

Como planejar avaliando e como avaliar planejando em ensino presencial e à distância

O ponto principal do processo de planejamento é a identificação e a definição dos objetivos – são eles que dirigem as ações, orientam as escolhas dos métodos, meios, estratégias e mecanismos de avaliação.

Victoria Maria Brant Ribeiro

• Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - UFRJ

Em que pese as diferenças das propostas e dos ambientes educativos, planejar a ação pedagógica – à distância ou presencial – significa sempre tomar uma iniciativa antecipadora de uma imagem final de algo que se quer transformar. Em outras palavras, planejar é construir, no plano das idéias, uma situação nova e buscar, na prática, os instrumentos que permitam consolidar essa situação.

Para isso, é necessário um ponto de partida impulsionando um conjunto de operações que constituirão a prática do planejamento, num processo que é em si mesmo transformador, tanto por parte dos atores quanto por parte da própria realidade para a qual se voltam essas operações. É esse ponto de partida refere-se à avaliação, ao julgamento de em que e de quanto essa realidade precisa ser transformada. De que forma, então, se desenvolve o processo de planejamento? Quais são as ações que ocorrem nesse processo? Como se organizam essas ações? O que é prioritário e o que é necessário?

Para que possamos desenvolver um planejamento e uma avaliação produtivos é necessário que tenhamos acesso ao maior número possível de informações sobre a realidade com a qual vamos trabalhar. As informações, ou os dados sobre a realidade são construídos socialmente, ou seja,

“a produção de imagens do real é o resultado de um processo anterior, no qual a cultura, a história e as experiências de cada um dos atores implicados no planejamento desempenham um papel fundamental” (BARBIER, 1991).

Tendo como pano de fundo esses dados, pode-

mos detectar quais serão os meios de trabalho, isto é, as condições reais, as limitações e os elementos disponíveis em um determinado momento ou numa situação específica, os quais, quando combinados, possibilitam a reconstrução da imagem desse real.

Realizar planejamento e avaliação em educação requer refletir sobre o seu papel no conjunto das práticas educacionais. Diferentes ordens de indagação devem ser feitas para que abracemos estes processos não como se fossem tábuas de salvação, mas como mais uma possibilidade de se ministrar educação de qualidade. Em que, por exemplo, difere o planejamento de educação à distância (EAD) do planejamento das situações presenciais? E na avaliação, mudam-se os critérios? Qual a participação do tutor no processo de ensino e de aprendizagem? O que muda e como muda? A EAD prescinde da presença dos atores nela envolvidos? A relação pessoal entre tutor e aluno é fundamental para um ambiente de construção do conhecimento? Como ensinar à distância pode facilitar a construção do conhecimento?

É a essas indagações que o texto pretende contribuir para responder. Cabe, no entanto, apontar o que marca a diferença entre os programas de EAD e os presenciais, no que diz respeito ao planejamento e à avaliação: é o contexto em que cada um desses dois tipos de programa está situado, o momento e o ambiente mais adequados para um ou para o outro, a finalidade prevista em determinadas situações. Essencialmente, os processos de planejamento e avaliação, que consideramos indissociáveis, não diferem em sua estrutura formal, ou seja, possuem um mesmo “design” em quaisquer das duas situações.

As tecnologias da informação sem dúvida vêm aumentando em muito as possibilidades de um melhor aproveitamento de tempo e esforço por parte dos professores e dos alunos. Elas, entretanto, não vieram para substituir as situações presenciais, nem para suprimir uma série de atividades nas quais a presença física é indispensável. Portanto, a metodologia mista, que conjuga momentos à distância e momentos presenciais, é hoje a mais aconselhável. Isso exige cuidados por parte do tutor de modo a garantir e manter a aprendizagem ativa e autônoma do aluno. A interatividade tutor/alunos tem sido extremamente favorecida, via informações por meio eletrônico.

A citação de Manuel Castells a seguir esclarece como as novas relações sociais decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico, sobretudo no campo da informação, provocam alterações no comportamento das pessoas e das instituições, com conseqüências óbvias para a educação, principalmente quanto às novas possibilidades de integração entre professores e alunos em ambientes mediados pelas tecnologias eletrônicas, âmbito no qual cada vez mais se insere a EAD.

“No nível das interações pessoais, HAGE e POWERS (1992) têm proposto a hipótese de que aquilo que caracteriza a nova sociedade é a ilimitada reconstrução do ego pelas pessoas no processo de interação, em lugar de representarem a si mesmas na vida cotidiana (...). Tal fato ocorre porque a constante mudança de papéis e situações em uma sociedade definida pela inovação, flexibilidade e imprevisibilidade em todos os âmbitos requer que os sujeitos redefinam constantemente seus papéis no trabalho, na família, com seus amigos (*e eu acrescentaria na escola*). Portanto, a reestruturação da personalidade para satisfazer adequadamente as novas funções demandadas pela sociedade requer a reunião de todos os novos códigos e mensagens desde diferentes redes relacionadas com as dimensões da vida das pessoas. A construção/reconstrução do ego requer questionar o conjunto mutante dos fluxos e códigos que enfrentamos na experiência diária.

Portanto, a materialidade das redes e fluxos cria uma nova estrutura social em todos os níveis da sociedade. Tal estrutura é o que atualmente constitui a nova sociedade dos fluxos, já que os fluxos são feitos não somente de informação, mas de todo o material da atividade humana (capital, trabalho, mercadorias, imagens, viagens, papéis mutáveis em interação pessoal etc.)” (CASTELLS, 1996).

E aí fica no ar uma pergunta: o que teriam em co-

mun esta nova organização da sociedade em redes e o planejamento e a avaliação no ensino presencial e à distância?

Diferentes concepções de redes têm sido investigadas por grupos interessados nessa nova configuração social. Desde sua origem até a idéia de conexão entre pessoas e instituições, as redes propiciam a integração de pessoas em tempo real (vide as transmissões de imagens de diferentes pontos da Terra em tempo real). Se, por um lado, a velocidade na distribuição e no controle da informação nos deixa perplexos, por outro, sem dúvida, ela permite democratizar o saber, na medida em que abre novos espaços de interlocução e cria outros ambientes, capazes de contribuir para ampliar os processos de construção do conhecimento. E nesse ponto entra uma questão fundamental: diante do excesso e da rapidez com que são transmitidas as informações, como selecioná-las e onde buscá-las?

Nesse cenário destaca-se a EAD que, hoje, com o aumento da possibilidade de uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, cria novos ambientes que viabilizam a aprendizagem para um maior número de pessoas e, se possível, em tempo menor.

Ao planejarmos ações no campo da educação devemos nos propor a elaborar propostas pautadas na funcionalidade e no desenvolvimento de intervenções surgidas a partir das reais necessidades de escolas, professores, alunos e diferentes cenários de formação fora da escola. Devemos, igualmente, tentar desenvolver pesquisas no sentido de implantá-las, sustentá-las, acompanhá-las e favorecê-las. A construção do conhecimento passa pela informação, cujo acesso deve ser pedagógico, para fazer a ponte entre o saber, a prática social e o aluno. Na verdade, estamos falando em planejamento e avaliação participativos, pilares da aquisição do conhecimento que deve ser construído por meio da ação comunicativa, da interação dos atores educacionais, com suas subjetividades e capital cultural próprio, em articulação permanente com o contexto social, do qual são extraídas as informações necessárias para a tomada de decisão sobre conteúdos, métodos, meios e recursos.

Particularmente no campo da EAD experiências de sucesso têm acontecido, não só pela utilização de recursos computacionais, que em geral mobilizam e despertam a curiosidade de quem trabalha com eles, como também pelos efeitos que sua utilização tem provocado nos tutores, inclusive fazendo-os rever suas próprias experiências docentes presenciais.

Este novo ambiente de aprendizagem tem, de fato, contribuído para provocar reflexões metodológicas e de avaliação da prática pedagógica dos tutores.

Quando se trabalha em um ambiente interativo, é necessário que os planejadores tenham *a priori* uma referência teórica a respeito das abordagens metodológicas que enfatizam a interação no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a concepção construtivista social do conhecimento nos parece ser a mais adequada, por entender que o sujeito da aprendizagem constrói seu mundo psicológico em constante relação e confronto com o mundo psicológico dos outros e o meio externo em geral (VALSINER *apud* VASCONCELLOS, 1995). Esta interatividade é hoje facilitada na EAD pelo uso das tecnologias da comunicação, com especial destaque para o uso da Internet, e nos currículos integrados que se organizam a partir de problemas construídos nas experiências vividas no trabalho e na comunidade, explicados e reconstruídos por conhecimentos teóricos significativos e relevantes.

Para VALSINER, o desenvolvimento humano se dá pela construção conjunta, pela busca individual ou com o outro social, intercambiando experiências no espaço da comunicação. Essa troca pode ser favorecida pelo desafio intelectual constante e de busca de soluções conjuntas para as dificuldades. Daí a importância do planejamento participativo, feito com o máximo rigor, aberto à avaliação permanente e sensível às diferenças regionais, às realidades múltiplas que compõem a sociedade brasileira.

Do mesmo modo, a avaliação em EAD toma um caráter extremamente importante se for considerada como um processo formativo. As ações de cooperação, participação e negociação, princípios da avaliação formativa, constituem as formas mais concretas de desenvolver acertos, de entender e respeitar realidades diferentes. Nesse sentido, por exemplo, as experiências em EAD implementadas em rede podem significar momentos relevantes de aprendizagem recíproca, entre tutores e alunos, pelas possibilidades que apresentam para realizar, a todo instante e em tempo real, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

De início vale alertar que não há rigorosamente uma ordem, linear e prescritiva, na qual as ações planejadas devam ser apresentadas, pois correspondem à maneira como percebemos, identificamos e raciocinamos sobre os problemas.

É importante, no entanto, que tenhamos claro que essas ações deverão se realizar de modo coordenado e interativo, e se apresentarão com um sentido ao mesmo tempo global e analítico. Global por se referirem ao contexto social e analítico por tratarem de aspectos específicos para transformá-las em conjunto.

O planejamento de ensino envolve as seguintes partes fundamentais:

- formulação dos objetivos, competências e prioridades;
- identificação e avaliação do contexto, da realidade a ser transformada;
- seleção de recursos;
- seleção e organização dos conteúdos articulados com o contexto social que lhes dá significado;
- definição dos procedimentos de ensino.

Essas partes representam ações do planejador, podem ser executadas em momentos distintos, não-sucessivos, e estão diretamente relacionadas aos resultados da avaliação dos momentos anteriores. Ao mesmo tempo, não podem estar desvinculadas umas das outras, nem da visão global orientadora e determinadora da política de condução dessas ações.

A condução desse processo fundamenta-se, principalmente, em dois pressupostos básicos.

O primeiro deles está relacionado com o respeito às subjetividades. Ao iniciarmos um processo de planejamento devemos considerar as subjetividades dos atores, suas representações da realidade, suas experiências anteriores, que devem ser discutidas coletivamente como requisito das interações que acontecerão ao longo do processo. Todos os atores têm suas próprias histórias de vida, suas emoções e sentimentos (subjetividades), os quais marcam o modo com que cada um se insere no processo. Da mesma forma, o próprio processo provoca transformações na maneira como esses atores compreendem e interpretam a realidade.

O planejamento que conta com a participação efetiva dos atores cria situações nas quais as experiências individuais se manifestam e se articulam dentro de um clima social que, necessariamente, influi no comportamento pessoal, independente de ser executado à distância ou em presença.

O segundo pressuposto da condução do planejamento diz respeito ao seu funcionamento como um processo de trabalho. Para elaborarmos um planejamento de ensino contamos com: um ponto de partida – o diagnóstico da situação e da imagem desejada ao final; os meios de trabalho – os recursos que dis-

podemos; as relações de trabalho – dos atores entre si; e o resultado do processo – o produto do trabalho.

No âmbito das instituições educacionais, o planejamento é o produto de um trabalho que, após compreendida e interpretada a realidade, inicia-se com o que usualmente chamamos de objetivos. Objetivos são intenções explícitas de algo que queremos ver transformado após um conjunto de ações realizadas pelos atores comprometidos com a mesma finalidade, os mesmos fins. Os termos – fim e objetivo – são usualmente empregados sem uma distinção muito clara. Se por um lado entre eles existem pontos comuns porquanto designam o motivo, a finalidade, a intenção do sujeito, por outro existem pontos que os distinguem.

“A palavra fim é empregada com referência a finalidades abstratas, teóricas, ideais, de longo alcance, pertencentes ao mundo dos valores, não-experimentais, não-avaliáveis de maneira direta. A palavra objetivo é empregada com referência a finalidades concretas, práticas, reais, alcançáveis em determinados períodos, pertencentes ao mundo dos bens, experimentais, avaliáveis diretamente” (TURRA, 1985).

O ponto principal do processo de planejamento e do seu desenvolvimento é a identificação e a definição dos objetivos, daqueles horizontes em que se deseja chegar, pois são eles que dirigem as ações, orientam as escolhas dos métodos, meios, estratégias e mecanismos de avaliação.

“Mesmo que não se encontrem totalmente explicitados desde o início, não parece possível levar até o fim um ato de planejar sem se dispor, num ou noutro momento, de uma imagem clara de tais objetivos, pois é difícil traçar um caminho sem se saber, com precisão, onde se quer chegar” (BARBIER, 1991).

COMPETÊNCIAS, FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS E ESTABELECIMENTO DE PRIORIDADES

Os objetivos de uma ação têm como característica o fato de serem imagens antecipadoras de:

- um estado de disposições individuais ou coletivas (objetivos de evolução, compreendidos como competência laboral);
- um estado final da realidade após a ação de transformação (objetivos finais);
- um estado da realidade-objeto da ação (objetivos específicos que, na abordagem construtivista, são definidos pelos participantes com finalidades

particulares do processo educativo).

Compreender os padrões éticos e estéticos da sociedade em que se vive para melhor atender às necessidades dos clientes é antecipar uma imagem do profissional que tradicionalmente especializou-se em uma determinada habilidade (tratar doença periodontal, por exemplo) e de quem hoje são exigidas competências que extrapolam o domínio restrito desta habilidade. É preciso que ele, além de dominar o conhecimento e a habilidade próprios dessa ação, saiba situar-se no contexto social mais amplo, nele identificando a importância e avaliando o sentido e o significado social do seu trabalho dentro de uma visão orgânica e global da saúde. A competência, portanto, reside no fato de ele saber, saber fazer e saber ser.

Chamamos de competências laborais àquelas que manifestam, no contexto do trabalho, as capacidades cognitivas, afetivas e psico-motoras, ou segundo IRIGOIN (1996), conhecimentos, atitudes e habilidades, abrangendo as três áreas que compõem a personalidade do indivíduo.

Ao definirmos a competência de um profissional temos que considerar seus “quadros de vida” (BARBIER, 1991), que incluem a vida profissional, a familiar, a escolar ou acadêmica, a política e pública, a cotidiana e os tempos livres. Esses quadros podem ser sintetizados com base nos três domínios referidos, os quais formam o indivíduo pleno, o profissional construtor de sua identidade no processo de formação, não só escolar, mas também no trabalho e nas relações sociais. Competência, portanto, ultrapassa o conceito de perfil profissional porque inclui os saberes sociais (saber-ser), os saberes teóricos e o saber-fazer típicos de uma profissão.

Mas como formar competências em situações específicas, presenciais ou à distância, em determinados cursos na área da Saúde, por exemplo? Quais as competências que são esperadas do profissional? Quais são suas habilidades, seus conhecimentos, suas motivações? Como no ensino à distância, por exemplo, poderão ser satisfeitas estas três dimensões: saber, saber-fazer e saber-ser?

O exemplo “tratar doença periodontal” refere-se a uma habilidade específica, parte da competência do profissional (saber-fazer), difícil de ser desenvolvida à distância. É exatamente nessa situação que se torna indispensável a conjugação de formas mistas, pela incorporação de momentos presenciais, para que a habilidade seja observada e analisada. A relação interpessoal que aí se estabelece deve permitir a transmissão e a construção desse conhecimento, ao

mesmo tempo em que são discutidas e/ou reforçadas as outras dimensões, cognitivas e atitudinais mais amplas, do desempenho profissional. Assim, os momentos presenciais constituem uma oportunidade a mais para debater questões relativas aos padrões de estética, valores, ética profissional, enfim, mais um momento para desenvolver o saber e o saber-ser, para desenvolver de modo global a competência no trabalho.

Ao antecipar a imagem do novo estado ou da competência a ser formada, o planejador prevê sucessivas ações que acabam configurando um estado final da realidade. Tanto para esse estado final, quanto para as ações sucessivas, há objetivos a serem definidos no processo de planejamento.

O objetivo final, ou o estado final da realidade após a ação de transformação, pode ser identificado como sendo: formar um profissional atento à cultura de seu tempo e às necessidades e aos desejos do homem. Esse objetivo, tão amplo e geral, supõe uma série de ações que, ao longo do processo de formação, devem ser desenvolvidas com os alunos e avaliadas continuamente. Ações que concretizam, na prática do trabalho, competências produzidas nessa formação e que darão aos alunos condições para exercer o papel profissional que deles se espera.

Desse modo, adquirir conhecimentos específicos sobre doenças mais prevalentes na boca (cárie e doença periodontal) são objetivos específicos ou estados da realidade-objeto da ação que antecipam um profissional capaz de analisar um determinado indivíduo ou grupo populacional e aplicar técnicas de tratamento e prevenção adequadas. Neste caso, podemos definir os objetivos abaixo relacionados como fazendo parte da competência no trabalho (ou competência laboral):

- identificar materiais, produtos e técnicas para tratar os dentes e restaurar a saúde bucal;
- estabelecer relações entre o paciente e o tratamento adequado;
- criar com o paciente um clima de empatia e de confiança.

Uma criteriosa formulação de objetivos no processo de planejamento orienta a ação pedagógica, pois capacita o docente para planejar as fases que o estudante deverá vencer para atingir um desempenho satisfatório ao final, o auxilia na construção dos instrumentos de avaliação e permite que o estudante tome ciência, antecipadamente, daquilo que se quer dele, tornando mais transparente o diálogo entre professor e alunos.

Na formulação de objetivos é importante não só

definir com clareza aquilo que se quer dos alunos mas também comunicar-lhes essa intenção. Para tanto, é preciso utilizar palavras que não dêem margem a muitas interpretações, que não tenham sentido ambíguo.

De acordo com GANDIN, existem três tendências no que diz respeito à formulação de objetivos no processo de planejamento. A primeira, voltada para as aspirações gerais, consiste em: propor objetivos amplos, um tanto quanto abstratos, cuja enunciação não leva em conta ações concretas, mas apenas o resultado de uma série de ações que não são enunciadas. Um exemplo pode ser: desenvolver a possibilidade de aperfeiçoamento permanente.

A segunda tendência, voltada mais para as ações específicas da área de conhecimento, consiste em propor objetivos operacionais que têm, justamente, a virtude de trazer o esforço para um campo em que é possível saber o que fazer concretamente. Definir indicadores de prevalência de cárie dentária pode ser um exemplo.

GANDIN aponta desvantagens tanto nas formulações amplas quanto nas específicas. Em relação às primeiras, corre-se o risco de perder de vista a realidade, ao fixar-se em aspirações muito gerais e abstratas. Quanto às específicas, a desvantagem é inversa e corre-se o risco de perder de vista os fins educacionais mais amplos, fixando-se em pequenas ações, deixando de lado as razões pelas quais elas estão sendo realizadas.

A terceira tendência tem por mérito valer-se dos benefícios das formulações amplas e das específicas, buscando coerência entre o que se quer alcançar e o que se faz para alcançar. O que se quer alcançar é traduzido nas finalidades, nos princípios sobre os quais se define o que será feito por meio de ações específicas e concretas, relativas a um determinado comportamento que será evidenciado ao final de um processo.

Um exemplo ilustrativo da terceira tendência na formulação é: dominar os fundamentos técnico-científicos necessários à compreensão dos mecanismos de formação de placa bacteriana para educar a população quanto à prevenção de doenças bucais. Dominar os fundamentos técnico-científicos para identificar placa bacteriana é uma ação concreta, específica, que poderá ser diretamente observada e avaliada pelo professor. Educar a população quanto à prevenção de doenças bucais é uma ação ampla, de difícil observação direta porque indica uma finalidade maior, mas para a qual também é necessária a habilidade técnica e científica para lidar com o

controle das doenças bucais.

Os objetivos podem, então, ser formulados de três maneiras diferentes, sendo que numa concepção construtivista de educação a terceira tendência apresentada oferece maior clareza e precisão para um planejamento que acompanhe a trajetória do movimento do pensamento:

- 1) a primeira aproximação com o objeto a ser conhecido;
- 2) a percepção desse objeto;
- 3) a compreensão dos elementos que o constituem;
- 4) a análise desses elementos;
- 5) a síntese ou a reconstrução do objeto a partir desses elementos da análise;
- 6) a avaliação ou o julgamento do valor do objeto.

Embora pareça uma ação semelhante à definição de objetivos, o estabelecimento de prioridades no planejamento assume uma importância política fundamental. Isto porque, além de constituir-se em processo suplementar à formulação de objetivos, ao determinarmos prioridades julgamos quais objetivos poderão (ou deverão) ser atingidos em primeiro lugar e quais aqueles que poderão (ou deverão) aguardar um momento oportuno para serem alcançados.

A determinação das prioridades é um processo que implica uma avaliação que deve ocorrer de forma interativa em diferentes momentos da realização do planejamento e que se articula com os objetivos propostos. Esta é uma prática vantajosa na medida que:

- possibilita, quando a realidade vai se tornando mais conhecida, reavaliar os objetivos;
- revela a adequação dos objetivos, funcionando como critério para avaliá-los;
- permite a classificação dos objetivos pela sua importância ou adequação;
- cria as condições para que sejam definidas as áreas de maior ou menor poder na determinação dos objetivos.

Este é o momento em que os responsáveis pela formação devem discutir o tipo de profissional que querem formar. A redefinição de prioridades revela as forças de poder em jogo e traz para o âmbito das relações a possibilidade de avaliar a proposta de formação, em consonância com o projeto e os objetivos da instituição formadora.

IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Por contexto entendem-se as condições reais nas quais o planejamento e a avaliação se constituem, ou

melhor dizendo, as limitações e os elementos que estão disponíveis em um determinado momento e que, combinados, possibilitam a reconstrução da imagem do real. Para tanto, é necessário obter o maior número possível de informações sobre a realidade.

Algumas questões fundamentais, formuladas no início do processo, conduzirão à avaliação do contexto:

- A que distância está o tipo de homem, de organização, de metodologia e de ação do que foi proposto inicialmente?
- Quais são os recursos e meios com que contamos para diminuir essa distância?
- Como são e o que esperam os membros do grupo em relação à proposta de planejamento?
- Quais são as causas dos problemas existentes?

É certo que os planejadores têm a sua visão individual daquilo que está para ser transformado e que nem sempre essa visão corresponde à situação como um todo. É, portanto, uma visão parcial, própria de cada um, o que constitui, muitas vezes, uma limitação ao planejamento.

No plano concreto, isso significa que cada professor ou tutor tem uma visão particular do real, baseada nas suas experiências de vida, em sua cultura, na sua formação profissional e na sua concepção de mundo. E é com essa “bagagem” que cada um fará a leitura subjetiva do real, o que resulta nas diversas interpretações que uma mesma informação pode apresentar. Em conseqüência, o que para uns é considerado uma limitação ou um recurso, não o é necessariamente para os outros (BARBIER, 1991). Um mesmo recurso, um computador por exemplo, pode trazer complicações para alguns professores com menor domínio de informática. Para outros docentes, no entanto, ele pode ser visto como um meio que permite socializar inúmeras experiências, atualizar informações e construir novos saberes.

Um outro aspecto a ser considerado na identificação do contexto diz respeito à mobilização dos investimentos e dos dispêndios de tempo, dinheiro e energia. Quanto tempo será gasto na formação do profissional para o qual estamos planejando o ensino? Quanto será gasto em equipamentos e salários dos funcionários envolvidos? Que tarefas podem ser terceirizadas? Qual o grau de envolvimento dos atores com as ações?

Embora pareçam perguntas genéricas para um planejamento de ensino, é necessário considerar todas essas questões, pois são elas que certamente determinarão a direção do planejamento, no sentido

de adequá-lo às condições disponíveis ou de buscar novos recursos, descartar ou criar ferramentas, estabelecer parcerias, enfim, construir alternativas que viabilizem a sua realização.

Há ainda mais um outro aspecto que deve ser considerado na identificação do contexto: as informações sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo e profissional dos alunos e dos demais agentes participantes do processo. Essas informações orientarão as escolhas das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

As motivações, o potencial e as limitações dos atores, as alianças, os conflitos e as disposições para mudança devem ser identificados, avaliados e considerados, sobretudo em planejamentos para a formação profissional, uma vez que podem revelar o grau de compromisso dos agentes em relação ao processo.

Todos os aspectos destacados são, portanto, imprescindíveis como pontos de partida do planejamento. Pode-se mesmo afirmar que os bons responsáveis por um planejamento são pessoas que “perderam” algum tempo para identificar a diversidade de experiências que os rodeiam e a que poderão recorrer, constituindo com elas o potencial da ação (BARBIER, 1991).

Do exposto, evidencia-se a importância de que todos os envolvidos no planejamento compreendam a necessidade de um marco doutrinal, ou seja, de conhecimentos teóricos que oferecem referências para a leitura do real e devem se situar em uma dimensão pluridisciplinar, operando aproximações cada vez mais estreitas com as práticas e situações concretas. E, por fim, verifica-se o quanto é essencial que todos tenham clareza da necessidade de determinação do marco operativo, fonte de subsídios não só para que as práticas sejam interpretadas e repensadas, como também para reconstruir as próprias teorias (marcos doutrinários ou referenciais) que procuram explicá-lo.

Evidencia-se assim a importância de que todos percebam que o simples fato de descrever uma realidade não é suficiente para que um diagnóstico se torne efetivo e útil, embora seja importante como ponto de partida. É preciso interpretar a realidade para definir ações capazes de transformá-la. Essa interpretação não se faz sem um marco referencial (ou marco doutrinal), o qual contém os critérios para julgamento dessa realidade que servirão para orientar as ações.

SELEÇÃO DE RECURSOS

Os recursos de ensino também são considerados meios de trabalho e constituem os instrumentos utilizados pelo professor para auxiliá-lo nas atividades pedagógicas.

Há divergências quanto ao conceito de recursos. Alguns consideram como recursos o giz, a sala de aula, o trabalho em grupo e até mesmo o sorriso do professor. Outros restringem o termo aos meios audiovisuais, aos recursos didáticos auxiliares do ensino.

Estamos aqui adotando a classificação tradicional que separa os recursos em humanos e materiais. O primeiro refere-se a todos aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e que, portanto, devem contribuir efetivamente para a elaboração do planejamento. É necessário avaliar o grau de compromisso de todos esses atores e incluir sua participação em todas as fases do planejamento, desde o diagnóstico aos resultados da avaliação.

Já os recursos materiais devem também ser indicados no planejamento, desde que sofram uma rigorosa avaliação quanto à sua adequação aos objetivos propostos e ao tipo de clientela, à real disponibilidade de sua utilização, às possibilidades de investimento e à capacidade técnica e operacional para lidar com esses recursos. São exemplos de recursos materiais os livros-texto, periódicos, vídeos, programas computacionais, materiais da natureza e do ambiente escolar, dentre outros.

No caso da EAD, é fundamental disponibilizar novos recursos na escola (sala ou setor de multimídias e laboratórios de informática de fácil acesso a todos), de modo a responder aos avanços tecnológicos e poder acompanhar e fomentar a construção do conhecimento de alunos e tutores. Isso se faz necessário porque, atualmente, todos nós estamos cada vez mais cercados de informações geradas e divulgadas pelos mais diversos meios de comunicação que influenciam nosso modo de pensar e de agir.

Cabe, no entanto, chamar a atenção para os limites dos recursos humanos e materiais que podem comprometer o planejamento e a sua realização de modo inexorável. A participação dos recursos humanos deve estar condicionada não só ao seu engajamento na proposta como também à sua competência teórico-prática na compreensão das finalidades educacionais que balizam a proposta.

Quanto aos recursos materiais, as limitações prendem-se, sobretudo, à utilização de recursos que levem à passividade do aluno. É preciso ficarmos

atentos, por exemplo, para a utilização de recursos audiovisuais que podem transformar os alunos em meros consumidores de um conhecimento banalizado (porque reduzido e simplificado em imagens estáticas), inibindo-os para a criação e a crítica

Os recursos audiovisuais, dependendo de como são apropriados no processo de ensino-aprendizagem, podem (e devem) ser entendidos como meios para investigação, para trabalho de produção (coletiva ou individual) a fim de que sirvam para a construção do conhecimento. Assim, esses recursos, se adequados e bem utilizados, abrem novas perspectivas de interação, de criação e, em muitos casos, de transformação da prática, pelo potencial que oferecem de aprendizagem e avaliação em processo contínuo e simultâneo. Por outro lado, em situações presenciais, corre-se o risco de utilizá-los como substituição do que é fundamental numa relação pedagógica: o encontro dialógico entre professor e aluno, o intercâmbio de idéias e dúvidas, o questionamento de verdades consideradas absolutas.

Na EAD, podem ocorrer limitações de três naturezas em relação à utilização de recursos materiais:

- resistência aos recursos tecnológicos e às práticas construtivistas;
- supervalorização dos recursos tecnológicos;
- iniciativas tímidas na formação de especialistas.

Esses limites podem ser superados se os programas em EAD forem compreendidos como espaços de aprendizagem mais flexíveis, capazes de promover e garantir a autonomia do estudante.

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A seleção dos conteúdos está diretamente relacionada às fases anteriores do planejamento (identificação/avaliação do contexto e determinação dos objetivos) e deve basear-se na avaliação sobre “que escola queremos fazer” e “que tipo de alunos queremos formar”. Essa seleção é uma tarefa difícil que envolve os passos descritos a seguir.

Revisão da literatura especializada

O levantamento das publicações e pesquisas que tratam do assunto facilita a seleção e a escolha dos principais conceitos e a organização dos temas a serem abordados.

Identificação dos conteúdos nucleares ou essenciais da matéria

Esse processo requer a contribuição de um ou mais especialistas no campo de conhecimento. São

os especialistas que, por conhecerem a estrutura da matéria, podem ajudar na identificação daquilo que é fundamental, do que é acessório e das relações entre os conceitos básicos, deixando sob a responsabilidade do professor organizar o programa de acordo com os objetivos e características dos alunos.

Definição dos critérios de escolha

De pouco adianta reunir uma farta literatura sobre um assunto ou até mesmo consultar especialistas para selecionarem conteúdos. É preciso, primeiro, estabelecer critérios que orientem as escolhas daqueles conteúdos que sejam representativos, exemplares, transferíveis, isto é, que possam ser articulados entre si e com outras áreas de conhecimento. Conteúdos que, fundamentalmente, sejam básicos para aquisição de outros conhecimentos.

É possível afirmar que um conteúdo é representativo, quando apresenta um ponto de partida do qual se desdobram os demais conteúdos, num avanço progressivo em profundidade e coordenação entre os elementos (ZABALZA, 1994); é exemplar, quando representa as idéias de alcance lógico dentro de um determinado campo do conhecimento e serve de eixo para a organização dos conteúdos; é transferível, quando se apresenta como dado, habilidade ou conceito que pode ser aplicado a situações diferentes; e é básico, quando se mostra fundamental e necessário para a construção do conhecimento.

Organizar os conteúdos é dar a eles uma seqüência lógica, que observe os princípios de integração horizontal e vertical. A integração horizontal implica que nenhum assunto é isolado num determinado campo de conhecimento, pois apresenta interfaces com outros conhecimentos de outras áreas. É preciso identificar essas interfaces para estabelecer as relações dos conhecimentos de campos diferenciados. A integração vertical significa que um determinado assunto tem antecedentes, no tempo e no espaço, ou seja, é o resultado de um outro assunto que o precedeu, que a ele deu origem. Ao mesmo tempo, esse assunto torna-se antecedente de outro e assim por diante, numa cadeia articulada de conceitos que se integram e se enriquecem.

Esses princípios orientam, pelo menos, duas formas de se organizar um programa de conteúdos: por unidades ou por núcleos temáticos.

A unidade reúne conteúdos de mesma natureza, como se fossem desdobramentos de um conceito-chave ou idéia básica. Núcleo temático é uma idéia mais geral que contém diferentes aspectos, dimensões e/ou visões de um determinado tema e

que, portanto, abrange um amplo campo de conhecimentos.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Sabemos que, de modo geral, a cada situação de ensino-aprendizagem correspondem diferentes representações da realidade, resultado das experiências individuais de alunos e professores, das representações subjetivas do mundo que os cerca, das representações objetivas da realidade, enfim, um conjunto de circunstâncias determinantes da relação pedagógica em sala de aula ou em programas de EAD. Surgem, então as perguntas:

- Como atuar didaticamente respeitando diferentes pontos de vista?
- Como conciliar pontos de vista?
- Por quais processos o aluno deve passar para sair de um estado de conhecimento, menos elaborado, para outro mais elaborado ou, até mesmo, contrário?
- Como construir o conhecimento científico a partir de experiências imediatas de vida, respeitando-as e, simultaneamente, colocando-as em questão?
- Que atitudes adotar, em situações presenciais ou à distância, para conciliar contrários, transformar saberes e formar sujeitos críticos?

Todas essas questões nos levam a retomar o conceito de currículo como um dos instrumentos de apoio às práticas docentes e à atividade do aluno, para alcançar os objetivos desejados. E é nesse campo que se situam os procedimentos de ensino, o como fazer para que o aluno construa o conhecimento.

Um planejamento que tenha por objetivo formar sujeitos críticos pode ter como referência para os procedimentos de ensino tornar possível que as vozes silenciadas dos estudantes comecem a explicar e nomear o mundo no qual vivem ou, colocando em outras palavras, o agir comunicativo, o diálogo livre que permita criar consensos, desenvolver o auto-conhecimento, compreender modelos culturais, jurídicos e pessoais.

Vejamos, então, alguns indicadores metodológicos do agir comunicativo que podem tornar a prática pedagógica uma tarefa de formação de atitudes críticas, permitindo formar o sujeito autônomo e competente.

Competência argumentativa

É a utilização de argumentos teóricos e práticos que servem para orientar as atividades que levam ao

domínio da linguagem oral e escrita. Isso exige habilidade cognitiva e interativa e contribui para estabelecer discursos coerentes, capacitando os alunos a problematizarem conteúdos, construir novos conceitos e criticarem normas e valores estabelecidos. Nos momentos presenciais, o tutor deve oferecer oportunidades de fala aos alunos, ouvi-los e deles exigir correção gramatical na fala, coerência no discurso, argumentação verdadeira e consistente, fundamentada em conteúdos teóricos. O tutor deve construir situações que levem o aluno a argumentar, por escrito, em defesa da solução de um problema, possibilitando a formação da competência argumentativa, por meio da exigência do domínio de conceitos, de linguagem escrita e de processos cognitivos para construir os argumentos. Além disso, devem ser estimulados os trabalhos cooperativos, em que a negociação entre tutor e aluno seja favorecida.

Reconhecimento recíproco

É a busca de acordos por meio da interação sincera, correta e verdadeira entre os sujeitos. Como indicador metodológico, o reconhecimento recíproco deve estar presente nas atividades que desenvolvem o auto-conhecimento e o conhecimento do outro em relações comunicativas. Para que se produzam consensos é preciso que os participantes do diálogo pronunciem seus argumentos com correção e veracidade e que sejam reconhecidos e aceitos pelos demais. Nos momentos presenciais, o trabalho em pequenos grupos para a solução de problemas permite estimular o reconhecimento recíproco, mantendo-se o professor ou o tutor sempre atentos às falas dos alunos, aos argumentos utilizados, aos entendimentos orais e escritos produzidos.

Problematização de temas

É a capacidade de questionar as informações recebidas ou os argumentos utilizados. Como indicador metodológico orienta tanto a exposição oral do tutor em situações presenciais ou nas “conversações” via programas de EAD, quanto as respostas dos alunos, de modo a garantir uma permanente atitude de busca e questionamento. Para que essa atitude seja mantida é necessário que os interlocutores tenham a mesma oportunidade de: abrir um discurso, intervir, replicar, perguntar e responder, interpretar, afirmar, recomendar, explicar e justificar, apresentar razões ou refutar, expressar atitudes, sentimentos e desejos, mandar ou opor-se, permitir ou proibir, fazer e retirar promessas, dar razão e exigí-la.

AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Se perguntarmos a qualquer professor qual a maior dificuldade que sente quando no exercício da sua profissão, certamente ouviremos dele que é a avaliação, embora reconheçam a sua importância.

Tratar, pois, da avaliação é tarefa desafiadora, uma vez que implica tratar de valor, de julgamento, de comparação, de controle, enfim, de elementos aparentemente subjetivos que dependem da visão de mundo e das experiências anteriores daquele que avalia.

Há consenso de que, hoje, a avaliação torna-se imprescindível como uma forma de manter a sociedade constantemente informada sobre os resultados do investimento feito, seja em produtos, seja em serviços, seja em benefícios sociais.

Se, então, avaliar é tarefa difícil mas, ao mesmo tempo, desafiadora e importante, comecemos por clarear o seu significado.

Existem três maneiras pelas quais a avaliação é mais conhecida.

Avaliação diagnóstica

Tem um sentido simultâneo de continuidade e de futuro: continuidade na medida que nos informa a todo momento como estão os efeitos da nossa prática; futuro na medida em que analisa a realidade e nos aponta o rumo a seguir.

São exemplos da prática avaliativa diagnóstica: o professor que aplica um instrumento de avaliação ao término de cada unidade ou tema estudado com os alunos, convida-os a escreverem sobre o tema, elabora uma questão sobre o assunto, propõe uma situação-problema sobre a unidade e pede solução a grupos de alunos, planeja um seminário como culminância de uma unidade, tudo isso tanto em situações presenciais como em situações à distância.

Avaliação como controle

Significa verificar se o produto acabado corresponde ao que fora previsto anteriormente, ao padrão pré-estabelecido.

Muito criticado por alguns educadores, que entendem esse significado como uma forma autoritária de conduzir o processo de ensinar e aprender, a avaliação como controle torna-se necessária como acompanhamento e cobrança da prática educativa e do nível de aprendizagem, como um auxílio à avaliação diagnóstica. É ela que nos permite, muitas vezes, sinalizar o quanto nos afastamos do objeto/situação que nos propusemos alterar e que qualidade impri-

mimos ao produto final. Um professor que elabora um teste ao final de uma unidade, cobrando cada item do que foi programado e um outro ao final de todo o programa, incluindo todos os assuntos desenvolvidos no período, tem a exata dimensão de que alcançou aquilo a que se propôs. Importante, pois, é compreender este tipo de avaliação não como um controle no sentido “perverso” do termo, mas como uma forma de subsídio para a avaliação diagnóstica.

Avaliação como classificação

Considera-se esse tipo de avaliação extremamente discriminatório, uma vez que coloca em blocos distintas pessoas, que fazem parte do sistema de classificação, agrupadas segundo critérios pré-estabelecidos de desempenho, dentro dos limites do bom e do mau, do fraco e do forte, do fracassado e do de sucesso. Um professor, por exemplo, que corrige os testes ou provas e classifica os alunos em fortes, médios e fracos pelas notas ou graus que confere nos referidos instrumentos.

Quando avaliamos de modo classificatório, estamos sempre fazendo uma medição ou uma valoração do objeto ou da situação que queremos avaliar. A medição diz respeito à quantidade de informações que obtemos a respeito do objeto/situação. A valoração refere-se à comparação do objeto/situação a um padrão pré-estabelecido, por meio das informações colhidas na fase de medição. Como se pode observar, os dois processos são interdependentes. Medir sem valorar, apenas mostra o estado em que se encontra o objeto/situação; valorar sem medir transforma-se em mera opinião a respeito do objeto/situação. Uma avaliação séria e correta não pode dispensar as informações sobre o que será avaliado como base para que seja emitido um juízo de valor a respeito dele. Portanto, avaliar é comparar após definir critérios para essa comparação, e critérios que tenham como princípio fundamental a objetividade e considere, fundamentalmente, que a classificação é uma informação exclusiva do professor para ser utilizada em benefício do aluno, ou seja, para tornar claro em qual grupo o aluno se encontra e, com isso, poder planejar um tratamento especial para ele.

Mas avaliar não é somente uma ação final de comparar uma realidade a outra anterior. Avaliar é percorrer diversos passos necessários e interdependentes para que possamos verificar, continuamente, se estamos fazendo o correto, o mais acertado. A avaliação é como um processo permanente de comparações daquilo que tínhamos antes com aquilo que vamos obtendo durante a nossa ação e esse processo,

que vai nos ensinando o que corrigir ou o que enriquecer, realiza-se por meio de outras pequenas ações relacionadas entre si. Portanto avaliar é uma prática educativa que se confunde com o próprio processo de planejamento, uma vez que acompanha toda e qualquer ação que nele se realize e a ele se integra para apontar erros e acertos, retificações ou ratificações.

Num planejamento, a avaliação assume, então, duas funções:

- avaliação do planejamento - ação constante, contínua e ao mesmo tempo final de todas as fases percorridas no processo de mudança de uma realidade em outra;
- avaliação no planejamento - os instrumentos, as técnicas, os métodos utilizados para verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos nos programas das disciplinas e nos cursos.

Avaliando o planejamento, podemos utilizar, periodicamente, questões tais como:

- O diagnóstico inicial ainda corresponde à realidade na qual se desenvolve o planejamento?
- As atividades propostas respondem aos objetivos traçados no início?
- Os objetivos estão de acordo com as expectativas dos alunos e da instituição?
- Os conteúdos ainda são atuais?
- O programa de avaliação está de acordo com os objetivos formulados?
- O clima da sala de aula durante o curso propiciou o diálogo e a participação?
- A metodologia escolhida incentivou os alunos a construir o conhecimento?
- Os programas de EAD foram desafiadores e levaram os alunos a criarem novas situações?

Avaliando no planejamento, podemos utilizar diversas técnicas (instrumentos, recursos ou procedimentos) que informem sobre o andamento do processo. No nosso caso, avaliar no planejamento significa criar situações que permitam verificar o nível e o grau de aprendizagem dos alunos e a maneira como estão reagindo ao programa. Cabe ao professor selecionar a técnica mais adequada, segundo o que pretende atingir.

De modo geral, quando avaliamos no planejamento formulamos questões ou situações-problemas que, além de medirem o grau e o nível de aprendizagem, informam-nos sobre comportamentos necessários ao bom desempenho profissional e à formação do pensamento crítico dos alunos.

Cabe lembrar que a construção dessas questões ou situações-problema está diretamente relacionada

a dois aspectos igualmente importantes: os objetivos formulados e comunicados aos alunos e a forma como foram desenvolvidas as atividades tanto em sala de aula quanto em programas de EAD. Em outras palavras, uma aula cujo tema refira-se a informações sobre algum assunto, esse assunto só poderá ser avaliado em nível de memorização, as questões serão apenas de reconhecimento de informações. Se um assunto for analisado pelo professor durante uma aula ou em textos complementares nos programas de EAD, ele poderá ser avaliado em nível de análise, ou seja, poderão ser feitas questões que exijam relações, caracterizações e decomposição de partes. Por fim, questões ou situações-problema que impliquem juízo de valor ou indicação de novas perspectivas só poderão ser formuladas se o professor tiver dado a oportunidade de muita discussão sobre o assunto, ouvindo e emitindo opiniões fundamentadas sobre diversos aspectos do mesmo tema ou assunto.

Tão importante quanto elaborar questões de prova coerentes com os objetivos e com a maneira de ensinar, fornecendo subsídios para a avaliação, é formulá-las segundo alguns critérios:

- **representatividade** - questões ou situações relativas aos assuntos desenvolvidos em aula;
- **significação** - questões que avaliem o que realmente é importante;
- **clareza na redação** - questões ou situações objetivas que admitam poucas interpretações.

Do exposto até agora, fica evidente a importância da avaliação como um processo permanente de verificação não só do desempenho dos alunos como também dos professores e tutores, dentro de uma instituição. Resta-nos indicar, como bastante recomendável e politicamente correto, que se estimule periodicamente uma avaliação externa à instituição, feita por meio de pesquisa junto à comunidade e aos órgãos competentes, isto é, credenciados para verificar até que ponto as demandas sociais estão sendo atendidas, até que ponto a instituição está cumprindo seu papel social. No entanto, este tipo de avaliação carece de dois cuidados: um quanto à escolha dos avaliadores, que devem ser selecionados de acordo com critérios pré-estabelecidos e outro quanto ao destino dos seus resultados, o que evita um clima de desconfiança e de descrédito que em geral esse processo gera entre os docentes. Nesse sentido, quanto mais claras forem as intenções, declaradas, discutidas e apresentadas como perspectivas para a melhoria do processo educativo, mais eficiente e eficaz se tornará a avaliação externa.

CONCLUSÃO

Vimos que planejar e avaliar o ensino são tarefas, como todo trabalho pedagógico, árduas porque implicam tomada de decisão, definição de critérios, segurança teórica, vontade política, disposição para transformar, enfim, compromisso com a aprendizagem do aluno.

Vimos também a importância e necessidade da avaliação, para que possamos transformar o contexto e o ambiente de aprendizagem em espaços dinâmicos, participativos, que se tornem cenários da ação comunicativa à disposição de uma prática pedagógica libertadora.

Compete-nos, portanto, um trabalho ainda mais árduo: o de considerar todas as informações adquiridas como ponto de partida para buscar novas soluções para os problemas antigos ou novos, contribuindo, assim, para que as instituições de ensino sejam capazes de superar suas tradicionais formas de ensinar, rompam com suas rotinas, muitas das quais desgastadas, e partam para a construção de práticas mais ousadas, inovadoras e criativas. Esse é o desafio permanente que todos nós, educadores, devemos vencer em nossa prática profissional, seja ela presencial ou à distância. ■

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, J. M. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto : Porto, 1991.
- CASTELLS, M. *et al. Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo : Paz e Terra, 1999.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.
- IRIGOIN, M. E. *Sobre o conceito de competências*. Lima : Ministerio de la Salud, Programa de Fortalecimiento de Servicios de Salud, 1996. Tradução livre de Victoria Maria Brant Ribeiro, 1999.
- ROCA, O. A autoformação e a formação à distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- ROVERE, M. *Redes. Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*. Rosario : Secretaria de Salud Pública, 1998.
- TURRA, C. M. G. *et al. Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre : Sagra, 10. ed., 1985.
- ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto : Edições Asa, 1994.