

## VIDEOFORMAÇÃO E EAD: A AVALIAÇÃO COMO UM HIPERTEXTO

Eduardo Loureiro Jr.

(UFPI)

[edoardo@patio.com.br](mailto:edoardo@patio.com.br)

**RESUMO:** *O presente artigo tem por objetivo fazer uma aproximação entre a videoformação e a EaD. A videoformação é uma estratégia de formação continuada de professores por meio de gravações em vídeo e está organizada em três princípios: objetividade, reflexividade e colaboração. Neste artigo, proporemos uma adaptação desses princípios à avaliação da aprendizagem em EaD.*

**PALAVRAS-CHAVE:** videoformação, avaliação, EaD.

**ABSTRACT:** *This paper presents a relation between video study groups and distance education. Video study groups is a strategy used in continuing teachers' professional development. It is based on videotaped classes and is organized upon three principles: objectivity, reflection and collaboration. In this paper, we propose an adaptation of these principles to learning evaluation in distance education.*

**KEYWORDS:** videoformation, evaluation, distance education.

**RESUMÉ:** *Cet article a pour objectif faire une approximation entre la videoformation et la formation à distance. La videoformation est une stratégie de formation continue de professeurs en utilisant des enregistrements vidéo et est basée sur trois principes: l'objectivité, la réflexion et la collaboration. Dans le présent article, nous proposons une adaptation de ces principes à l'évaluation de l'apprentissage et à la formation à distance.*

**MOTS-CLÉ:** *videoformation, évaluation, formation à distance.*

### 0. Apresentação

Pelo menos ao nível do discurso, a educação parece ter superado a idéia de uma avaliação verificadora, restrita a momentos específicos do curso e sustentada pelo medo da reprovação. Estabelece-se cada vez mais como consenso na área de educação a idéia de uma avaliação processual, integrada ao processo de ensino-aprendizagem em cada um de seus momentos.

A avaliação processual estaria próxima do que define Luckesi (1997) – juízo no sentido de uma tomada de decisão – e Hoffmann (1993) – reflexão transformada em ação. Trata-se, então, de uma atividade de caráter altamente reflexivo.

Observa-se, entretanto, que a busca de uma avaliação processual, contaminada pelo hábito de uma avaliação certificadora, tem levado muitas vezes a um aumento do controle do aluno por parte do professor e do sistema de ensino (PICANÇO, 2003). A avaliação processual corre, então, o risco de tornar-se uma espécie de Grande Irmão, observando tudo e atribuindo

notas a todas as ações dos alunos. O caráter fragmentário da avaliação tradicional persistiria, só que aumentado em relação à quantidade de fragmentos.

Nos cursos que dispõem de um suporte informático, tem-se utilizado com frequência a avaliação baseada em portfólios. Embora a proposta não exclua a incorporação de textos reflexivos dos alunos nos portfólios, na maioria das vezes o que se obtém é mesmo um conjunto de trabalhos produzidos em momentos variados do curso sem grandes tratamentos de edição e sem uma abordagem reflexiva. Os portfólios funcionam muitas vezes como um mero repositório para onde o professor se dirige com a intenção de comprovar se o aluno realizou todos os trabalhos solicitados. A avaliação perde, assim, seu caráter de retroalimentação, de redirecionamento da ação.

Neste artigo, apresentaremos uma estratégia de formação continuada de professores, a videoformação, como possível inspiração para a avaliação de aprendizagem em educação. Como esta estratégia tem a reflexividade como um de seus princípios básicos, acredita-se que ela pode contribuir para a concepção de uma avaliação verdadeiramente processual. Sendo a objetividade outro princípio básico da videoformação, optou-se por adaptar a proposta à educação a distância já que, devido à sua forte orientação tecnológica de caráter hipertextual, esta dispõe de instrumentos capazes de registrar com facilidade as ações dos alunos durante um determinado curso.

#### 1. Videoformação: objetividade, reflexividade e colaboração

A gravação de uma performance em vídeo modifica o caráter da experiência gravada. Conforme Ferrés (1996, p. 47), “a câmara de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica da câmara o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito de uma realidade que comumente não aparece plena de sentido.”

Essa alteração da realidade não se dá apenas na produção da imagem, mas também em sua recepção. Ao contrário da leitura de um texto escrito, principal tecnologia utilizada pelos professores, que é um procedimento analítico, a “leitura” do vídeo, da imagem em movimento, é feita “submergindo-se nela. É uma operação sintética, que, primeiramente, é realizada de forma global.” (FERRÉS, 1996, p. 13)

A especificidade da “leitura” do vídeo, ainda mais quando a gravação é de si mesmo ou de um colega, é reconhecida pelo próprio Tochon, quando diz o trabalho do grupo de estudo é feito também a partir do conhecimento da imagem, e que é realizado em vários níveis, simultaneamente na direção de objetivos sócio-afetivos. (1999)

Isso é o que leva professores em processo de videoformação, que assistiram suas aulas gravadas, a dizerem coisas como “nós não sabíamos o que fazíamos na sala de aula, de fato” ou “essa aí não sou eu”.

Acreditamos, junto com Tochon (1999), que a utilização do vídeo pode ser uma entre várias estratégias que favoreçam a formação do professor no sentido de torná-lo mais consciente de sua prática e das perspectivas de mudança necessárias. “Porque o grupo de

estudo de vídeo permite aos participantes trabalhar sobre situações reais de maneira reflexiva, ele constitui a mais bem trabalhada expressão de uma pedagogia do conhecimento.” (TOCHON, 1999, p. 21)

Trabalhamos a importância do registro em vídeo para a formação continuada de professores e para seu desenvolvimento profissional, considerando a videoformação como uma estratégia que possibilita mais elementos objetivos para um exercício reflexivo consistente.

O processo de análise da prática acontece após a exibição de vídeo. O professor descreve (o que fez), informa (como fez), confronta (o que o fez fazer) e reconstrói (como poderia fazer) sua prática (SMYTH, 1992). Em seguida, dialoga com seus pares, colaboradores, sobre a articulação teoria-prática no sentido da promoção de saberes que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Consideramos, então, que o videotape organizado da forma indicada acima, e utilizado adequadamente dentro da perspectiva da reflexão crítica, torna-se valiosa estratégia de formação, possibilitando um fazer mais consciente e emancipatório.

## 2. Ambientes hipertextuais: os pré-requisitos

A partir do exposto acima, podemos definir uma série de características necessárias aos ambientes hipertextuais de EaD de modo que eles se tornem um espaço favorável para a introdução de uma prática de avaliação similar à videoformação.

Para dar conta de objetividade, o ambiente deve contar com algum tipo de registro automático de atividades dos estudantes. Cada ação do aluno no sistema seria identificada, como se fosse uma pegada digital. Esses registros teriam que ser recuperados com facilidade no formato de relatório ou mapa, de forma que permitisse a alunos e professores “voltar sobre os próprios passos”, identificar o movimento do aluno no curso, rever o seu percurso, tomar consciência de seu currículo real, do caminho percorrido até então.

Garantida a objetividade, é necessário propiciar meios de reflexão sobre o material registrado. Isso pode ser solicitado a qualquer momento pelo professor, indicando que o aluno descreva, informe, confronte e reconstrua o que está registrado em seu mapa. Como o volume do material registrado tende a crescer com o andamento do curso, misturando conteúdos mais e menos relevantes, é importante o papel do professor no sentido de realizar uma edição desse material, no sentido de reduzi-lo a um todo mais homogêneo e significativo. Para tanto, o sistema deve contar com um mecanismo de seleção de registros que possibilite combiná-los de acordo com a intenção do professor: no grande mapa ou relatório, seria possível a exclusão e a reordenação e a atualização de cada item. Essa edição pode ser compartilhada com o aluno que, em seguida, realizaria as quatro ações (descrever, informar, confrontar e reconstruir) a partir de um roteiro contendo perguntas específicas, exemplificadas abaixo.

*DESCREVER:*

*Quais os assuntos estudados até aqui?*

*Quais os meus objetivos ao estudá-los?*  
*Como me organizei para estudá-los?*  
*Que atividades desenvolvi?*  
*Como foi minha participação nas atividades?*

**INFORMAR:**

*Os objetivos foram atingidos?*  
*Como os objetivos foram atingidos?*  
*Como foi minha postura como aluno?*  
*A que concepção de aprendizagem está relacionada a minha postura?*  
*Como trabalhei o conhecimento (recebendo, construindo, co-construindo)?*

**CONFRONTAR:**

*De que forma o que estudei contribuiu para minha formação integral?*  
*Que tipo de pessoa essa forma de estudar está me ajudando a ser?*  
*Minha forma de estudar privilegiou que interesses?*  
*Quais as vantagens e desvantagens dessa forma de estudar?*  
*Como cheguei a ser um estudante assim?*  
*Que teorias ou concepções de mundo contribuíram para eu estudar dessa forma?*

**RECONSTRUIR:**

*Que relação existe entre minha forma de estudar hoje e a realizada antes do início do curso?*  
*O que faria diferente de agora em diante?*  
*O que devo fazer para mudar?*

Apesar da reflexão individual já ser de grande valor, uma avaliação reflexiva realmente orientada para a ação deve levar em conta o contexto intersubjetivo do qual o estudante faz parte. Ele não estuda sozinho, mas em colaboração com outros estudantes. Para garantir a colaboração, terceira característica da videoformação, é necessário que o professor convoque sessões reflexivas periódicas a partir das reflexões individuais de determinado aluno. Essas sessões podem ser divididas em três momentos. Primeiro, mostra-se a edição do material registrado para que todos os alunos tenham em mente o objeto da sessão reflexiva. Em seguida, o aluno cujo material foi editado realiza publicamente sua reflexão seguindo o roteiro das perguntas e suas ações. Por fim, a palavra é aberta a todos os alunos que questionam e pedem esclarecimentos sobre as escolhas feitas pelo aluno que está sendo avaliado no seu percurso de estudo. Esses três momentos podem ser síncronos, mas a participação de todos ficaria mais facilitada se o sistema fornecesse uma complementaridade assíncrona, de forma que aqueles alunos que não puderam participar da sessão reflexiva síncrona pudessem fazer suas observações posteriormente, de forma que a sessão se prolongaria por mais alguns dias.

Na prática da videoformação, observa-se que não tem muita importância a ordem em que cada aluno é o centro das atenções porque não é ele, isoladamente, que está sendo avaliado, mas o processo em si de ensino-aprendizagem é que está em jogo. Mesmo sem ser o foco principal de determinada sessão reflexiva, cada colaborador, subjetiva e intersubjetivamente, reflete sobre sua própria prática: descrevendo-a, informando-a, confrontando-a e reconstruindo-a.

Resumindo, para dar conta de uma proposta de adaptação da videoformação à avaliação processual em EaD, os ambientes hipertextuais devem contar com um mecanismo amplo e automático de registro de atividades, com uma ferramenta de edição dos mapas/relatórios de atividades e com instrumentos síncronos e assíncronos de diálogo.

### 3. Avaliação e Hipertexto: o vaivém do conhecimento

Uma avaliação nestes termos retira a ênfase da verificação, logo do conteúdo prévio, e, trabalhando com a reflexão no sentido da ação, coloca o aluno não apenas numa atitude de reconstrução da própria prática de aprendizado, mas também como produtor de conhecimento, seja em relação aos conteúdos estudados seja em relação à maneira de lidar com eles.

Vamos então detalhar qual seria o sentido da ação – o caminho de volta –, que é na verdade o sentido oposto àquele percorrido para se chegar à reflexão – o caminho de ida – num ambiente hipertextual que opere segundo as características definidas no tópico anterior.

O caminho de ida envolve três conceitos: modularidade, não-linearidade e interatividade.

Modularidade é aqui entendida como uma forma de estruturação que “facilita modificações e extensões do sistema. Além disto, a modularidade permite que processos possam ser realizados em forma independente uns dos outros, nos diferentes módulos do sistema.” (SANTOS, 1999). A modularidade, segundo Lévy (2006) favorece a transformação e reutilização de dados.

Quanto à não-linearidade, associamo-la menos à narrativa e mais à causalidade. Não-linearidade seria, nesse aspecto, a propriedade de não proporcionalidade entre causa e efeito: o que se espera não é o que se encontra, o que se encontra nem se pensava em achar, conforme diz Vitorino Ramos:

um sistema que reage não proporcionalmente ao seus INPUTS. Pelo contrário, um sistema linear reage (OUTPUT) com uma maior intensidade quanto maior for a intensidade dos INPUTS. Um sistema linear é proporcional. A famosa regra de 3 simples é aplicável. Num sistema não-linear nada disso é verdade. (LABIRINTO: mensagem 382)

Por fim, a interatividade, que Laurel (2000: 20) caracterizou a partir de três variáveis: frequência (com que frequência se pode interagir), amplitude (quantas escolhas estão disponíveis) e significação (quanto as escolhas afetam as coisas).

O caminho de ida, da reflexão, num ambiente hipertextual, caracteriza-se então por pequenos módulos facilmente transformáveis, não apenas recombináveis, mas surpreendentemente reveladores e altamente afetáveis pela escolhas dos usuários.

Propomos que o caminho de volta, o da ação, trabalhe com três elementos: imagens, alternativas e resoluções.

Imagens seriam o resultado da reflexão enquanto reconhecimento dos esquemas mentais que estruturam a atual forma de ação do aprendiz. A maneira de cada aluno estudar é fruto da maneira como ele concebe, imagina, o estudo e a si mesmo.

A essa imagem é preciso propor alternativas. Se o aluno não está satisfeito com as conseqüências das imagens que ele criou, que outras imagens ele pode criar? Essas alternativas virão do próprio percurso de aprendizado do estudante. Ele dispõe de um repertório de possibilidades que ele abandonou, ou mesmo que nunca experimentou, ao optar pelas imagens que lhe conduzem nesse momento.

O elemento final são as resoluções. Para cada imagem para a qual foi criada uma alternativa, o estudante se propõe uma resolução, um curso de ação a ser implementado.

Exemplificando... O aluno é colocado frente a um ambiente hipertextual modularizado, em que os conteúdos que ele deve aprender não estão agrupados em nenhuma ordem particular e que são continuamente alterados (quantitativa e qualitativamente) pela ação do professor e dos demais alunos. Ele é chamado a fazer uma avaliação e descobre que não tem muito material a partir do qual ser avaliado. Vamos supor que ele, a partir das quatro ações reflexivas descritas anteriormente, descubra que nutre a seguinte imagem: "Pra me dar bem, só preciso estudar na véspera da prova". A imagem dele está abalada pela avaliação processual, porque não existe mais "a prova", e ele se percebe com a necessidade de pensar numa alternativa, que poderia ser: "Pra me dar bem, eu tenho que estar sempre em dia". A partir dessa alternativa, ele poderia tomar como resolução: "Farei, a cada dia, um pequeno planejamento de estudo que seja realizado com um mínimo de esforço".

É um exemplo curto (contém apenas um conjunto imagem-alternativa-resolução) e por demais simplificado (apresenta o conflito resolvendo-se facilmente), mas pode dar uma idéia das possibilidades de utilização da proposta.

#### 4. Conclusão

Procuramos, neste artigo, abordar a dificuldade de implementação de propostas de avaliação processual, apresentando a videoformação – utilizada no contexto da formação continuada de professores – como uma fonte possível de inspiração para práticas avaliativas em ambientes hipertextuais marcados pela modularidade, pela não-linearidade e pela interatividade.

Acreditamos que propostas desse tipo podem se harmonizar mais facilmente com modelos de aprendizagem contínua, possibilitando a professores e alunos não apenas novos percursos dentro dos conteúdos a serem tratados, mas novas criações surgidas de seu próprio processo reflexivo orientado à ação.

## BIBLIOGRAFIA

FERRÉS, Joan. Vídeo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LABIRINTO, Lista de Discussão. Lista mantida por Yahoogroups. Disponível em <<http://groups.yahoo.com/group/labirinto/messages>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

LAUREL, Brenda. Computers as theatre. Addison Wesley Longman, 2000.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias Intelectuais. Disponível em <<http://www.faced.ufba.br/~edc287/t01/textos/02levy.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Para que avaliar na Educação a Distância?. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Orgs). Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

SANTOS, Neide. Inteligência Artificial e Educação - Notas de Aula. Disponível em <[http://www.ime.uerj.br/~neide/IA\\_Educ.htm](http://www.ime.uerj.br/~neide/IA_Educ.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2006.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.

TOCHON, François V. Video Study Groups. Madson: Atwood Publishing, 1999.