

**CLASSIFICAÇÃO DIDÁTICA PARA ATIVIDADES
AVALIATIVAS
NA PLATAFORMA MOODLE**

RESUMO

RIOS, Maria de Fátima Serra
UEMA
FURLAN, Marcos Roberto
UNITAU

Palavras - chave:

Avaliação online.
Moodle.
Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação.
Enunciados avaliativos.

No âmbito da educação apoiada em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ainda há carência de estudos que discutam a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, este artigo apresenta uma análise didática de enunciados de atividades avaliativas na Plataforma Moodle de um Curso de Pedagogia a distância. O artigo pretende discutir a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, fornecendo subsídios para pesquisa nessa área.

ABSTRACT

In education supported by Information and Communication Digital Technologies there is still a lack of studies that discuss the assessment of learning. In this sense, this paper presents a didactic analysis of enunciations of evaluation activities on the Moodle Platform of a Pedagogy course the distance. The article discusses the assessment of learning in virtual environments by providing grants for research in this area.

Keywords: Online assessment. Moodle. Digital Technologies of Information and Communication. Evaluative statements.

1 INTRODUÇÃO

Na era do conhecimento, a sociedade brasileira requer profissionais comprometidos com o desenvolvimento social do país, sujeitos que não só tenham acesso às mídias variadas, mas que interpretem o que leem cotidianamente, compreendendo e questionando a realidade e que, além de críticos, sejam criativos e capazes de manifestar e compartilhar seus pensamentos, ideias, crenças, valores e sentimentos.

Considerando a importância não só do acesso à informação, mas da ampla manifestação dos sujeitos nessa sociedade, no âmbito educativo já não se pode mais conceber um estudante sem condições de registrar suas ideias e opiniões; muito menos se deve persistir com práticas docentes mecânicas, pouco problematizadoras. Por isso, as práticas docentes provocadoras de posturas inquietas por conhecimento são necessárias nas instituições de ensino.

Nessa direção, apoia-se em Luckesi (2008) para dizer que há necessidade de se ter o interesse que o estudante aprenda e se desenvolva; e para isso é preciso uma postura de investigação, com vistas ao desenvolvimento do estudante, do processo educativo e da sociedade. Nessa perspectiva, compreende-se que devam estar as atividades avaliativas propostas aos estudantes.

Compreende-se que, na formação de um estudante para atuar nessa sociedade em contínua transformação, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode promover novos comportamentos e o ambiente virtual pode tornar-se um campo significativo para consolidar práticas de mediação didática, para gerar novas atitudes e, inclusive, favorecer a superação de posturas tradicionais, dada a abertura para processos colaborativos.

Nesse cenário, tem-se a educação a distância, como palco fecundo de práticas com as TDIC, e assim, encontra-se também um espaço para a investigação acerca das questões didático-pedagógicas e, mais especificamente, sobre as questões relativas à avaliação da aprendizagem, visto que se percebe a necessidade de estudos nesse campo, quando Silva (2011) comenta que há carência de pesquisa e de publicações sobre a avaliação da aprendizagem adaptada à especificidade do ambiente *on-line*. E também no que é expresso nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, que apontam a necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que norteiam a compreensão de vários aspectos da educação, inclusive a avaliação (BRASIL, 2007).

Assim, este artigo, com o objetivo de apresentar uma classificação da formulação didática de enunciados de tarefas em curso de graduação a distância, trata-se de um recorte dos resultados de um estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem virtual, oriundo da pesquisa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da autora principal (RIOS, 2013), na Universidade de Taubaté (UNITAU/SP).

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL

A distância, que poderia ser uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, passa a ter no ciberespaço um dispositivo comunicacional que potencializa o envolvimento de todos entre si e com o material didático (DIAS, 2006).

Uma opção de mídia usada para intermediar o processo ensino-aprendizagem a distância são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que possibilitam a interação entre os participantes de um curso, no ciberespaço, podendo ocorrer de um para um, de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos (PEREIRA et al., 2007).

Logo, a comunicação no AVA pode ser dada em tempo real, experimentando uma comunicação síncrona (simultânea), ou em tempos distintos, em comunicação assíncrona (FERREIRA, 2010).

Por conseguinte, tem-se por compreensão de que os AVA sejam “[...] cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual [...]” (VIEIRA; LUCIANO, 2005, p. 2).

As atividades em uma plataforma virtual como o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Enviroment* (Moodle), por exemplo, podem auxiliar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a mediação didática, o desenvolvimento sociocognitivo e a avaliação do estudante.

A configuração do espaço virtual traz ao docente uma oportunidade para realizar a avaliação individual e a avaliação de grupos (heteroavaliação), com registros pontuais e, ao mesmo tempo, favorece a construção e a avaliação compartilhada entre os estudantes, que podem se autoavaliar e avaliar seus pares (coavaliação) (SANTOS, 2011). Para tanto, requer capacitação específica, conhecimentos sobre a ferramenta, tanto à classe docente quanto à discente (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades no AVA Moodle para avaliação da aprendizagem

Avaliador	Tipo da avaliação	Tipo de comunicação	Atividades no AVA-Moodle
Tutor	Heteroavaliação	síncrona	chats, mensagens instantâneas
		assíncrona	tarefas, questionário, fórum, wiki, lição, laboratório de avaliação, escolha, glossário
Estudante	Autoavaliação	síncrona	lição, questionário, escolha
Estudante	Co-avaliação	síncrona	chat, mensagens instantâneas
Estudante	Co-avaliação	assíncrona	laboratório de avaliação, lição, fórum

Fonte: RIOS (2013)

Entretanto, Silva (2009) sugere que é necessário considerar as especificidades do mundo virtual para a aprendizagem, bem como a complexidade do aparelho cognitivo do sujeito e de suas interações afetivas e sociais e, para tanto, aponta que o ambiente virtual demanda projetos pedagógicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta dos dados empíricos ocorreu entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012, sendo desencadeada por questionamentos específicos, referentes aos objetivos da pesquisa, a saber: Como se apresentam as atividades avaliativas no AVA Moodle do curso em estudo? Que habilidades sociocognitivas apresentam em sua formulação?

Para tanto, foram recuperados do AVA Moodle: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e os enunciados de atividades avaliativas relativas a 17 disciplinas, dos períodos letivos de 2010 e 2011, oferecidas nas 23 turmas virtuais do Curso de Pedagogia, a distância, que atende a 661 estudantes, em 22 polos de apoio presencial de uma Universidade pública no Nordeste brasileiro, vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

4 RESULTADOS

O processo avaliativo no ambiente virtual do curso em estudo tem orientação para envolver atividades de produção acadêmica a partir de trabalhos de pesquisa individual e em grupo, estudos independentes e colaborativos com enunciados e resultados registrados ou postados no AVA, sendo utilizada a Plataforma *Moodle*.

O PPP do curso define que os enunciados das atividades avaliativas (virtual e presencial) sejam elaborados pelo professor da disciplina, geralmente um professor de carreira da instituição pesquisada.

As atividades avaliativas no AVA estão relacionadas às unidades programáticas e vão sendo apresentadas de acordo com carga horária da disciplina. A avaliação das atividades realizadas pelos estudantes fica sob a responsabilidade dos tutores a distância, que são orientados pelo professor da disciplina quanto aos conteúdos a serem “trabalhados” na disciplina e também sobre as atividades avaliativas postadas no AVA.

Para a análise qualitativa dos 45 enunciados recuperados no AVA, para definição das categorias didáticas, optou-se por considerar aspectos sociocognitivos e o princípio da comunicação de que um texto tem um conteúdo e uma forma, que se articulam e são interdependentes.

Em se tratando de um texto didático, o conteúdo assume a composição de conhecimentos, habilidades e atitudes, como é tratado por vários autores, a exemplo de Libâneo (2010), e como explica Haydt (2006, p.127) “é por meio dos conteúdos que transmitimos e assimilamos conhecimentos, mas é também por meio do conteúdo que praticamos as operações cognitivas, desenvolvemos hábitos e habilidades e trabalhamos as atitudes.”

As categorias percebidas na análise dos enunciados em *relação ao conteúdo* foram: “**processo**” e “**produto**”. O processo considerou as habilidades que são solicitadas no enunciado e o produto, aquilo que foi pedido para realização presencial ou *on-line* e entrega virtual, podendo ser teórico, prático ou teórico-prático.

E, em relação à *forma*, abarcou categorias e subcategorias relacionadas à estrutura e às condições de execução da atividade, ou seja, como o enunciado se apresentou: o tipo de pergunta/resposta que solicitou (se objetiva ou dissertativa), o que foi oferecido para a sua realização (se recurso virtual ou físico), como se deu a comunicação (se em tempo simultâneo, síncrono, ou em tempo distinto, assíncrono), como incentivou a interação na

turma (se individual, em grupo ou colaborativa), como foi a entrega do produto no Moodle (atividade da Plataforma). A seguir, passe-se a apresentar análise dos enunciados de acordo com as categorias definidas na pesquisa.

Categorias quanto ao conteúdo. Quanto à categoria *processo*, tomando entendimento em Hernandez Barreras (1998) e Márquez Rodríguez (1993) sobre desenvolvimento de habilidades no processo educativo, realizando a análise qualitativa das ações solicitadas nos enunciados, os verbos foram organizados em três subcategorias: i) na primeira, foram localizados os verbos que requeriam *interpretação*, ou seja, o estudante poderia expressar familiaridade, entendimento com o assunto estudado, manifestando-se de forma própria ou reproduzindo as informações recebidas; ii) na segunda, foram agrupados os verbos que provocavam a *reflexão do* estudante em relação ao objeto do conhecimento já construído ou a reflexão para sua construção; iii) e, na terceira, foram relacionados os verbos que sugeriam, especificamente, a *construção do conhecimento*, ou seja, o estudante poderia, usar habilidades já adquiridas e reconstruir conhecimentos na resolução da tarefa, ou ser criativo, resolvendo de forma original.

Feita a tabulação das ações requeridas nos enunciados, encontrou-se (Tabela 1): i) a frequência absoluta, que totalizou a quantidade de vezes que os verbos foram usados na subcategoria, indicando que, em um mesmo enunciado, foram empregados vários verbos, podendo ocasionar, por vezes, confusão ao leitor; ii) a frequência relativa, que demonstrou a preferência docente pelos tipos de habilidades requeridas dos estudantes, agrupadas aqui nas subcategorias.

Tabela 1- Frequência das ações requeridas nos enunciados, por subcategoria, segundo a categoria processo

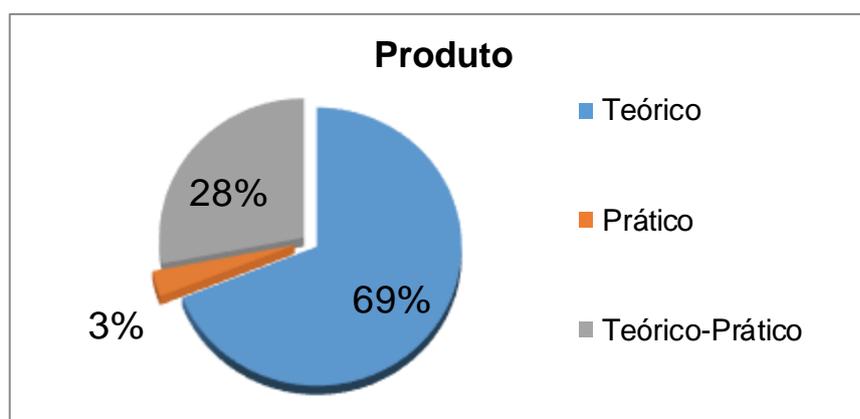
Categoria	Subcategorias	Ação requerida	Frequência	
			Absoluta	Relativa
Processo	Interpretação	Apontar, apresentar, caracterizar, citar, comentar, conceituar, definir, descrever, discorrer, elencar, especificar, explicar, explicitar, extrair, indicar, preencher, relatar, retratar.	42	62%
	Construção	Diagnosticar, formular, fundamentar, parodiar, pesquisar, produzir, reformular, sugerir, testar, verificar, visitar.	14	20%
	Reflexão	Avaliar, diferenciar, justificar, observar, questionar, refletir, relacionar.	12	18%

Fonte: RIOS (2013)

Quanto à *categoria produto* nas atividades dissertativas, identificou-se: i) em 69% dos enunciados o caráter teórico, cujas respostas dos estudantes deveriam apresentar: um

texto, sem especificar o tipo; um comentário às questões levantadas; um artigo; um fichamento; um resumo, resenha ou síntese de um determinado texto; uma paródia ou uma resposta ao teste de múltipla escolha; ii) em 3% das atividades o caráter *prático*, que se restringiram à produção de uma mídia digital; iii) em 28% o caráter *teórico-prático* com a solicitação de relatório; elaboração de elementos de um projeto de pesquisa, plano de aula ou de trabalho (Figura 1).

Figura 1- Subcategoria dos produtos requeridos nos enunciados



Fonte: RIOS (2013)

Categorias quanto à forma: a partir do entendimento de subjetividade na avaliação, em Hoffmann (2012), e focalizando-se na formulação do enunciado, considerando a forma de resposta dos estudantes, os textos analisados foram classificados em objetivos e dissertativos (e não subjetivo). A maneira de elaborar uma questão revela a intencionalidade pedagógica, a compreensão sobre as possibilidades dos alunos e até a relação docente discente, portanto, revela a subjetividade.

Segundo Hoffmann (2012), os enunciados objetivos possibilitam ao estudante uma única resposta. O indicado no enunciado pode variar, por exemplo, com alternativas simples, múltiplas, lacunas, colunas e premissas, mas a resposta não permite qualquer variação ou emissão de posição pessoal por parte do estudante, tampouco julgamento do professor quanto ao que possa ser considerado certo ou errado. Há apenas uma resposta certa, exata.

Já as questões dissertativas possibilitam a expressão do pensamento do estudante em sua própria linguagem (HOFFMANN, 2011).

Neste estudo, foram identificadas questões objetivas, que, embora não apresentassem opções ou elementos para a resposta, requeriam uma resposta única, mas de

forma aberta. Dessa maneira, foram classificados como enunciados com caráter objetivo aberto, em detrimento dos enunciados objetivos fechados, os quais já indicavam as alternativas de respostas.

As questões que requeriam escrita dissertativa foram as que apresentavam abertura para a livre expressão do estudante sobre o conteúdo, além de outras formas de enunciado relativas à pesquisa, projetos e relatórios, tendo, conseqüentemente, uma liberdade de interpretação e julgamento das respostas por parte do avaliador.

Assim, dos 45 enunciados analisados, 71% foram do tipo dissertativo; 20% apresentaram questões objetivas abertas e 9% objetivas fechadas (Tabela 2).

Quanto aos recursos, tanto virtuais (vídeo, links, banco de dados, por exemplo) como físicos (biblioteca, laboratório, pesquisa de campo etc.), que, segundo Araújo Jr. e Marquesi (2009), são possibilidades específicas de uso que cada ambiente virtual oferece aos estudantes para realização de suas atividades, os enunciados variaram entre: referências trabalhadas nas disciplinas em textos base; a provocação para visitas ou pesquisa de campo; dados fornecidos em uma pergunta direta ou em situações problematizadoras, indicação de leituras diversas ou de livro específico; citação no corpo do enunciado; indicação de vídeos, filmes ou música, totalizando 96% de recursos físicos e 4%, virtuais (Tabela 2).

Em relação à realização da atividade quanto ao tipo de interação discente, 92% das atividades foram individuais; apenas 8% orientaram para que a atividade fosse realizada em grupo fora do ambiente virtual e depois postadas no AVA, nenhuma atividade colaborativa foi identificada entre os enunciados (Tabela 2).

Sobre o tipo de comunicação empregada na relação tutor/estudante as atividades de todos os enunciados privilegiaram a comunicação assíncrona, ou seja, aquela que ocorre em tempos diversos, “quando as pessoas não precisam estar simultaneamente *on-line*” (FERREIRA, 2010, p. 64).

Na maioria (98%) das atividades foram usadas as ferramentas de envio de arquivo único, havendo apenas um questionário customizado, empregado como um teste (Tabela 2).

Tabela 2- Frequência de enunciados, por categoria e subcategoria, quanto à forma

Categorias	Subcategorias	Enunciados Frequência (%)
Tipo de questão	Objetiva fechada	20
	Objetiva aberta	9
	Discursiva	71
Recurso oferecido	Virtual (Vídeo, filme, música)	4
	Físico (Textos, livros, citações, visitas, pesquisa de	

	campo)	96
Comunicação	Assíncrona	100
	Síncrona	0
Interação	Individual	92
	Grupal	8
	Colaborativa	0
Atividade	Envio de arquivo único	98
	Questionário customizado	2

Fonte: RIOS (2013)

Com a análise dos enunciados, pode-se inferir que a maioria das atividades, 51%, enfatizou os conteúdos sistematizados na disciplina, 29% enfatizou a habilidade propriamente dita, como realizar pesquisa, elaborar projeto, questionário, tabela e relatórios de pesquisa e de visita técnica e apenas 20% enfatizou a dimensão da atitude.

Para tanto, é importante que haja reflexão sobre a prática avaliativa, desde a elaboração dos enunciados das atividades avaliativas até a publicação dos resultados dos estudantes. E, nesse sentido, esta pesquisa vem provocar a reflexão de professores e tutores, observando os elementos iniciais do processo, ou seja, os enunciados.

Uma sugestão que se traz é a participação dos tutores na elaboração de atividades avaliativas para o AVA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos enunciados das questões no AVA Moodle, as disciplinas realizadas no curso não utilizaram a potencialidade do AVA Moodle, restringindo-se a uma única ferramenta; a comunicação entre tutor e estudante nas atividades avaliativas ficou restrita ao modo assíncrono e também não foi detectada a valorização de atividade colaborativa.

Não se pretendeu fazer aqui generalizações com a indicação dos achados no contexto da pesquisa realizada em Universidade pública no Nordeste brasileiro. Também não fizemos discussão com outros trabalhos correlatos, uma vez que não os obtivemos nas buscas em bases nacionais, no período da realização da pesquisa. Atualmente, damos continuidade ao estudo, analisando as manifestações dos tutores e alunos nos fóruns de discussão.

Uma contribuição propositiva deste trabalho à instituição pesquisada (já científica) é de que haja orientação específica de caráter tecnopedagógico em termos de conhecimento e de habilidades voltadas para: i) as possibilidades de uso das ferramentas da Plataforma *Moodle*; ii) o planejamento didático de atividades com cunho avaliativo.

Fica ainda a contribuição deste estudo referente à classificação didática de atividades avaliativas com ferramentas na Plataforma Moodle, bem como uma classificação das questões quanto à formulação de enunciados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>. >. Acesso em: 14 dez. 2007.

DIAS, R. A. **A educação a distância em movimento: interação e interatividade em cursos online**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2006.

FERREIRA, J. L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem. In: Costa. M. L. F.; Zanatta, R. M. (Orgs.). **Educação à distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

HAYDT, R.C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo, Ática, 2006.

HERNANDEZ BARRERAS, F. **Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades**. La Habana: IPLAC, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre, Educação e Realidade, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Loyola, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÁRQUEZ RODRIGUÉZ, A. **Habilidades: proposiciones para sua evaluación**. Santiago de Cuba: [s.n.], 1993.

PEREIRA et al. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A. C. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007, p. 2-23.

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.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, R. C. Espaço cibernético e ambiente de aprendizagem: tudo que cai na rede é peixe. In: SILVA, A. C. da (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

Currículo

Maria de Fátima Serra Rios - Doutoranda no Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribenho – IPLAC. Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté – UNITAU.

Marcos Roberto Furlan - Graduado em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é Vice-reitor e professor assistente III da Universidade de Taubaté. Professor do curso de Agronomia da Faculdade Integral Cantareira.