

PERCEPÇÃO DE UM CURSO A DISTÂNCIA: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO FEITA PELOS ALUNOS*

Priscilla Tulipa da Costa – Universidade Federal de Minas Gerais
Bruna Toso Tavares – Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Com a expansão da educação a distância, a qualidade dessa modalidade de ensino tornou-se motivo de preocupação. Diante disso, a avaliação não apenas do aprendizado pelo discente, mas, sobretudo, dos outros componentes desse processo, como desempenho docente, configuração do conteúdo e material didático, qualidade do ambiente virtual de aprendizagem, entre outros, acabou por dar voz a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tornou-se parte da rotina dos cursos *on-line* que os alunos também avaliassem os diversos aspectos do curso, de forma a indicar pontos altos e baixos e a fim de melhorar a qualidade do que vem sendo oferecido. Neste trabalho, analisaremos os dados levantados em uma avaliação realizada por alunos de um curso *on-line* sobre leitura e produção de textos. O objetivo é gerar apontamentos que levem à reflexão e contribuam para a manutenção da qualidade do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; EaD; Avaliação discente do curso; Avaliação; Oficina de Leitura e Produção de Textos.

INTRODUÇÃO

Inicialmente vista como forma supletiva e sem muita qualidade, hoje, a Educação a Distância (EaD) lança mão de ferramentas tecnológicas, como o computador e a internet, para mediar a relação entre alunos e docentes distantes espacial e temporalmente, com um modelo fundamentado na flexibilidade e autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Diante disso e da política de expansão da educação superior no país, segundo Brasil (2007), a EaD coloca-se como uma modalidade importante e, desde 2001, as instituições federais de ensino superior (IFES) estão autorizadas a ofertar até 20% do conteúdo curricular por meio de disciplinas não presenciais. Isso fez com que diversas IFES aderissem à modalidade EaD e, com o aumento da oferta de cursos a distância, cresce também a exigência de um olhar crítico daqueles que estão engajados e preocupados com a qualidade do que é oferecido. Nesse sentido, é necessário que todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem avaliem o curso em todas as suas fases continuamente, e que os dados obtidos sirvam para diagnosticar problemas e para auxiliar nas ações de melhorias.

A avaliação é intrínseca ao processo educacional. Entretanto, especialmente em EaD, configura-se como uma das etapas mais desafiadoras do processo de ensino-aprendizagem, seja na avaliação do desempenho do aluno, do corpo do docente, do material didático ou ainda do próprio ambiente e sistema de ensino. Segundo Estrela e Nóvoa (1993, citados por KACHAR, 2005), o desenvolvimento e a aplicação de instrumentos de avaliação no ambiente educacional têm o propósito de intervir na gestão e nos processos de ensino-aprendizagem, fornecendo informações que possibilitem análises e interpretações que devem ser transformadas em ações para a mudança, na busca pela efetividade e otimização do ensino.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, recomenda a avaliação da aprendizagem e também da instituição, afirmando que “Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo” (BRASIL, 2007).

Para este trabalho, utilizaremos como objeto a Oficina de Leitura e Produção de Textos (OLPT) *on-line* da UFMG, na qual, além da avaliação contínua, tanto da

* XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online – junho/2016 – <http://evidosol.textolivre.org>

aprendizagem, quanto do desempenho do corpo docente, dá-se voz aos alunos por meio de um questionário virtual que é aplicado ao final do curso, e que aborda questões sobre o tipo de atividades, a atuação dos tutores e professores, a recepção de *feedback*, entre outros aspectos. Por motivos de restrição de espaço, neste trabalho, focaremos apenas nas avaliações feitas pelos alunos. Entretanto, enquanto tutoras do curso, buscaremos, a partir da nossa experiência, analisar a percepção que os discentes têm do curso e a forma como o avaliam, a fim de identificar pontos fracos e propor ações de aprimoramento.

A Oficina de Leitura e Produção de Textos *on-line* na avaliação dos alunos

A Oficina de Leitura e Produção de Textos é oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente, atende, por semestre, até 650 alunos de diversos cursos de graduação e pós-graduação. Coordenado pela Professora Doutora Carla Viana Coscarelli, a oficina conta ainda com uma equipe pedagógica formada por mais um professor adjunto, 10 monitores, alunos da graduação, e 11 tutores, alunos dos programas de pós-graduação. O curso tem 60 horas/aula, divididas em 15 semanas e, para cada uma delas, há uma atividade proposta que contempla carga teórica (texto explicativo acompanhado de outros recursos multimodais, como vídeos, hipertextos etc.) e tarefa prática avaliativa.

Na semana 15, última do curso, são apresentadas duas atividades avaliativas, que no segundo semestre de 2015 foram respondidas por 311 alunos: uma referente ao curso, cujo enunciado esclarece que não há respostas certas ou erradas, mas que “importa é uma avaliação sincera do curso (...), para que possamos melhorar nas próximas edições dele”, além de uma autoavaliação. A primeira, que é a que nos interessa e nos fornecerá os dados para esta pesquisa, é constituída por um questionário de 17 questões, sendo 12 predefinidas (com variantes que atestam a qualidade – como ruim, bom e muito bom - e também as condições positivas ou negativas) e cinco questões abertas. Tais questões buscam conhecer: (a) aspectos gerais – gostou do curso (questão 1), recomendaria para os colegas (questão 12), por que recomendaria ou não (questão 13) e o que sugere para a melhoria do curso (questão 17); (b) sobre as tarefas – avaliação global das atividades propostas (questão 2), apontando as que mais gostou (questão 3) e as que menos gostou (questão 4); (c) sobre o funcionamento do curso – avaliação do ritmo da oficina (questão 5), da quantidade de tarefas (questão 11) e da experiência de ser um aluno *on-line* (questão 14); (d) sobre as contribuições do curso para a leitura e produção de gêneros acadêmicos e para a formação do aluno (questão 6) e a utilidade para outras disciplinas (questão 7); (e) sobre os comentários feitos pelos tutores como *feedback* das atividades realizadas pelos alunos, questionando se eles liam o que os docentes escreviam (questão 8), se o *feedback* atendia a necessidade do aluno (questão 9) e o que poderia ser feito para que tais comentários se tornassem melhores (questão 10); e (f) sobre o ambiente – se o consideram muito bom, bom ou ruim (questão 15) e se tiveram dificuldades com o *Moodle* (questão 16).

As respostas dadas ao primeiro grupo de questões sobre os aspectos gerais demonstraram que o curso é avaliado positivamente pelos alunos. Observou-se que 89% dos respondentes evidenciaram ter gostado do curso, enquanto apenas 11% se mostraram insatisfeitos com ele. A boa aceitação também foi atestada na questão que pergunta se o aluno recomendaria o curso, já que 86% dos estudantes revelou inclinação para indicar o curso a outras pessoas. Dentre os motivos explicitados pelos cursistas está a possibilidade de aprimorar conhecimentos da língua portuguesa e técnicas de escrita, da possibilidade de abstrair um pouco das disciplinas específicas dos cursos de graduação, da contribuição para a escrita do trabalho de conclusão de curso e também pela praticidade de ser *on-line*.

Já os 14% que optaram por não indicar o curso, apresentam como motivo o conteúdo extenso – o que exigiria bastante tempo do aluno – e atividades repetitivas; as instruções pouco diretas e/ou confusas; muito esforço do aluno para fazer tarefas que, muitas vezes, parecem não ter a avaliação condizente por parte dos monitores; tarefas muito grandes e que

requerem muito esforço para pontuações muito pequenas; a não correspondência da ementa em relação ao que é apresentado no curso; e a ocorrência de inconvenientes nas tarefas em grupo – o que parece ter sido fator de desmotivação para alguns alunos. Tais observações podem sugerir problemas no planejamento das aulas virtuais e/ou a necessidade de revisão dos mapas de atividades e materiais didáticos, a fim de alinhar os conteúdos e a equipe pedagógica aos objetivos educacionais inicialmente estabelecidos.

Além dos quesitos acima citados, a falta de *feedback* por parte dos tutores e/ou monitores parece ser um dos maiores problemas apontados pelos alunos do curso e, em relação a isso, é importante estabelecer algumas observações. Considerando-se que em EaD a interação não apresenta elementos verbais e não-verbais (expressões faciais, gestos etc.), há uma tendência de os alunos se sentirem isolados ou excluídos, o que leva, muitas vezes, ao abandono do curso (SCHWARTZ; WHITE, 2000). Para Paiva (2003), “É essencial que o aluno, em ambiente virtual, perceba a presença do professor e essa percepção ocorre através de mensagens escritas enviadas ao grupo”. Da mesma forma, como sugere Shute (2007), o *feedback* deve ser claro e deve reduzir a incerteza do aluno na relação entre seu desempenho e seus objetivos. Assim, identifica-se que a presença de comentários relativos à ausência de *feedback* no curso analisado aponta para a necessidade de revisão das técnicas de interação e diálogo entre professores/tutores e alunos da OLPT, a fim de proporcionar não só uma avaliação mais formativa, mas também de encorajar a participação do estudante, orientá-lo nos caminhos do curso e conscientizá-lo de seu desempenho ao longo da aprendizagem.

Finalizando o primeiro grupo de perguntas, os alunos fizeram apontamentos acerca de pontos que poderiam melhorar no curso e, nesse quesito, as sugestões mais indicadas foram: melhorar a capacitação dos monitores/tutores – o que acreditamos ter relação também com a questão do *feedback* acima já mencionada; *feedback* mais rápido, mais suportes nos fóruns e nos trabalhos em grupo – reforçando a necessidade de melhoria na interação entre alunos e monitores/tutores; mais atividades de teor gramatical; maior tempo para a realização dos trabalhos e proposição de menos atividades, já que a maior parte dos alunos considerou as tarefas bastante densas. Essa posição dos alunos sugere a necessidade de revisão dos mapas de atividades, bem como o acompanhamento mais próximo do *designer* instrucional, a fim de adequar os conteúdos à carga horária estabelecida para o curso.

A eliminação e/ou aperfeiçoamento das tarefas em grupo foi outra sugestão bastante citada pelos alunos. Para Franco, Braga e Rodrigues (2011), promover operações mentais através de trabalhos em grupo é bom para instigar novas compreensões, e é por meio das dinâmicas grupais que os professores devem “mobilizar as inteligências múltiplas e coletivas dos envolvidos, vencendo os desafios da colaboração e cooperação virtuais, encorajando-os [alunos] a interagirem entre si e, até mesmo, com outros atores fora da escola ou universidade.” (FRANCO; BRAGA; RODRIGUES, 2011, p.150). Assim, embora o descontentamento com elas seja recorrente, as atividades em grupo são fundamentais, como também advoga Aretio (2002). Entretanto, tantas menções às dificuldades de se trabalhar com os colegas, principalmente quando se trata de um curso *on-line*, chama a atenção para a necessidade de reavaliação e/ou reformulação das atividades colaborativas envolvendo a produção textual, a fim de que gerem aprendizagem significativa. Não é produtivo que os trabalhos coletivos sejam resultado de colagens de produções independentes. Além de o resultado final, em geral, ser inferior ao esperado, a proposta da produção em grupo acaba sendo distorcida. Conforme Primo (2008), para que haja eficiência nos trabalhos em grupo, além do incentivo e acompanhamento próximo do professor/tutor, é necessário que seja oferecido no ambiente virtual um editor de texto coletivo. A adoção de novas metodologias ou ferramentas, como o Google Docs, por exemplo, cujos recursos permitem ao professor acompanhar e avaliar a participação individual de cada um dos alunos no grupo, possibilita o direcionamento de ações e *feedback* para a melhoria da interação e da produção colaborativa.

O segundo grupo de questões, que avaliou as tarefas propostas no curso, indicou que 64% dos alunos acham as atividades boas, 35% acham medianas e apenas 1% acha que são ruins. Dentre as tarefas apontadas como melhores, estão, principalmente, a elaboração de um manual de instruções, de um esquema de ideias, a escrita de resenhas e resumos e as atividades de gramática, como as de uso da crase. Em relação a isso, percebe-se que, no curso, tarefas de cunho descritivo e de relação imagética detêm maior interesse dos alunos do que produções, como o projeto de pesquisa, que requerem uma redação mais extensa e um trabalho de pesquisa mais apurado, além de se tratarem de atividades desenvolvidas em grupo. Isso pode estar relacionado, entre outras coisas, ao fato já mencionado de o tempo demandado para a realização das atividades ser maior do que o proposto no planejamento do curso, bem como das metodologias aplicadas nos trabalhos de realização coletiva.

As atividades em grupo, como a redação de um projeto de pesquisa e de um relatório, são também as menos apreciadas pelos alunos. Curiosamente, a redação de um manual de instruções, cotada como uma das tarefas mais prazerosas, também aparece em volume considerável, mas não primordial, entre as menos apreciadas. Isso evidencia o caráter subjetivo da avaliação. Dentre as poucas motivações citadas, está a falta de clareza na instrução da atividade, o que levou a erros na produção e, conseqüentemente, a avaliações insatisfatórias para alguns alunos.

Embora as tarefas propostas no curso tenham sido avaliadas positivamente por 64% dos alunos, elas estão entre os itens que receberam os menores índices de aprovação por parte dos estudantes nessa avaliação. Uma possível causa para isso pode ser o não reconhecimento da funcionalidade de tais atividades para sua formação. Segundo Aretio (2002, p.148), adultos aprendem aquilo que lhes interessa e que responde às suas necessidades. Assim, explicitar os objetivos das atividades, mostrando que seu conteúdo é significativo e funcional, pode ajudar na motivação e, conseqüentemente, no melhor aproveitamento da tarefa. No caso do manual de instruções, por exemplo, mostrar que a atividade proposta – além de ajudar no desenvolvimento da habilidade de descrição, tão importante em pesquisas e relatórios –, procura desenvolver também a capacidade de construir gêneros multimodais, ou seja, que aliam diferentes modalidades, como a escrita e a imagem, pode despertar o interesse do aluno por tal tarefa.

Acerca do funcionamento do curso, constata-se que 75% dos alunos consideraram que o ritmo do curso é bom, 22% consideraram muito acelerado e 3% acham que o curso teve ritmo lento, o que mostra que, apesar de ter sido citado com um ponto negativo por alguns, o andamento do curso é satisfatório para a grande maioria dos discentes. A porcentagem de alunos satisfeitos com a quantidade de tarefas propostas já é um pouco melhor do que a dos contentes com o ritmo do curso. Enquanto 65% dos alunos acreditam que o número de atividades é suficiente, 34% entendem que as tarefas são excessivas e apenas 1% dos alunos identificou que o curso apresenta poucas tarefas. Apesar de a maior parte dos alunos ter julgado o número de tarefas como suficientes, há de se considerar também nessa análise as sugestões de melhorias propostas por eles na pergunta 17. Por fim, nesse grupo de questões avaliou-se ainda a experiência de ser um aluno *on-line* e, obteve-se como resultado que 59% dos estudantes avaliam sua participação como muito boa, 31% como boa e 10% como ruim. A análise das respostas do questionário como um todo pode sugerir que a experiência boa predomina, e que a ruim pode estar ligada a alguns dos aspectos já relatados como pontos negativos, como a ausência de *feedback*, a ineficácia das tarefas em grupo e o conteúdo relativamente extenso.

O quarto grupo de questões avalia a validade do curso para formação do aluno. Os resultados mostraram que, para 76% dos discentes, o curso trouxe boas contribuições, enquanto que para 21% estas foram pequenas e para 3% não houve contribuição. Contudo, no que diz respeito à utilidade dos conhecimentos adquiridos por meio da Oficina, a grande maioria dos alunos reconheceu que o conteúdo estudado é importante também para outras matérias da graduação, ajudando os estudantes a desenvolver as habilidades na escrita

acadêmica. Em números, 96% dos respondentes entendem que o aprendizado é útil, mas, destes, 16% acreditam que a utilidade será pouca. Apenas 4% dos alunos não reconhecem utilidade do que foi aprendido na Oficina para as demais disciplinas da graduação.

O *feedback* foi observado no quinto grupo de questões, que indagou, de maneira geral, como os alunos recebiam os comentários sobre sua participação e desempenho no curso. Na avaliação, 76% dos alunos afirmaram ler regularmente os comentários dos tutores/monitores, 19% leem às vezes, 3% raramente leem e 2% nunca leem. Esses dados reforçam o que advogam diversos autores (Paiva, 2003; Shute, 2007; White, 2003): que o *feedback* é uma ferramenta essencial em EaD e é bastante esperado pelos alunos, que encontram nele mecanismos de motivação, engajamento e retorno sobre sua *performance*. Em relação ao conteúdo desse *feedback*, identificou-se que 69% dos alunos avaliaram as mensagens positivamente, ou seja, as respostas foram consideradas efetivas e auxiliavam os estudantes na resolução de problemas. Essa efetividade, contudo, não era um traço recorrente para 26% dos alunos, que relatam que as mensagens nem sempre atendiam às suas necessidades no curso. Para 5% dos discentes, o *feedback* não era eficaz e não atendia aos alunos.

Questionados sobre como os monitores/tutores poderiam melhorar os comentários dentro do curso, os alunos responderam, de maneira geral, que as soluções oferecidas pela tutoria já eram boas e/ou suficientes. Entretanto, muitos deles também apontaram diversas sugestões de melhorias e, dentre as mais citadas, destaca-se a necessidade de mais detalhamento e clareza nos comentários, apontando os erros, acertos e justificativas das notas atribuídas. Outra sugestão bastante apontada é a necessidade de resposta rápida, imediata, clara e completa, o que, segundo Schwartz e White (2000), é uma das características pertinentes àquilo que os alunos em salas virtuais consideram como *feedback* efetivo.

Nesse mesmo sentido, Aretio (2002) afirma que, além de apresentar respostas completas, esclarecedoras e com máxima rapidez, o tutor - ou o sujeito que redige o comentário - deve manter o tom pessoal e motivador, incentivando o autoconhecimento. Ainda sobre isso, o autor chama a atenção para o papel do docente na EaD que, para ele, mais do que qualquer outra coisa, deve motivar o aluno. Lévy (1999), afirma que, no contexto da educação a distância, o papel do docente é o de um animador da inteligência coletiva, que deve ser um provocador do aprender.

Por fim, acerca do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no curso – o *Moodle* – e que fora avaliado no sexto e último grupo de perguntas, percebeu-se bastante aceitação da ferramenta, com 96% de avaliações positivas. Destas, 64% consideram a plataforma como boa e 32% como muito boa. Somente 4% dos alunos explicitaram que o AVA é ruim. Os resultados sobre o funcionamento da plataforma também reforçam esses números, já que 81% dos alunos respondentes afirmaram não ter tido nenhuma dificuldade para entender como funcionava o *Moodle*, 13% tiveram pouca dificuldade e somente 6% apresentaram problemas em compreender os mecanismos e/ou lidar com a plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, percebemos que, de modo geral, a OLPT na modalidade *on-line* foi avaliada positivamente pelos alunos que a realizaram no segundo semestre de 2015. 89% deles gostaram do curso, 86% o recomendariam, 96% consideraram o aprendizado útil, 96% avaliaram positivamente o ambiente virtual de aprendizagem, 64% consideraram as tarefas boas e 69% avaliaram positivamente o trabalho dos tutores com o *feedback*. Apesar da aprovação da maioria, os dois últimos aspectos – tarefas e *feedback* – merecem atenção, já que além de serem os pontos com maior índice de reprovação, foi em torno deles que circulou a maior parte dos comentários e sugestões. Assim, só faz sentido uma avaliação se, além de auxiliar no acompanhamento do curso, apontando os pontos fracos e fortes, ela servir como subsídio para a tomada de decisões e mudanças que tenham como objetivo o aprimoramento do curso. Esse tipo de avaliação, “Em longo prazo, [...] fornece dados para a verificação da

qualidade do produto, o que pode resultar em reflexos positivos para o nome da equipe e da instituição.” (FRANCO; BRAGA; RODRIGUES, 2011, p. 243). Deste modo, esse trabalho de análise da avaliação discente nos permitiu refletir sobre o curso e indicar pontos que podem ser aprimorados no curso, no intuito de contribuir para a manutenção da qualidade da Oficina, bem como a colaborar com outros cursos *on-line*.

REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación, 2002.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação a Distância (SEED). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/GEgxOE>>. Acesso em: 29 fev de 2016.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Coimbra: Porto, 1993 citados por KACHAR, Vitória. Como avaliar um curso de EaD em saúde? Uma experiência do Hospital Alemão Oswaldo Cruz na área de avaliação de tecnologias em saúde. In: 21º CIAED, 2015, São Paulo - SP. *Anais do 21º CIAED*. São Paulo. p. 1-10. Disponível em: <<http://goo.gl/nXYg17>>. Acesso em: 27 fev de 2016.

FRANCO, L. R.H.R; BRAGA, D. B.; RODRIGUES, A. *EaD Virtual: Entre teoria e prática*. Ed. Premier, UNIFEI, 2010.

KACHAR, Vitória. Como avaliar um curso de EaD em saúde? Uma experiência do Hospital Alemão Oswaldo Cruz na área de avaliação de tecnologias em saúde. In: 21º CIAED, 2015, São Paulo - SP. *Anais do 21º CIAED*. São Paulo. p. 1-10. Disponível em: <<http://goo.gl/PCjO8J>>.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/zVmc3j>>. Acesso em: 24 mar 2016.

PRIMO, Alex. *Mapa mental sobre avaliação de curso online*. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/2fdPgJ>>. Acesso em 29 fev 2016.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar?: Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p.167-182.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. *ETS Research e Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/lhn9XU>>. Acesso em: 24 mar 2016.

WHITE, C. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.