já com relação à avaliação nesta modalidade, esta se dá tanto como instrumento de mensuração do desenvolvimento do aluno quanto como um mecanismo de garantia de qualidade, ou ainda como um *feedback* dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, é necessário um novo paradigma de avaliação formativa seguindo as características apresentadas.

Para Perrenoud (1999, p. 27), este tipo de avaliação pode ser compreendido como:

... toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [Perrenoud 1999, p. 27].

Vale destacar que as ações em EaD são norteadas por alguns princípios. Segundo Leite (1998, p. 38), podem ser citados:

Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também para os alunos; Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades; Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem; Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma.

Existe, portanto, a necessidade de identificar a aprendizagem específica de cada estudante e o processo avaliativo possui um caráter contínuo, permitindo evidenciar os ganhos de aprendizagem dos alunos em determinados contextos. A objetividade de um processo avaliativo deve se refletir na clara definição sobre que tipos de competências, habilidades e atitudes estão sendo avaliados e o que é esperado de cada estudante (SILVA et al, 2015).

Diante disto, objetivou-se analisar as atividades solicitadas em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade à distância, quanto aos produtos solicitados nas atividades, tipo de comunicação, tipo de interação e categoria do produto. Esta análise se faz necessária tanto para o processo de acompanhamento das avaliações do curso, se há diversidade nas atividades e se contempla os vários aspectos e ferramentas que são fundamentais para a prática docente, quanto para a aproximação dos alunos com a tecnologia.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para este artigo foi do tipo descritiva, com abordagem qualitativa, das atividades solicitadas para os alunos de uma turma de Ciências Biológicas, de uma universidade do estado do Ceará, em funcionamento no polo de Aracoiaba/CE, no período compreendido entre 2012 e 2016.

Foram analisadas 171 atividades avaliativas postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle® na versão 2.7, distribuídas ao longo das 39 disciplinas cursadas pela turma, descritas no Quadro 1.

As atividades foram classificadas em quatro critérios: produto solicitado na atividade (postado no AVA), tipo de comunicação, tipo de interação e categoria do produto. Para os três últimos critérios foi adotada a classificação proposta por Rios (2013), conforme evidenciado no Quadro 2.

Quadro 1 – Lista de disciplinas cursadas no curso de Ciências Biológicas de uma Universidade do estado do Ceará.

Semestre	Disciplinas Ofertadas
2012.2	Introdução à Educação à Distância; Biologia Celular; Física para Ciências Biológicas; Química Geral e Orgânica; Técnicas de Transmissão do Conhecimento Biológico.
2013.1	Psicologia do Desenvolvimento; Biofísica; Bioquímica; Matemática para Ciências Biológicas; Fundamentos de Filosofia das Ciências.
2013.2	Bioestatística; Fundamentos de Geociências; Histologia e Embriologia Animal; Morfologia e Taxonomia de Criptógamas; Psicologia da Aprendizagem.
2014.1	Biologia Molecular; Estrutura da Educação; Genética, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Morfologia e Taxonomia de Espermatófitas.
2014.2	Didática Geral; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Microbiologia; Zoologia dos Cordados.
2015.1	Ecologia, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I; Fisiologia Humana Comparada; Fisiologia Vegetal; Metodologia da Pesquisa Educacional.
2015.2	Anatomia e Fisiologia Humana; Biologia Evolutiva; Biotecnologia; Estágio Supervisionado no Ensino Médio II; Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.
2016.1	Sistemática Vegetal; Estágio Supervisionado no Ensino Médio III; Parasitologia; Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: Levantamento realizado pelos autores do trabalho.

Quadro 2 – Critérios de Classificação das Atividades, segundo Rios (2013).

Critério Analisado	Tipos Observados	Descrição
Tipo de Comunicação	Síncrona	Comunicação em que os participantes interagem simultaneamente, ou seja, em tempo real.
	Assíncrona	Comunicação que ocorre em tempos diversos, ou seja, quando os participantes não precisam estar simultaneamente <i>online</i> .
Tipo de Interação	Individual	Quando os participantes constroem e enviam seus produtos sozinhos, ou seja, sem que haja interação com os demais participantes.
	Colaborativa	Quando há a construção de um produto com o envolvimento dos participantes de forma participativa, permitindo que estes trabalhem juntos.
	Em grupo	Quando há a construção de um produto em equipe, ou seja, com os participantes trabalhando juntos.
Categoria do Produto	Teórico	Quando se refere a um produto educacional que tem como base uma produção puramente teórica, ou seja, exigindo do aluno a apropriação e o uso de conceitos.
	Prático	Quando se refere à entrega de uma mídia digital.
	Teórico-prático	Quando se refere à entrega de um produto que se caracteriza como um planejamento de atividade ou relato de uma atividade já executada.

Fonte: Levantamento realizado pelos autores do trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades geraram 23 tipos distintos de produtos, conforme evidenciado na Tabela 1, que contempla a frequência (absoluta e relativa) em que as atividades foram propostas, além dos seus respectivos tipos de comunicação, interação e categorias dos produtos.

Pode-se inferir que ao longo do curso houve diversidade de atividades solicitadas aos alunos, conferindo vantagem ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o uso dos diversos tipos de ferramentas possibilita a estes que sejam contempladas as suas necessidades, respeitadas as suas particularidades de organização de tempo, além de, mesmo que distantes fisicamente, transmitirem a sensação de proximidade entre todos os envolvidos.

Entretanto, segundo Depresbiteris e Tavares (2017), diversificar os instrumentos de avaliação não é o suficiente, é fundamental evitar a sua adoção de uma maneira “aleatória”.

Para as autoras supracitadas, a avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui um caráter metódico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais e voltadas para o que se desejou alcançar. Nesse sentido, diversificar é romper a predisposição do avaliador em atuar sempre da mesma maneira.

Tabela 1 – Relação de produtos solicitados nas atividades de curso de Ciências Biológicas de uma universidade do estado do Ceará.

Produto solicitado nas atividades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Tipo de Comunicação	Tipo de Interação	Categoria do Produto
Apresentação em Slides	08	4,68%	Assíncrona	Individual	Teórico
Apresentação em Slides com Áudio	05	2,92%	Assíncrona	Individual	Teórico
Cartilha Educativa	03	1,75%	Assíncrona	Individual	Prático
Diário Reflexivo	02	1,17%	Assíncrona	Individual	Teórico-prático
Elaboração de Atlas	04	2,34%	Assíncrona	Individual	Teórico
Exsicata	01	0,58%	Assíncrona	Individual	Prático
E-book	03	1,75%	Assíncrona	Individual	Prático
Mapa Conceitual	10	5,85%	Assíncrona	Individual	Teórico
Paródia Educacional	02	1,17%	Assíncrona	Individual	Teórico
Participação em Chat	08	4,68%	Síncrona	Individual	Teórico
Participação em Fórum de Discussão	12	7,02%	Assíncrona	Individual	Teórico
Participação em Quis	02	1,17%	Assíncrona	Individual	Teórico
Participação em Seminário Online	08	4,68%	Assíncrona	Em Grupo	Teórico
Plano de Aula	15	8,77%	Assíncrona	Individual	Teórico-prático
Podcast Educacional	03	1,75%	Assíncrona	Individual	Teórico
Postagem em Blog Educacional	13	7,60%	Assíncrona	Individual	Teórico
Protocolo de Modelo Didático	01	0,58%	Assíncrona	Individual	Teórico-prático
Relatório de Aula Prática	09	5,26%	Assíncrona	Individual	Teórico-prático
Relatório de Visita à Escola	01	0,58%	Assíncrona	Individual	Teórico-prático
Resenha Crítica	01	0,58%	Assíncrona	Individual	Teórico
Texto Individual	45	26,32%	Assíncrona	Individual	Teórico
Texto Colaborativo – Wiki	11	6,43%	Assíncrona	Colaborativa	Teórico
Vídeo Educacional	04	2,34%	Assíncrona	Individual	Prático

Fonte: levantamento realizado pelos autores do trabalho.

Mesmo com a grande diversidade de atividades, ficou evidente a solicitação de “textos individuais”, representando 26,32% (45) do total de atividades. Embora este tipo de atividade não favoreça o trabalho colaborativo, tem sua importância na vida acadêmica do estudante, uma vez que, segundo Paixão e Vidal (2015), para se construir textos de qualidade, sejam eles um artigo, resumo, resenha ou texto dissertativo-argumentativo, o aluno precisa fazer uma análise aprofundada dos textos técnico-científicos lidos, bem como julgá-los coerentes. Sendo essas etapas necessárias para uma compreensão textual e significativas para a construção do texto. Uma atividade relativa à produção, seleção e organização de textos exige do aluno a organização de ideias.

Na tabela 2, pode-se observar as frequências absoluta e relativa dos critérios para a classificação das atividades (Tipo de Comunicação, Tipo de Interação e Categoria do Produto).

Tabela 2 – Frequências Relativa e Absoluta dos Critérios Adotados para a Classificação das Atividades.

Critério Analisado	Tipos Observados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Tipo de Comunicação	Síncrona	10	5,85%
	Assíncrona	161	94,15%
Tipo de Interação	Individual	130	76,03%
	Colaborativa	09	5,26%
	Em grupo	32	18,71%
Categoria do Produto	Teórico	137	80,12%
	Prático	06	3,51%
	Teórico-prático	28	16,37%

Fonte: levantamento realizado pelos autores do trabalho.

Em relação ao Tipo de Comunicação, percebe-se maior frequência de atividades caracterizadas como “Assíncrona”, 94,15% (161). Este tipo de comunicação apresenta suas vantagens, ao proporcionar que os usuários construam seus produtos, ou mesmo interajam por meio de comentários sobre as questões em curso, no seu próprio tempo, ou seja, no momento que lhes seja mais adequado.

Com relação ao tipo de interação, foi percebido o predomínio de atividades de caráter “Individual”, ocorrendo em 76,03% (130) dos casos. Embora no contexto educacional seja favorecido o trabalho individual como a principal forma de interação focada na relação aluno-professor, o trabalho, tanto em grupo como o colaborativo, é frequentemente apontado como estratégia de ensino que favorece a socialização dos alunos, colocando-os em situações nas quais precisam aprender a ouvir e respeitar a opinião dos colegas, a negociar e/ou renunciar às próprias ideias, ou ainda a colocar os objetivos pessoais em segundo plano (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004). É também na discussão com seus pares que surgem o desenvolvimento lógico e a necessidade de se expressar coerentemente.

As metodologias de aprendizagem colaborativa podem reduzir o sentimento de solidão dos cursos em EaD, segundo Marriott (2008), quando um grupo de estudantes colabora e interage em conjunto, surge um sentimento de presença, que incentiva a aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem colaborativa leva os alunos a um maior nível de

engajamento, elevando a sua capacidade de resolver problemas, oferecendo diversas vantagens cognitivas.

Neste contexto, as trocas de experiências incentivam e provocam o interesse e o pensamento crítico, possibilitando aos participantes alcançarem melhores resultados do que quando estudam individualmente. Portanto, propor aos que estejam simultaneamente engajados na mesma tarefa, dando a eles um objetivo comum, cria-se a necessidade de comunicação, compartilhamento, coordenação e negociação do significado da atividade.

Sendo assim, Brito (2010, p. 86), afirma que

[...] processos colaborativos iniciam com a articulação de significado pessoal, levando outros membros do grupo a darem explicações, usando esse entendimento. Se aceito, os significados oferecidos podem tornar-se parte do sentido comum. No entanto, os membros da equipe podem divergir na sua interpretação e resolver a situação a partir de perspectivas diferentes. Em um sentido amplo, mediante um processo de colaboração, os estudantes têm oportunidades não só para descobrir e trabalhar juntos em um ambiente virtual, mas também para construção de interações sociais e estabelecer redes de colaboração humana para o resto de seus estudos.

Analisando as atividades quanto ao critério “Categoria do Produto”, prevaleceu a proposição de atividades com o caráter “Teórico”, 80,12% (137).

As produções teóricas têm sua grande importância na construção do conhecimento, pois exigem que os alunos se apropriem de conhecimentos provenientes de diferentes fontes e os coloquem em prática, através da construção de atividades dos mais diversos tipos, sejam elas síncronas ou assíncronas, individuais, colaborativas ou em grupo.

Já as atividades “teórico-práticas” também apresentam significativo papel, pois no contexto do curso proporcionam ao aluno um exercício de planejar atividades para seu exercício futuro na profissão docente (no caso da entrega de Planos de Aula), ou ainda contribuem com a consolidação do conhecimento trabalhado por meio de algumas vivências. Por exemplo, quando é solicitada a entrega de um Relatório referente a uma Atividade Prática de Laboratório, ou a produção do Protocolo de construção e uso de algum modelo didático.

Sobre este assunto, Oliveira (2008, p. 4) afirma que

Quando instigados a pesquisar e a propor hipóteses para a solução de problemas, ou a pensar e fornecer explicações para os fenômenos observados nos experimentos, os alunos são estimulados a tomar decisões e expressar suas ideias para outras pessoas. Tais eventos, oportunos pelas atividades experimentais, são extremamente

importantes para formação social dos estudantes e fornecem-lhes uma base para enfrentar novas situações nas quais necessitem tomar iniciativas [...].

Já as atividades “Práticas”, no contexto do referido estudo, destacam-se como recursos de dinamização do processo de ensino e aprendizado, atuam na facilitação da compreensão do conteúdo e na construção do conhecimento. Percebe-se que quando bem explorados em espaços educacionais, a produção de mídias (vídeos educacionais, *e-books* e cartilhas virtuais) podem colaborar significativamente com a melhoria no nível de aprendizado dos alunos.

Segundo Schneider e Ribeiro (2013), tal metodologia contribui ao tornar o aluno sujeito produtor do seu próprio conhecimento, possibilitando a pesquisa, permitindo a experiência na produção de um material colaborativo, otimizando o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo a expressão e a comunicação, favorecendo uma visão interdisciplinar e integrando diferentes capacidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica avaliativa deve ter o intuito de, além de avaliar, propor melhorias nas estratégias de ensino com vistas a aprendizagem dos alunos, proporcionando as competências necessárias para o fazer docente.

E, com esta percepção, pode-se concluir que as ferramentas utilizadas na elaboração das atividades promovem a autonomia dos alunos, princípio da modalidade à distância, e esta autonomia converge para a reflexão do saber fazer docente acerca das dimensões que a profissão exige, além da criticidade construída durante as pesquisas e as leituras, confrontando e selecionando o que é útil à prática de sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

ARAUJO JÚNIOR, C. F. de; MARQUESI, S. C. **Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade.** In.: FORMIGA, M.; LITTO, F. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Person Education, 2012.

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, 2012.

BRITO, J.A. **Engajamento em atividades assíncronas na modalidade de ensino a distância: requisitos de interfaces colaborativas.** Diss. Dissertação de mestrado em

computação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Cin. Ciência da Computação (UFPE), 2010.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** Senac, 2017.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. **A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em Química.** Química Nova, v. 27, n. 02, p.326-331, 2004.

LEITE, L. S.; VIEIRA, M. L. S.; SAMPAIO, M. N. **Atividades não presenciais: preparando o aluno para a autonomia In Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. n. 141, p. 36-40, 1997

MARRIOTT, R. **Collaborative Learning: Key Issues.** International Journal Co Learn, Open Learn Project – The Open University UK. November, n. 1, v. 1, 2008

OLIVEIRA, J. R. S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente/Contributions and approaches of the experimental activities in the science teaching: Gathering elements for the educational practice.** Acta Scientiae, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010.

PAIXÃO, G. C.; VIDAL, E. M (Org.). **Ferramentas tecnopedagógicas em EaD: orientações sobre processos de avaliação formativa.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIOS, M. F. S. **Representação Social da Avaliação da Aprendizagem Virtual de Tutores: estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro.** 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013.

SCHNEIDER, C. E; RIBEIRO, L. O. M. (2013). **YouTube: parâmetros de legibilidade da produção de vídeos para a educação a distância.** In: XIX Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013, Salvador, Bahia. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Educação a Distância ABED, 2013. v. 1, p. 461-470.

SILVA, T. E. V., RIBEIRO, G. O., SILVEIRA, I. F. E VASCONCELOS, F. H. L. **Avaliação em EAD: teoria e prática.** Recife. Imprima Soluções Gráficas. 2015. 1 ed., v. 500, p. 198, 2015.