



20 ANOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EAD: ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS E NORMATIVAS

EVALUATION OF LEARNING IN DISTANCE EDUCATION: SOME ETHICAL AND NORMATIVE ISSUES IN BRAZIL

- **Cassiano Ferreira Simões** (Universidade Federal Fluminense – cassianosim@ymail.com)

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo discutir a avaliação de aprendizagem nos cursos de graduação da educação a distância brasileira enfocando principalmente da sua regulamentação e seus processos de regulação, às vésperas do modelo completar 20 anos, desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em meios físicos e digitais nos trabalhos publicados nos últimos 11 anos. Analisa inicialmente a literatura específica, na tentativa de compreender as demandas provenientes dos agentes da educação (principalmente instituições, docentes e pesquisadores), relacionadas à avaliação do aprendizado dos cursos de graduação a distância brasileiros. A partir destas evidências, reflete sobre a forma como corroboram ou se distanciam do atual modelo regulador capitaneado pelo Estado. Compreende que a educação a distância no Brasil foi regulamentada a partir da educação presencial, devido à ausência de referências próprias, e que a avaliação presencial obrigatória tem sido defendida ou contestada, a partir de diferentes pontos de vista ideológicos. Neste contexto, analisa a corresponsabilidade dos polos de apoio presenciais sobre os processos avaliativos, muitas vezes os conduzindo de forma equivocada ou antiética. Sem ser conclusivo, observa que depois de 20 anos, o modelo EaD já dispõe de know-how para balizar seus próximos passos, ao tempo que goza de considerável credibilidade, em meio a um ambiente cultural e econômico de questionável estabilidade.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem, EAD, Regulação, Avaliação Institucional, Educação a distância.

Abstract: *This study aims to discuss the evaluation of learning in brazilian undergraduate distance education system through mainly its regulation and regulatory processes, the eve of the model complete 20 years since the publication of guidelines law of brazilian education, called 'Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), in 1996. The methodology used was literature in physical and digital media over the past 11 years (since the Dec. No. 5622, 2005). Initially analyzes the specific literature in attempt to understand the demands from the education actors (mainly institutions, teachers and researchers), related to the undergraduate learning assessment to Brazilian distance education. From this evidence, it reflects on how corroborate or move away from the current regulatory model championed by the state. Understands that distance education in Brazil was regulated from presencial education due to lack of own references, and that the mandatory on-site assessment has been defended or disputed from different ideological viewpoints. In this context, it analyzes the responsibility of classroom support poles on the evaluation processes, often leading to wrong or unethically. No conclusive, it points*





out that after 20 years, the distance education model already has expertise to advance your next steps, by the time it enjoys considerable credibility amid a cultural and economic environment of questionable stability.

Keywords: *Assessment of Learning, Regulation, Institutional Evaluation, Distance Education.*

1. Introdução

Este trabalho se insere na categoria de estudos de avaliação de aprendizagem. No entanto, vai tratar de uma especificidade da modalidade Educação a Distância (EaD), que efetivamente abriga particularidades a cada dia mais interessantes, na medida em que se desenvolve no país.

Prestes a completar 20 anos em dezembro de 2016, a EaD brasileira parece aos poucos encontrar maturidade. Em muitos aspectos, as dissonâncias sociais são tão pequenas que parecem não existir ou incomodar. O mesmo não acontece com a avaliação da aprendizagem presencial: muitos são a favor e muitos são contra. Debate acalorado, mediado por visões de mundo ideologicamente construídas, armados de argumentos mais ou menos consistentes.

Pela atual legislação (2016)¹, a avaliação da aprendizagem deve ser majoritariamente presencial. Vamos discutir neste trabalho a avaliação presencial obrigatória por alguns pontos de vista: primeiramente, da legislação em vigor e pelo seu modo de regulação, por meio da avaliação institucional. Depois, pela literatura disponível, especialmente pós Dec. 5.622/2005, tanto no que se refere à avaliação de aprendizagem em geral quanto na preocupação específica direcionada à EaD.

Segundo o Portal INEP (s/d), a Avaliação Institucional "é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)", relacionado principalmente à qualidade e à expansão da educação superior (S.p.). O SINAES, por sua vez, foi criado em 2004, como agente de regulação da educação superior brasileira frente ao desafio de determinar um sistema de avaliação permanente para um aguardado crescimento da educação superior nas primeiras décadas do Século XXI (s/d). Dentro deste sistema, se encontra também a chamada avaliação de curso, responsável por produzir "indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade" (ibidem, s.p).

Por outro lado, o "ato de avaliar (a aprendizagem) implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir" (LUCKESI, 2000. P.3). Sinder (s/d) entende avaliação como "prática inerente ao trabalho docente que deve servir, exclusivamente, à aprendizagem, visando à construção do conhecimento novo" (p.11).

A avaliação do aprendizado é, assim, um processo a ser dimensionado a partir de um projeto pedagógico (e de um objetivo pedagógico) singular, único, que corresponda a uma

¹ A legislação brasileira de Educação a Distância é composta principalmente pela Lei 9.394/96 (LDB), pelo Dec. 5.622/05, pelo Dec. 5.773/06 e pelo Dec. 6.303/07, além da Portaria 40, de 13 de dezembro de 2007. A lista completa pode ser visualizada no Portal do MEC, em < <http://portal.mec.gov.br> >.



necessidade social, seja ela local, regional ou nacional. Esta lógica vem sendo colocada a prova na educação a distância nos últimos anos.

2. Contornos legais na chegada da EaD no Brasil

No Brasil, o então Ensino a Distância, como ainda era conhecido, só aparece timidamente nos anos iniciais do Século XX, em anúncios de ensino de datilografia por correspondência no Jornal do Brasil; e vai tomar corpo no sonho de Roquette-Pinto e Henry Morize, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a partir da década de 1920, já sobre a plataforma tecnológica do rádio.

Uma reflexão possível acerca da educação a distância (EaD) no Brasil se refere às tecnologias e à forma como foram dimensionadas no projeto brasileiro, na década de 1990. É compreensível que "na educação a distância, o uso da tecnologia de comunicação e informação é imprescindível, e até obrigatório" (LAPA, 2008. P.11). No entanto, o atraso da legislação brasileira em relação aos países centrais fez com que em seu projeto ficassem marcadas algumas destas características.

Lapa apresenta a Classificação de Michael Moore como a que melhor estabelece temporalmente essas fases da EaD e afirma que o

Brasil não acompanhou esta evolução por gerações como Moore coloca. Praticamente começamos com cursos por rádio e correspondência simultaneamente (1ª e 2ª gerações) e não tivemos uma expansão acelerada de universidades estatais a distância na 3ª geração, como aconteceu em muitos outros países (idem, p.21).

São citados frequentemente o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor como exemplos de instituições nacionais extemporâneas de 1ª geração; além de que pode ser lembrado o Projeto Minerva como exemplo da segunda. Entretanto, essas propostas foram levadas adiante em um momento em que não havia no país se estabelecido legislação capaz de dar contornos de formação (educação formal) às atividades. O marco legal só viria a acontecer em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996. S/p).

Há razoável consenso em torno dos fundamentos legais da Educação a Distância terem se estabelecido principalmente em dois momentos diferentes. Inicialmente, a LDB, que inaugura a modalidade sem a regulamentar. Em seu Artigo 80 está disposto que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996. S/p). Na falta de regulamentação, o país passou nove anos realizando projetos singulares, particularizados e extraordinariamente autorizados, na tentativa de acumular conhecimento e definir modelos próprios. Esta análise passa especialmente pelo segundo momento importante da EaD, que é o ano de 2005, por ocasião do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, que regulamenta o art. 80 da LDB (BRASIL, 2005. S/p).

Na legislação brasileira de EaD podem ser encontrados poucos aspectos importantes relacionados à avaliação da aprendizagem. Na visão dos legisladores da época, a única preocupação parecia ser a cautela: não deixar demasiadamente aberta à autorregulação de



mercado. A ausência de institutos sociais da nova modalidade ficou clara no Decreto nº 5.622, que informava em seu Parágrafo 1º, que "a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais" (BRASIL, 2005. S/p). As avaliações de aprendizagem presenciais devem ter ainda preponderância sobre as (eventuais) avaliações a distância, descrito em seu Art. 4º como se segue: "A avaliação do desempenho do estudante (...) dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais", completando ainda no § 2 que "os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância" (ibidem. S/p).

Esta normativa é ainda reforçada pelo documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007. P.5), que praticamente repete o já legislado e a ele nada acrescenta. Em coerência com a legislação, o instrumento de avaliação de cursos (BRASIL, 2016. S/p) regula o assunto nos chamados Requisitos Legais e Normativos, em seu item 14, denominado "Prevalência de avaliação presencial para EaD".

A obrigatoriedade de momentos presenciais tem sido vista como uma disfunção e um entrave por agentes educacionais, com o argumento de que tal obrigação "engessa e inviabiliza projetos inovadores" (LESSA, p.22). José Manuel Moran analisa a exigência da avaliação presencial, bem como de atividades e períodos obrigatórios de presencialidade, como um fator cultural. Para ele,

é o preço que pagamos para viabilizar a EaD diante de uma sociedade que tradicionalmente estudou em salas de aula e fez provas ao longo dos seus anos de estudos. Outro motivo é a desconfiança que muitas instituições inspiram, deixando de ensinar o que prometem no projeto pedagógico (VALENTE, MORAN e ARANTES, 2011; p.91 e 92).

Silva e Silva (2008) concordam com essa corrente liberalizante ao refletirem sobre as diversas formas conhecidas de avaliação aplicadas na modalidade EaD. As autoras defendem a responsabilização e a autonomia do aluno para justificar a dispensabilidade da avaliação presencial. Para elas, "por medo de ousar foram repetidos os velhos e desgastados percursos" (p.8). Trazem contribuições de Bassani e Behar (2006, apud Silva e Silva, 2008) e Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007, apud Silva e Silva, 2008) para defender que é anacrônica a exigência de avaliação presencial nos cursos a distância brasileiros. A tese defendida é que o ambiente virtual de aprendizagem teria recursos suficientes para realizar um processo avaliativo adequado, por meio de testes on-line, da produção individual dos alunos e das interações entre alunos a partir de mensagens postadas/trocadas no ambiente virtual (SILVA e SILVA, 2008. P.6).

Elas citam Bassani e Behar que "ao avaliarem a interação do aluno com um AVA, adotaram os seguintes critérios: número de acessos ao ambiente, número de mensagens enviadas, quantidade de trabalhos enviados, quantidade de contribuições em determinada ferramenta" (ibidem. P.6). Citam ainda Laguardia, Portela e Vasconcellos (ibidem), para quem a avaliação da aprendizagem em AVAs "deve contemplar as funções diagnóstica, formativa e somativa" (p.6). Sobre a avaliação formativa, defendem o uso de ferramentas síncronas (chat) e assíncronas (lista de discussão, fórum). Como forma qualitativa de verificação da aprendizagem, sugerem o uso do portfólio reflexivo.





3. Avaliação de aprendizagem em EaD

Prestes a EaD completar 20 anos das orientações iniciais da LDB, a avaliação da aprendizagem tem recebido numerosas e diversificadas contribuições de estudiosos.

No Brasil, bem como no resto do mundo, a EaD tem se desenvolvido em duas frentes principais: as práticas pedagógicas e as tecnologias. No que se refere às tecnologias, que não está sendo objeto de análise deste trabalho, a EaD experimenta uma explosão de oferta e demanda social de 5ª geração, a partir da profusão de novas tecnologias capazes de aprofundar e amplificar seu alcance. No caso das práticas pedagógicas, percebe-se uma educação que se desloca do conceito de ensino, relacionado a uma antiga concepção educacional, para um conceito de aprendizado. Parte do princípio óbvio e tardio de que o ensino não tem qualquer serventia sem o seu correspondente - o aprendizado - e o "sujeito que está aprendendo" (ANGELIM, 2000. 08'56"). Essa nova noção de educação desloca também para a sua periferia a noção de "conteúdos escolares", trazendo para o centro os objetivos pedagógicos.

A avaliação de aprendizagem talvez seja uma das partes mais sensíveis e subjetivas de um projeto pedagógico. Primeiro, porque se encontra dentro dos limites conhecidos como "autonomia do professor", quase sempre considerados absolutos e intocáveis, que possibilitam que quem avalie tenha grande dificuldade de ser avaliado (SORDI e LUDKE, 2009. P.315). Depois, porque a riqueza de uma metodologia de avaliação se encontra também localizada nos conteúdos e nas singularidades disciplinares.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, Sardelich (2006) notou fortes traços de tradicionalismo cartesiano no "mainstream" do pensamento educacional progressista. A partir desta percepção, defende, sem fechar questão em um ou outro ponto específico, uma proposta de avaliação baseada na subjetividade e na autonomia do sujeito avaliado (p.221).

Fazendo referência à avaliação em EaD, Moran (2009) fez um mapeamento dos modelos para defender regras mais liberais para as limitações de avaliações presenciais. Ele diz que são compreensíveis

os motivos das possibilidades de fraude a distância, assim como os há também no presencial, mas não se pode impedir – legalmente - que um curso a distância possa ser totalmente online, como acontece em muitos países (p.8).

É ele ainda quem arremata dizendo que "hoje há recursos confiáveis de verificação e de acompanhamento digital dos alunos"(p.8), sem enumerar quais. Desta forma, a educação brasileira se encontra diante de um impasse. Por um lado, muitos de seus agentes, mais especificamente os localizados na educação privada, defendem a realização de avaliações a distância.

A pedagogia há muito compreende que o ato de avaliar não pode nem deve se articular somente com a função de julgamento. Sinder diz que "é preciso que o avaliador esteja atento aos objetivos e às funções da avaliação. Isso para que possa utilizá-la não com uma preocupação voltada exclusivamente para os instrumentos e para a aferição de valores (relativos) à aprendizagem do avaliado" (s/d, p.11).

A individualização da avaliação é um discurso clássico, ético e humanisticamente correto. Mas os fundamentos pedagógicos são orientados pelo aprendizado enquanto





fenômeno individual, a ser aplicado de forma individualizada, em salas com poucos alunos. A pedagogia percebe o aluno como ser individual e previsível, quando na verdade ele é múltiplo (muitos alunos, salas cheias), diversificado (polido ou grosseiro, calmo ou estressado) e imprevisível. Essa discussão na EaD se torna ainda mais complexa, na medida em que se sustenta mais fortemente na andragogia e nos princípios da autonomia do sujeito.

A EaD é a maximização da educação de massas; que tem em seu germe uma proposta de democratização de capitais simbólicos essenciais à sociedade da informação. Keegan (1983, apud PRETI, 2002. P.8) reflete sobre a importância social da universalização da educação, motivação que inaugurou o processo ainda no início do Século XX (Teoria da Industrialização) e que, salvo melhor juízo, nos autoriza a concluir que a diminuição de custos do projeto de EaD visando um aumento de alcance social seja uma perspectiva válida para a modalidade.

Na literatura pós-regulamentação temos poucos avanços na área da avaliação do aprendizado especificamente focados em EaD. Exemplo é Silva (2008), que relatou uma experiência inter e transdisciplinar realizada junto ao curso de Pedagogia da Universidade Metodista, em que os alunos elaboraram uma produção de uma colcha de retalhos com temas diversos, como forma de aproximar as pessoas e criar entre elas vínculos relacionados aos próprios aprendizados (p.71).

Ressalva relevante é a prática do "portfólio reflexivo", que se posiciona mais como uma estratégia de ensino-aprendizagem do que de avaliação propriamente dita. Cortelazzo (2013) inicialmente sugeriu de "sistema de avaliação" em EaD, que considera os prazos, os objetivos, os instrumentos e a devolutiva (feedback) como pontos essenciais, para em seguida propor sua percepção de "avaliação formativa" a ser realizada pelo tutor (p.166)².

Cislaghi (2014) apresentou uma proposta de avaliação por meio de georreferenciamento. Ele entendeu que os polos de apoio presenciais são parte de uma estrutura educacional de grande escala, massiva. Por este motivo, a avaliação se torna um projeto grande e dispendioso. A avaliação por meio de georreferenciamento pode trazer benefícios para as políticas de avaliação, na medida em que podem agrupar regionalmente os polos e buscar soluções para os problemas de forma articulada e otimizada³. Ele diz que

os resultados deste trabalho são focados em uma perspectiva que visualiza um grande número de respostas de estudantes sob um mapa. Ou seja, a possibilidade de imprimir os resultados sob uma forma georreferenciada pode evidenciar fatores que devem ser melhorados, corrigidos ou até mesmo comparados (p. 772).

Trata-se de uma proposta inovadora, na medida em que se dispõe a analisar a complexidade do ambiente avaliativo de massa, e que o sistema

² Gemignani (2010) também se interessou pelo portfólio reflexivo, que seria uma estratégia "que potencializa a reflexão pelos estudantes sobre suas práticas, desenvolvendo o seu processo de construção do conhecimento contextualizado, além de seu crescimento pessoal e profissional, por meio de ensaios autorreflexivos" (p.60).

³ O autor trouxe, ao analisar dados secundários do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma proposta de avaliação em grande escala de uma rede de polos de apoio presenciais de forma georreferenciada. A partir da visualização dos resultados em esquemas, soluções para os problemas podem mais facilmente encontradas de forma macro, agrupando os polos por suas disposições geográficas.



obteve as coordenadas (latitude e longitude) de todos os polos cadastrados (...) e relacionou essas coordenadas com os resultados da avaliação de qualquer questão (p. 779).

Esta análise aponta para o fato deste tipo de avaliação ter grande potencial de resolução de problemas em grande escala, localizados nos mais diversos polos de uma rede de EaD.

4. Avaliação com consulta em EaD: reflexões

Uma grande universidade brasileira a distância decide que a partir de determinado momento suas avaliações passarão a ser somente sem consulta. Em decorrência, reações de alunos insatisfeitos começam a surgir, sob o argumento de que foram enganados e que é impossível estudar todo o material didático sem professor. Sabe-se que a principal alegação para a mudança foi o fato dos exames a que os alunos deverão se submeter (ENADE, OAB e outros) não permitirem consulta durante a realização⁴.

Há principalmente dois tipos de pressão que incidem sobre uma instituição de educação superior a distância para que caminhe no sentido de permitir avaliações presenciais com consulta: uma de natureza operacional e outra de natureza mercadológica. A segunda é bem fácil de compreender, porque não é exclusiva da modalidade EaD e está presente no dia-a-dia da docência e das instituições. Trata-se da lei do menor esforço que rege os seres humanos em geral e os alunos em particular. Resume-se na busca de facilidades por parte dos discentes, o que o faria diminuir as energias dedicadas aos estudos e as canalizar para outras atividades mais produtivas ou mais agradáveis.

A pressão de natureza operacional está relacionada à forma como se organiza a educação a distância, especialmente no Brasil, em que as instituições públicas e privadas se associam a parceiros locais para obterem capilaridade de operações - instituições públicas se associam principalmente a prefeituras e órgãos públicos, assim como instituições privadas se associam principalmente a escolas privadas e empreendedores educacionais locais ou regionais. Ao terceirizarem este atendimento, elas terceirizam junto uma parte considerável do controle sobre o sigilo das avaliações presenciais.

Em cursos presenciais, professores são responsáveis pelas avaliações de seus alunos, tanto pela aplicação quanto pela correção (julgamento), mas na EaD não existe um responsável por esta função. Poderia alguém com agudeza supor que esta pessoa seria o tutor presencial, mas esta solução é de uma dificuldade operacional relativamente grande, porque este tutor teria que se responsabilizar pelo acompanhamento de muitas provas a serem realizadas em muitas datas incompatíveis com a sua carga horária de trabalho⁵.

⁴ Este é um fato verídico, ocorrido no início do ano de 2015, sobre o qual o autor não dispõe de informações privilegiadas, mas somente de informações públicas disponibilizadas em portais de proteção ao consumidor na internet. A instituição não será citada devido ao fato não fazer parte do escopo desta investigação. Esta pesquisa está disponível na internet, especialmente em portais de reclamações de consumidores, e podem ser acessadas a partir de ferramentas de pesquisa comuns, como o Google, o Bing ou o Yahoo.

⁵ Este é um problema econômico verificável entre entes públicos privados. Os salários em prefeituras ou órgãos municipais são baixos e muito otimizados, bastante voltados para profissionais de baixa formação e escolaridade.

Quanto aos polos de apoio presenciais, são em geral entidades pequenas ligadas a órgãos públicos ou escolas, estruturados de forma mínima para atender a sociedade em intermediação a uma instituição de educação superior. Os recursos humanos e materiais são alocados de forma racional, para que tenham baixo custo de implantação e manutenção⁶ quando comparados aos de uma faculdade, por exemplo.

No dia-a-dia de um polo, os profissionais responsáveis pelas aplicações são os que estão mais próximos. Muito frequentemente, não são pessoas que compartilham a ética da educação: são o auxiliar administrativo ou o atendente, que não estão dispostos a imporem qualquer regra porque simplesmente não têm as autoridades necessárias, assentadas na carreira docente. Mesmo os profissionais de tutoria ainda ficam em uma espécie de vácuo funcional, quando são posicionados como servidores administrativos e excluídos da carreira docente.

Para além do justificado, cabe refletir se a exigência legal aponta para a necessidade de avaliações presenciais necessariamente com consulta. Em nenhum momento a normativa se refere a avaliação presencial obrigatória "sem consulta". No entanto, não se vai aqui avançar sobre este campo. Primeiro, porque para que exista a educação massiva, é necessária a avaliação massiva. Mesmo a educação presencial tem dificuldades de se abster da avaliação massiva e das questões objetivas de múltipla escolha.

A impessoalidade é quase um pressuposto da EaD. Neste sentido, o contexto oferece uma inferência meio automática, de que as avaliações devem ou deveriam ser invariavelmente sem consulta, pelo princípio pedagógico (andragógico) de que questões de múltipla escolha não são adequadas para respostas com consulta.

Ademais, avaliações de aprendizagem não precisariam ser presenciais se fossem de consulta. Para permitir a consulta presencialmente, seria mais fácil simplesmente permiti-las remotamente, à distância. De outra forma, a avaliação presencial parece inútil.

5. Considerações finais

Este trabalho traz um novo aspecto a ser considerado na avaliação do aprendizado da EaD: a responsabilização da aplicação do instrumento pelo polo de apoio presencial. No modelo presencial/tradicional, a avaliação e a aplicação do instrumento são responsabilidades do professor, que se orienta pelos conteúdos, mas está todo o tempo pautado pela ética docente.

No novo modelo o professor é conteudista, preocupado com o aprendizado, mas sem contato com o aluno avaliado. A responsabilização do tutor não se sustenta, porque a tutoria presencial no Brasil ainda é uma atividade que está por se firmar. Estimamos que boa parte (senão a maioria) dos polos das instituições públicas ou privadas não considera o tutor presencial um docente. Para chegar a esta conclusão, basta verificar as funções que exercem nas suas rotinas diárias: abrir e fechar salas, ligar e desligar aparelhos, preencher e

⁶ Aqui se refere a situações de normalidade em prestação de serviços públicos ou privados, e não a entes privados que fazem desta racionalidade uma forma de exploração econômica aviltante, nem a entes públicos que a exploram para angariar condenável capital político.



encaminhar documentos. Muitas vezes, são contratados como auxiliares administrativos em regime de 44 horas, em desalinho com os padrões de carreira docente.

Quando docentes, os tutores são contratados como horistas, com baixa carga horária, incapacitados de se responsabilizarem pelas aplicações de grandes quantidades de instrumentos. Na rotina de um polo mediano, estes são aplicados por quem estiver por perto; do auxiliar de coordenação ao auxiliar de limpeza. Neste contexto, não há como garantir a ética na aplicação dos instrumentos.

Observada pelo ponto de vista da legislação, restam poucas dúvidas quanto à exigência de avaliação presencial sem consulta nos cursos de graduação EaD brasileiros. Mas a asserção traz boas discussões. Os agentes liberalizantes da educação costumam advogar a dissonância desta presencialidade em um curso a distância.

Quem defende a liberação da avaliação presencial, argumenta em geral que os instrumentos disponíveis são capazes de avaliar o aprendizado do aluno de forma eficiente e eficaz. Estes instrumentos são basicamente as ferramentas síncronas e assíncronas do ambiente virtual de aprendizagem, como as participações em exercícios, fóruns ou chats. No entanto, não respondem pelas previsíveis questões de segurança quanto ao ente avaliado: como garantir que é realmente o aluno que está se submetendo aos instrumentos propostos? Não foram localizadas na literatura pesquisada quaisquer ponderações neste sentido.

Muito ainda se precisa avaliar antes de desregulamentar algo recente que, com percalços, está funcionando e desfruta de confiança social. Confiança que parece ser um ponto chave: ainda existe muito preconceito quanto à EaD, por motivo de desconhecimento ou de simples desprezo de parcela da sociedade que tem acesso farto à educação presencial de qualidade. No entanto, a avaliação presencial é um fator que empresta um pouco de credibilidade e certo ar de seriedade. O Brasil é um país em que pequenos desvios estão presentes nas vidas das pessoas mais virtuosas, bem como os grandes desvios são constantemente negligenciados e quase sempre impunes. Abolir a avaliação presencial porque o curso é a distância caminha no mesmo sentido de abolir a exigência do polo de apoio presencial (afinal, o curso é a distância).

Este trabalho não tem a intenção de ser produto pronto. Na medida em que se dispôs a analisar a avaliação do aprendizado por meio das leis brasileiras, se deparou com novas problematizações, que sugerem novos aspectos a serem estudados. Efetivamente, há que se pensar na reestruturação que esta modalidade tem trazido à educação como um todo. A função de tutoria ainda não conseguiu deslanchar enquanto fazer docente. Em grande parte dos polos é considerada atividade administrativa, quando não comercial, relacionada à captação de candidatos. Consequentemente, os salários acompanham esta tendência e com ela se perde o espírito educador e solidário nos arredores do aluno. Sem responsabilidade de docente, o tutor não tem porque se preocupar com as fraudes nas avaliações de aprendizagem, que passam a existir em situação de normalidade.



6. Referências

ANGELIM, M. L. **O que é Educação a Distância** (entrevista em vídeo). Programa Salto para o Futuro (24/04/2000). Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Riwqmxnv7p4> >. Acessado em 23/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622 de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acessado em 24/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumentos para os Atos Autorizativos de Curso. 2016. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais> >. Acessado em 25/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acessado em 24/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em < portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf >. Acessado em 25/05/2016.

CISLAGHI, R. et al. **Avaliação de polos sob uma perspectiva georreferenciada**. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014. Disponível em < <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126918.pdf> >. Acessado em 13/10/2015.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba : Intersaberes, 2013.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **EaD e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: portfólio reflexivo**. In RODRIGUES, Aurora de J. São Paulo : Factash, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Portal Institucional). **Avaliação das Instituições de Educação Superior**. S/d Disponível em http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional >. Acessado em 25/05/2016.

LAPA, A. B. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em < <http://pigead.lanteuff.org/mod/url/view.php?id=17844> >. Acessado em 27/10/2013).

LESSA, S. C. F. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 9, p. 1-17, 2010. Acessado em 01/10/2013. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf>.

LUCKESI, C. P. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre : ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: < <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> >. Acessado em 13/03/2016.

MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp, Vol. 10, Nº 2, 2009. Acessado em 20/10/2015. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos1.pdf >.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na EaD**. Material didático instrucional. Cuiabá : NEAD/UFMT, 2002.



SARDELICH, M. E. **Aprender a avaliar a aprendizagem**. In SILVA, Marco. Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo : Loyola, 2006.

SILVA, A. C. da e SILVA, C. M. T. da. **Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais: rompendo as barreiras da legislação**. Trabalho apresentado no Congresso da ABED de 2008 em Santos - SP. Acessado em 20/03/2016. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200863228pm.pdf> >.

SILVA, M. R. P da. **Confeccionando um percurso: avaliação e estética na formação de educadores e educadoras**. In SATHLER, JOSGRILBERG e AZEVEDO. Educação a distância: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista, 2008.

SINDER, M. **A avaliação institucional**. PIGEAD, s/d Disponível em <http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39787/mod_folder/content/0/Texto%205%20-%20A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf?forcedownload=1 >. Acessado em 13/10/2015.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Portal Institucional. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em 27/03/2016.

SORDI, M. R. L. de e LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Universidade de Sorocaba, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-40772009000200005&script=sci_arttext >. Acessado em 13/10/2015.

VALENTE, J. A., MORAN, J. M., ARANTES, V. A. (organizadora). **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Pontos e contrapontos**. São Paulo : Summus, 2011.

